

Pedagogía en el espacio postcolonial globalizado
Potenciales en educación descolonizadora y emancipadora

COMPA / maiz / das kollektiv /
Juntos contra el Racismo y la Discriminación (Ed.)

Pedagogía en el espacio postcolonial globalizado

Potenciales en educación
descolonizadora y emancipadora

La traducción de esta obra ha sido apoyada con subsidios
del Goethe-Institut y Brot für die Welt:

Brot
für die Welt

Pan para el Mundo –
Servicio Protestante
para el Desarrollo



Original en alema:

COMPA, maiz, das kollektiv, Entschieden gegen Rassismus und Diskriminierung (Hrsg.), *Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotenziale von Dekolonisierung und Emanzipation*. Weinheim: Beltz Juventa, 1. Auflage, 2019.

© COMPA / maiz / das kollektiv /

Juntos contra el Racismo y la Discriminación (Ed.), 2020

Primera edición: agosto de 2020

DL: 4-1-

ISBN: 978-99954-1-

Producción:

Plural editores

Av. Ecuador 2337 esq. c. Rosendo Gutiérrez

Teléfono: 2411018 / Casilla 5097 / La Paz, Bolivia

e-mail: plural@plural.bo / www.plural.bo

Impreso en Bolivia

Para Iván
† 20.03.2019

Agradecimientos

Al equipo de COMPA, Gisela Ossio, Raquel Romero, Maria Eugenia Gonzalez, Teatro Trono, Trono Pupusas, Coral Salazar, Ana Salazar, a la traductora Judy Torres, al equipo del Goethe-Institut de La Paz y a todas y todos que apoyaron para la realización de este libro.

Índice

Prefacio a la edición en español <i>Thomas Guthmann y Boris Chamani</i>	13
Pedagogía decolonial, educación y auto-organización. Planteamientos a partir de las sociedades de migración: Bolivia, Brasil, Austria y Alemania en diálogo <i>Luzenir Caixeta, Thomas Guthmann, Claus Melter, Rubia Salgado (equipo de editores)</i>	17
Prácticas de resistencia	
Ellos (no) administran nuestros sueños <i>COMPA y maiz/das kollektiv</i>	41
Y ahora colegas, ¿qué hacer? <i>Gergana Mineva y Rubia Salgado</i>	59
“Abrazando al gusano” - Cuerpo y territorio en el proceso educativo. Desde la praxis de COMPA en las escuelas <i>Comunidad de Productores en Artes (COMPA)</i>	67
Trabajo Social Feminista Antirracista. Siguiendo el Ejemplo del Trabajo Antirracista con Muchachas* del Club de Muchachas* de Bielefeld e.V. – una perspectiva de la práctica a la práctica. <i>Yasmina Gandouz-Touati y Güler Arapi</i>	85

Las comunidades Quilombola en el Estado Federal de Pernambuco: diálogos socio-políticos en la construcción de una educación emancipadora
Luclécia C. M. Silva, Moisés Felix de Carvalho Neto y Adriana Fernanda Busso 103

La construcción del proyecto Transciudadanía (derechos de los* transciudadanos*) y la lucha por una educación emancipadora en Brasil
Carla Cristina Garcia, Fabio Mariano Da y Marcelo Heler Sanchez - Grupo de Investigadores Inanna (NIP-PUCSP)..... 127

La evolución de la lucha campesina por la construcción de una educación rural en Brasil
Maria Eleusa da Mota 141

Sobre la situación de los* refugiados* en Alemania, su auto-organización y el rol del trabajo social con y para los* refugiados*
Winfried Schulz-Kaempff y Rex Osa en entrevista con Claus Melter .. 157

Retribuciones históricas

Retrospectiva sobre la Educación Popular y los movimientos sociales en base a la construcción de sujetos colectivos en Brasil
Maria da Gloria Marcondes Gohn..... 173

Crítica interseccional al racismo y trabajo social. Un análisis inspirado por W.E.B. Du Bois
Claus Melter..... 191

¡Nada sobre nosotros* sin nosotros! ¡Todo sobre nosotros* sin nosotros*, está en contra nuestra!
El activista herero Israel Kaunatjike en entrevista con Claus Melter... 211

¿Por qué no lo cuentas? Un análisis histórico de experiencias antigitanistas de los sinti y roma en los años 1933 a 1945, a la luz de la cuestionante: ¿Qué influencia tiene el antigitanismo en mi biografía familiar?
Konstantin Bollmeyer 227

La Época de Oro de la Educación Indígenal. Homenaje al 2 de agosto de 1931: Creación de la Escuela-Ayllu de Warisata <i>Yvette Mejía Vera</i>	245
--	-----

Aproximaciones teóricas

Cuerpos libres. Anotaciones a la Descolonización del Cuerpo <i>Comunidad de Productores en Arte (COMPA)</i>	271
Pedagogías decoloniales del movimiento Cultura Viva Comunitaria de América Latina - en busca de los mitos fundantes de Abya Yala <i>Iara Machado</i>	289
La Universidad de los* Ignorantes. Preguntas desde el interior y exterior - recogidas por la utopía de la producción común anti-hegemónica de conocimiento <i>maiz</i>	309
Información sobre editores, autores y traductora.....	317

Prefacio a la edición en español

El presente libro fue originalmente publicado en alemán a finales de 2018. Es un producto de los colectivos *COMPA* de El Alto/Bolivia, *Juntos contra el Racismo y la Discriminación* de Bielefeld/Alemania y *maiz/das kollektiv* de Linz/Austria. El libro reúne textos con una perspectiva emancipadora a partir de cuatro países (Alemania, Bolivia, Austria y Brasil) y es un intento de diálogo sobre proyectos pedagógicos más allá de las fronteras habituales de los debates educativos, que en su mayoría se llevan a cabo dentro de los límites del discurso nacional. La edición en español que ahora se presenta ha sido realizada en la ciudad de El Alto-Bolivia, algo extraordinario, especialmente tratándose de publicaciones alemanas con estas características.

El libro tiene como componente transversal la temática de la descolonización en el área de la intervención pedagógica. En Bolivia, el debate en torno esta temática ha estado articulado a los ejes fundamentales de la despatriarcalización, el vivir bien y los derechos de la Pachamama o Madre Tierra. A su vez ha tenido un abanico de propuestas que van desde documentos estatales, de instituciones (académicas, políticas, administrativas, Organizaciones No Gubernamentales), de organizaciones de la sociedad civil (colectivos, grupos de discusión, activistas, etc.), hasta reflexiones individuales (de intelectuales, políticos, ideólogos). Una evaluación somera de la literatura existente sobre el tema evidencia también una variedad de aproximaciones e intenciones: desde los pocos trabajos con cierto rigor científico-filosófico hasta las difundidas publicaciones propagandísticas y de fervor ideológico (con los* llamados* “pachamamistas” à la New Age). Entre los contados

trabajos de reflexión individual, críticos pero propositivos, pocos de ellos muestran vínculos con prácticas o esfuerzos concretos de descolonización real. La presente publicación logra situarse entre la reflexión teórica y la praxis de descolonización (discriminación, racismo, equidad, etc.) en diferentes contextos y países. Varios* de los* autores de los artículos gozan de cierto grado formación académica y forman parte de colectivos e iniciativas pedagógicas específicas, en las cuales la temática de la descolonización es central.

Desde la edición de la versión alemana de este libro la situación política ha cambiado en Brasil y Bolivia. En Brasil, Jair Bolsonaro, un evangélico radical ganó las elecciones generales de 2018 y en Bolivia a finales de 2019 hubo un quiebre constitucional con la forzada renuncia del presidente Evo Morales tras demandas del Comando General de las Fuerzas Armadas del país. Mientras tanto en Alemania, la ultraderecha ha podido ganar terreno político en el parlamento. Además, desde 2015 se han multiplicado los ataques a refugiados*¹, migrantes y alemanes de descendencia diferente. El punto culminante: la reciente masacre racista de 10 personas en la ciudad alemana de Hanau a manos de un asesino ultraderechista. La realización de visiones por un mundo democrático se complica con estos cambios políticos. Desde que Bolsonaro asumió el poder, en Brasil hubo considerables recortes en la educación pública e intervenciones ideológicas en contra de una educación liberadora y descolonizadora. Una educación liberadora requiere del reconocimiento político para poder desplegarse en grandes dimensiones. Por lo tanto, la cuestión de la educación es un asunto político y a la vez el lugar clave para la formación de una ciudadanía crítica y consciente.

Ambos son condiciones previas para llegar a un desarrollo sostenible como lo prevén los ODS² de la ONU. Sin embargo, la población humana del planeta Tierra se encuentra hoy en una encrucijada. Con los signos de la crisis climática se pone en cuestión el proyecto de las Naciones Unidas de realizar un mundo habitable para todos los seres humanos. Puede ser que pronto partes de la Tierra ya no sean habitables y que se agraven los conflictos por pedazos de tierra habitable. En este escenario es muy probable que el concepto de mundo separado –un “gated world”–

1 Para usar un lenguaje más neutro con respeto al género usamos en todos los textos del libro el asterisco (*) para marcar la posible multiplicidad de géneros.

2 Los objetivos del desarrollo sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (último acceso: 07.04.20)

como califica el politólogo Joseph S. Nye sea un posible escenario para el futuro. En tal escenario no hay lugar para una visión incluyente de la humanidad, sino la cruda realidad de un mundo separado entre quienes tienen acceso a recursos y aquellos que no³.

Para fortalecer una visión educativa y política que busque realizar la satisfacción de las necesidades básicas, como el acceso libre a salud, educación, alimentación y hogar y una vida sin violencia, para todos los humanos, es importante fortalecer el diálogo en nuestro planeta. Y esta es la finalidad del presente libro: busca fortalecer el diálogo mediante la recolección de perspectivas de diferentes partes del mundo. Se trata de un experimento, pero necesario, para demostrar que la esfera pedagógica no se limita a los sistemas educativos nacionales y que un diálogo internacional no debe ser reducido a asuntos técnico-administrativos, que muchas veces caracterizan a los debates en organismos internacionales. Por el contrario, es importante entablar un diálogo entre diferentes iniciativas que traspasen fronteras geográficas y a la vez las barreras existentes entre el ámbito científico y el ámbito de la praxis.

En la base del diálogo descansa una perspectiva crítica al poder y un decidido enfoque por los derechos humanos y la descolonización. Una educación que respete la diversidad, los derechos humanos y que busque nuevas formas de escolarización, necesita claramente el acompañamiento de un movimiento que intervenga en el espacio político y pueda crear amplias mayorías para proyectos educativos emancipadores. Esto exige también desarrollar teorías de educación liberadora e investigaciones permanentes sobre cómo incorporar las temáticas de descolonización, diversidad de género y despatriarcalización en la educación.

En los tres rubros –movimientos, desarrollo de teorías e investigaciones históricas– el libro ofrece textos de diferentes contextos e informa sobre los desafíos que enfrentan proyectos educativos emancipadores en los cuatro países mencionados. Tiene su origen en el entrelazamiento de dos ámbitos: el académico y la praxis. Queda abierta la pregunta de cómo será recibido por los* universitarios* y cómo por los* activistas. El libro puede servir como un punto de partida para un debate que atravesase diferentes espacios, teorías e investigaciones educativas.

3 Con la actual pandemia del Covid-19 es posible que se acelere esta tendencia y la población mayoritaria y empobrecida del planeta sufra las consecuencias de modo dramático.

La edición en español de esta publicación estuvo bajo responsabilidad y cuidado de Thomas Guthmann, la traducción del alemán al español fue realizada por Judy Torrez Ossio y la revisión de todo el contenido estuvo a cargo de Boris Chamani. En el trasfondo de este trabajo conjunto se encuentra la amistad creadora de COMPA y las energías del Altiplano boliviano.

Thomas Guthmann y Boris Chamani

Ciudad de El Alto, febrero de 2020

Pedagogía decolonial, educación y auto-organización. Planteamientos a partir de las sociedades de migración: Bolivia, Brasil, Austria y Alemania en diálogo

Luzenir Caixeta, Thomas Guthmann, Claus Melter, Rubia Salgado (equipo de editores)

En junio de 2017 en la ciudad boliviana de Cochabamba se llevó a cabo una conferencia internacional sobre la temática de la ciudadanía global. En la declaración final se exigió un nuevo orden mundial con las siguientes características:

“El establecimiento de las relaciones de complementariedad, equidad y solidaridad entre las personas y pueblos; el reconocimiento y universalización del acceso a los servicios básicos como derechos fundamentales, mismos que no pueden ser objeto de lucro y especulación de grupos privados.”¹

En enero del mismo año entró en vigor una nueva ley de movilidad en Ecuador que fortalece claramente el derecho de movimiento libre de migrantes². América Latina tiene una larga historia de inclusión de migrantes, especialmente de Europa, cuando a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX cientos miles de europeos* abandonaron el “viejo continente” buscando su suerte en el “Nuevo Mundo”³. Hoy en día vivimos una

-
- 1 www.resumenlatinoamericano.org/2017/06/22/bolivia-declaracion-de-la-conferencia-mundial-de-pueblos-por-un-mundo-sin-muros-hacia-la-ciudadania-universal/ (Acceso: 03.05.2018)
 - 2 La ley entró en vigor el 31.01.17: www.aduana.gob.ec/wp-content/uploads/2017/05/Ley-Organica-de-Movilidad-Humana.pdf (acceso directo: 03.05.2018).
 - 3 Actualmente más gente migra de Europa a América Latina que a la inversa, señala la revista Telepolis (www.heise.de/tp/news/Europaeische-Wirtschaftsfluechtlinge-nach-Suedamerika-2720560.html). Solamente por el puerto Bremerhaven/Alemania

política masiva de restricciones y desconocimiento de derechos básicos universales y suministros básicos, que acompaña a la inmigración hacia Europa. Con esta forma de populismo, políticos* europeos* pudieron ganar elecciones en Alemania, Austria y Hungría, que limita el acceso universal a derechos y suministros básicos para los* propios* ciudadanos* europeos*.

En Alemania, asesinatos racistas, cometidos entre otros por la así llamada Clandestinidad Nacionalsocialista⁴ y marchas racistas, como la de Chemnitz 2018⁵, acompañan a estos acontecimientos, en donde la policía, la justicia y la política intervienen con acciones nada conscientes sobre racismo. Las mismas tendencias de restricción, difamación, privación de derechos a los* migrantes, así como una insuficiente persecución a la violencia racista, podemos ver en las políticas de inmigración en América del Norte⁶.

En esto es previsible que el cambio climático, el extractivismo predador, las guerras por poder, la nueva carrera armamentista y las relaciones agudizadas de poder neo-coloniales, capitalistas y patriarcales, transformen el mundo del futuro en un lugar tendencialmente más inseguro y dividido en muchas regiones y también impulsen hacia una migración forzada en los futuros años y décadas. Es probable que aumente la cantidad de gente, obligada a abandonar sus países de origen.

En este sentido, es absolutamente necesario desarrollar una perspectiva pedagógica transfronteriza que supere las limitaciones nacionales de muchos debates educativos y facilite un diálogo en marcha por encima de fronteras epistemológicas, que sobre la base normativa se camine hacia una vida colectiva (Vivir Bien)⁷, armónica y conciliadora, de la li-

migraban 7.2 Millones europeos* hacia las Américas (<http://dah-bremerhaven.de/museum/>) (acceso directo: 03. 05. 2018).

- 4 La Clandestinidad Nacionalsocialista es un grupo terrorista que asesinó de 2000 a 2007 a nueve inmigrantes y una policía (nota editorial).
- 5 La muerte violenta por cuchilladas de un cubano-alemán causó en agosto 2018 varias manifestaciones de ultra-derechistas, entre ellos neo-nazis, que echaron la culpa del delito a la política de inmigración del Estado alemán. Los supuestamente culpables son inmigrantes (nota editorial).
- 6 De esta manera, la política anti-migratoria de Orban en Hungría coincide con la restricción del derecho a la libertad de expresión. Trump no sólo quiere construir un muro entre los EE.UU. y México, sino también suprimir el seguro médico estatal de los EE.UU.
- 7 Nos referimos en este apartado al principio del Sumak Kawsay (Buen Vivir), como principio de vida, que busca un equilibrio entre las distintas dimensiones de la cosmovisión y cuyos principios buscan una vida en armonía con la naturaleza en

bertad de movimiento, suministro básico y derechos fundamentales para todos*. Se trata de seguir la interrogante de cómo superar el *Nosotros** etnocéntrico y exclusivista en favor de un *Nosotros** inclusivo, una “casa para todos”, como lo expresa Silvia Rivera Cusicanqui⁸. Un porvenir con una convivencia pacífica, como propone la idea del Buen Vivir, frente a las relaciones actuales de discriminación y poder requiere debates confrontativo-dialógicos para señalar las injusticias y modificarlas, también y con mucha razón en la praxis pedagógica y en la educación.

Para Silvia Rivera Cusicanqui la clave de un *Nosotros** inclusivo se halla en la descolonización de la sociedad (global) y de sus subsistemas, donde la ciencia forma parte y trata los saberes y conocimientos de así llamado Tercer Mundo como materia prima, que fluye hacia el Norte y retorna “regurgitada” y despolitizada del Norte como teoría “acabada” sin praxis. Para la autora boliviana queda claro que no existe una teoría decolonial relevante sin una correspondiente praxis. A las mismas conclusiones llega el importante sociólogo y crítico del racismo, el fundador de los Black Studies, W.E.B. Du Bois (1904), el cual hizo una reconstrucción histórica del colonialismo y racismo, dio un fundamento empírico y elaboró análisis contemporáneos teóricamente complejos, intervino en debates sociales con una postura crítica al racismo, desarrolló y promovió modelos futuros para la sociedad y sus instituciones.

Desde una perspectiva histórica del pensamiento en relación a la descolonización de lo que se trata es del “encuentro de dos fuerzas congénitamente antagónicas que extraen su originalidad precisamente de esa especie de cosificación que segrega y alimenta la situación colonial”, como lo planteó Frantz Fanon en su escrito polémico *Los condenados de la tierra* (1983). El antagonismo esbozado por Fanon, que describe la relación entre el colonizado y el amo colonial, está marcado por un pensamiento marxista-dialéctico, en donde en cierta forma el* amo* colonial representa la anti-tesis del* colonizado*. En la lucha contra el

respeto mutuo (Ayni), asumir responsabilidad en una vida en comunidad (Ayllu) y tener una rotación de cargos (Mallku) que asegura que todos* asuman el cargo y limita el poder individual.

8 Rivera Cusicanqui, Silvia. «Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores». Wordpress Blog. Ch'ixinakax utxiwa (blog), 22 de julio de 2010. Este texto forma parte de la versión alemana del libro. El texto no se encuentra incluido en la versión española, porque está ya publicado en 2010 por la editorial Tinta Limón (<http://chixinakax.wordpress.com/2010/07/22/ch%E2%80%9999ixinakax-utxiwa-una-reflexion-sobre-practicas-y-discursos-descolonizadores/>) (acceso directo: 18.05.2020).

colonialismo surgiría el* nuevo* hombre*. Una parte de las publicaciones que presentamos en este libro coinciden con el análisis de Fanon, pero cuestionan la representación de una historia lineal. Así, Iara Machado habla de un tiempo no-lineal, de la restauración de sabidurías antiguas y tradicionales, de ritos y mitos, que prevén generar el restablecimiento de un equilibrio en la convivencia y las relaciones con la naturaleza.

Como Gran Monsieur Frantz Fanon tiene hasta hoy un rol importante en el debate sobre descolonización en el ámbito germano-parlante, en su mayoría representado por Negros*, *People of Color* y la comunidad migrante. Teóricos* alemanes Negros* y migrantes intelectuales⁹ de *Color*, como Peggy Piesche, Maisha Eggers, Adetoun Küppers-Adebisi, Michael Küppers-Adebisi, Paulette Reed-Anderson, Grada Quilomba, Kien Nghi Ha, Encarnación Gutiérrez Rodríguez, Natascha A Kelly y hasta su muerte también May Aym, junto con activistas como Israel Kaunatjike de la alianza “Genocidio no se Prescribe” (entrevista en esta edición), aportaron y aportan de forma importante en recordar e investigar la historia y actualidad, marcado por el colonialismo y el racismo de Alemania. El debate sobre la descolonización está determinada en la praxis por la lucha por el reconocimiento de los crímenes de las tropas coloniales alemanas, en particular los genocidios contra los* nama y herrero que forman parte de los primeros genocidios del siglo XX, y por la lucha en torno a la demanda de reparaciones. Una parte integral de la reconciliación es la restitución de restos mortales, la vuelta de los* muertos* a su territorio, a su comunidad. Un asunto que arrojan el tiempo y la obtención de conocimientos científicos. Con el retorno digno de los restos mortales existe la posibilidad de una reparación simbólica, un momento de un nuevo ciclo, el “retorno de los viejos y nuevos tiempos” (Machado en esta edición) que facilite el camino hacia la reconciliación. Que la sociedad alemana entre en este camino es hoy en día cuestionable. Israel Kaunatjike nos informa que hasta ahora sólo existe una conciencia marginal sobre la propia historia colonial y poca disponibilidad de la sociedad alemana para asumir dicha responsabilidad, sin bien activistas negros* y *People of Color* lograron que la temática esté

9 “A diferencia al ‘intelectual orgánico’ de Gramsci que se sitúa en el partido comunista de Italia, los* migrantes intelectuales no desarrollan su capacidad de organización en el marco de una institución política uniforme. Su trabajo político emerge en el marco de movimientos de protesta, en particular dentro de los movimientos anti-racista, feminista y queer. Allí surgen en nombre de grupos de intereses“. (Encarnación Gutiérrez Rodríguez, 2000. In: <http://eicpc.net/transversal/0101/gutierrezrodriguez/de>) (acceso: 03.05.2018)

presente en el público alemán. Hasta hoy en las universidades alemanas se almacena restos mortales robados de las antiguas colonias (compárese Wegmann 2012). Por mucho tiempo fueron usados como materia prima en la adquisición de conocimiento occidental para armar sistemas clasificatorios de la humanidad, y que durante mucho tiempo fue denominado “estudios raciales”. En este contexto, descolonización significa el reconocimiento de los crímenes cometidos por las tropas coloniales alemanas, reparaciones y restitución de todos los restos mortales, trato digno de los restos y retorno hacia sus familiares, además, de revisión de la producción moderna de conocimientos.

Una base de la pedagogía descolonizadora es el reconocimiento de otros saberes y también de otras prácticas y rituales (ancestrales) –como por ejemplo la relación dinámica con los muertos¹⁰ como está arraigada en Bolivia o México– en el diálogo por lograr nuevos conocimientos que aporten en el mejoramiento de las condiciones de vida para todos los seres humanos. Aquí amerita la des-cronologización del tiempo, por ejemplo, en el diálogo entre epistemologías distintas, que se basan en diferentes comprensiones del tiempo y la apertura del aparato científico hacia otras perspectivas de adquisición de conocimientos, que no tienen sus raíces en círculos exclusivos de la academia.

Hasta hoy en el aparato científico global no se considera diferentes formas temporales y se niega así el debate. De esta forma, se excluye otros saberes y pensamientos epistémicos¹¹. En la academia europea, por ejemplo, no se percibe el debate sobre descolonización en Bolivia. Sea debido quizás a la orientación política, sea debido también a la circunstancia de que se consideran exóticos los conocimientos y contribuciones al debate provenientes desde el Sur Global, que no se adecuan

10 Jean Baudrillard, en su obra *El Intercambio Simbólico y la Muerte* (1980), indica que en los juegos de señales post-modernas la vida se vuelve una simulación, donde señal y realidad no se distinguen de modo creciente, porque se ha perdido la relación con la muerte. La muerte ha quedado como el único enclave con sentido y dominio de resistencia. El análisis de Baudrillard consta que en las sociedades occidentales predomina una relación tabuizada con la muerte, que manifiesta la simulación ubiquitaria y sólo en una reconstitución de un orden simbólico, en donde los muertos se mantienen como parte de lo social, el sistema de la simulación puede ser quebrado.

11 Aquí se muestra el orden discursivo, los „procedimientos de control y delimitación del discurso” (compárese Foucault 2005: 25) que desarticula las bases de conocimiento del Sur, disminuyendo en lo posible la cantidad de sujetos interlocutores. Así, los conocimientos pueden ser explorados como materia prima, saberes sin locutor*, y procesarlos a gusto en el canon científico occidental o dejarlos de lado.

al canon de conocimientos establecidos. Sin embargo, el debate sobre descolonización en el país andino tiene –a diferencia de los debates en universidades europeas– una relevancia política, que debería llamar la atención de todos* aquellos* que hacen ciencia para cambiar la sociedad. Es una controversia vinculada a la praxis donde se trata preguntas concretas de transformación (descolonización) de las sociedades. Un debate que –aunque limitado por asimetrías en las relaciones del poder global (compárese Wallerstein 2011)– tiene efectos en la vida cotidiana de las personas y está diseñado por estas. Fundamental para la renovación fue la demanda de los pueblos indígenas por una participación igualitaria en la construcción del sistema político sobre la base de sus fundamentos culturales (compárese Chávez 2011), que refleja “la interculturalidad” del país. En la praxis, y en el debate, se trata de sondear en qué medida el Estado podría servir como una matriz para un proyecto intercultural y de ver las posibilidades que existen para organizar una convivencia solidaria en la diversidad mediante los derechos fundamentales y de suministro básico asegurado para todos*. Queda pendiente si el experimento triunfa, pero el régimen político del Estado se ha desarrollado en el capullo de la nación. La nación a su vez, esto indica Homi K. Bhabha, es un proyecto de homogenización cultural, en el que, para conservar o construir el poder, se relata y se toma en cuenta sólo una parte mínima de la diversidad cotidiana de las personas (compárese Bhabha 1990). Desde la llegada al poder de Evo Morales, resultado de debates militantes y luchas por la descolonización, no sólo se refundó el país –abandonando la república y construyendo un Estado Plurinacional que reconoce 38 pueblos, y en cuya Constitución se arraigan derechos colectivos y un reglamento amplio de autonomías– sino se realizó también reformas en distintas áreas.

En este contexto, la reforma educativa es uno de los importantes cambios. En la ley, que entró en vigor en 2010, se arraigan interculturalidad, formas alternativas de aprendizaje y la des-jerarquización de las instituciones educativas. La reforma se refiere explícitamente a diferentes formas de ser, de saber, de producir y de la praxis. La ley lleva el nombre de los pedagogos progresistas Avelino Siñani y Elizardo Pérez, quienes, hace noventa años, estaban en camino de reformar el sistema educativo en base a una perspectiva indígena a través del modelo de la Escuela Ayllu (Yvette Mejía en el libro). La escuela como centro productivo de la comunidad debería no sólo garantizar la educación de la población indígena, hasta entonces excluida, sino también contribuir en el desarrollo local según las necesidades culturales y productivas de las regiones, el

despliegue de una economía solidaria y el desarrollo continuo del arte y la cultura y la facilitación de la participación política. La Escuela-Ayllu existió sólo por un corto tiempo en Bolivia; sin embargo, tuvo un impacto en el continente entero. En distintos países como México, Colombia o Perú, el concepto entró en la política de educación del Estado. Un componente importante del proyecto educativo era la descolonización de saberes, alimentando el currículo y el aprendizaje en las escuelas a través de conocimientos locales. En la ley educativa actual de Bolivia se re-formula el mismo objetivo.

En toda América Latina la descolonización está más fuertemente presente en obras epistemológicas que en Europa o América del Norte. Las obras de Paulo Freire (Brasil), Orlando Fals Borda (Colombia), Enrique Dussel (Argentina) o bien Silvia Rivera Cusicanqui (Bolivia) han marcado la formación de teoría y la praxis de pedagogías descolonizadoras a partir de la segunda mitad del siglo XX. La teología de liberación, saberes locales ancestrales y conocimientos de las poblaciones esclavizadas y secuestradas desde África hacia América Latina realizaron importantes contribuciones. Así desde los años 70 se desarrolló un amplio debate y una praxis que dejó de orientarse a la –hasta entonces dominante– idea de la asimilación (compárese Ticona Alejo 2010, S. 332) de la población indígena, cuyo objetivo era civilizar a los* “indios*” a través de educación escolar, sino más bien –y aquí se revitaliza la idea de la Escuela-Ayllu– a las experiencias de poblaciones marginalizadas y locales y sus conocimientos (compárese Ferrao Candau et al. 2010, S. 147). Como consecuencia nació un movimiento de educación popular, que se orientó hacia las culturas populares y a sus estructuras místicas e imaginarias, que pensó fundamentalmente de modo intercultural, no sólo en un sentido folclórico, sino también en relación a aspectos epistemológicos. Movimientos de resistencia social como los Zapatistas en Chiapas (México) o el Movimiento Sin Tierra (MST, Brasil) aportan bastante con su praxis-teoría-praxis (también en la formación política) para una pedagogía descolonizadora en América Latina (Maria Eleusa da Mota en el libro). Además no debemos olvidar el aporte de los diferentes feminismos anti-patriarcales, críticos al racismo y a la heteronormatividad¹².

12 Como ejemplo: la iniciativa Glefas, un grupo de feministas descolonizadoras, que gestionan un espacio colectivo regional, sobre todo en internet, para el apoyo a investigaciones feministas descolonizadoras, capacitación y acciones de apoyo a movimientos anti-sexistas, anti-hetero-normativas, anti-racistas y anti-capitalistas:

En Europa no se observa una dinámica parecida sobre descolonización en el ámbito pedagógico, pero sobre todo no hay ningún esfuerzo para reformas de la sociedad o del sistema educativo en las cuales la temática podría estar presente. Las reformas en el sistema educativo tienen como objetivo capacitar del modo más eficiente posible para el mercado capitalista¹³ y así las instituciones educativas siguen la lógica de la selección. La idea de la justicia educativa permanece como idea que carece de una amplia praxis. Bajo estas circunstancias el objetivo de la justicia educativa se torna un problema de las clases “menos educadas”, que se cierran a sus mismas las oportunidades educativas¹⁴, pues no son “voluntariosas en aprender” o “incapaces de aprender”.

Las experiencias de *maiz* y de *kollektiv* de Austria indican que particularmente los* migrantes, pese a tener formación, no reciben precisamente aquellos puestos de trabajo correspondientes a sus cualificaciones. Sólo pocas iniciativas resisten la obediencia exigida de someterse a las ideas del mercado neoliberal o al menos toman una posición crítica (publicación de Salgado y Mineva en este libro), y rechazan por ejemplo la realización de cursos de integración para migrantes con exámenes de idioma (alemán), que constituye el llamado a someterse al mercado capitalista y a sus respectivas normas nacionales.

Respecto a estas normas dentro de los estados nacionales, pedagogos* prestigiosos* como Paul Mecheril señalan desde hace mucho tiempo, que afiliaciones múltiples nacional-culturales, étnico-lingüísticas y religiosas, pero también adscripciones racistas forman parte de la realidad social de la sociedad de migración y requieren de otras medidas sociales en

www.glefas.org.

- 13 Esto significa a menudo estar sometido a un empleo precario por debajo del salario mínimo.
- 14 Aquí vale la pena leer de nuevo el estudio de Paul Willis (1981) para darse cuenta que la promesa de un acenso posible de todos* es una gran estafa del capitalismo, que se oculta dentro de los currículos escondidos de las escuelas, instituciones de capacitaciones, el Hartz IV (sistema de asistencia social de Alemania) y otras medidas sociales. Tiene un sólo objetivo: desarticular el potencial de resistencia y disciplinar a las clases sociales y poblaciones marginalizadas. Los* responsables políticos* se lavan las manos, pasando la responsabilidad a los* excluidos*, difundiendo la falsa promesa del posible acenso a través la educación para todos. Por lo tanto, no es sorprendente que el “Bildungstrichter” (una investigación regular sobre la justicia educativa en Alemania) evidencia una vez más que “el ingreso a la universidad depende mucho de la formación de los padres” (Nota de prensa 9 de mayo 2018: http://www.dzhw.eu/aktuell/presse/material/pressemitteilungen/PM_Bildungsbeteiligungsquoten.pdf, último acceso: 01.09.2018).

lugar de referirse a criterios de integración unidimensionales y políticas de asimilación.

Una sociedad que toma en serio su constitución democrática y reconoce derechos y necesidades básicas para todos*, debe trazar desde ya un camino que se aparte del modelo del estado nacional y –como ocurre en Bolivia– busque nuevas vías de constitución y cohesión social. Aquí hay que remitirnos a Chantal Mouffe que señala: „Desde nuestro punto de vista el problema de las sociedades democráticas no consiste en sus principios éticos de la libertad, sino en el hecho, de que aquellos principios prácticamente no se hacen efectivos. Por lo tanto, en estas sociedades la estrategia de la izquierda debería ser desplegarse para fortalecer estos principios y esto no requiere un quiebre radical, sino lo que Gramsci llama ‘guerra de trincheras’, es decir un enfrentamiento que conduce a la gestación de una nueva hegemonía” (Mouffe 2014, S. 197).

El concepto de la reflexividad pedagógica, que diseña Mecheril y otros (2010), en el planteamiento de la pedagogía de la migración, nos ayuda en el contexto del trabajo pedagógico profesional, porque abre una perspectiva para pensar juntos, de manera productiva, planteamientos críticos al racismo, pedagogías migratorias, liberadoras y emancipadoras. Reflexividad pedagógica como un Habitus profesional reflexivo dentro de un campo profesional reflexivo desafía a revisar el propio conocimiento sobre los* migrantes que aprenden respecto a sus funciones en el proceso de la generación de “los* otros*” y además a sus efectos discriminatorios. Hay que conectar prácticas reflexivas y descolonizadoras a concretas intervenciones sociales, políticas, legales y pedagógicas dentro de interacciones cotidianas, dentro de teorías educativas y pedagógicas, pero también a asuntos de desarrollo anti-discriminatorio, y orientarlos al concepto de derechos humanos en organizaciones e instituciones, que hay que aprender, aplicar y analizar concretamente. Un discurso sobre emancipación, placativo y desvinculado de la praxis, conduce a intervenir sobre los sujetos que pretende liberar, en forma de requisito normativo, produciendo criterios que establecen quién puede ser considerado* emancipador* y quien no (compárese Castro Varela/Dhawan 2004).

Para las auto-organizaciones migrantes en Europa, en el marco del trabajo de formación crítica es necesario, desde nuestro punto de vista, problematizar el objetivo paternalista de liberar a “los* otros*” y tematizar las relaciones del poder considerando los posicionamientos sociales de todos los* actores en el proceso pedagógico. Es importante hacerse cargo de la cuestión sobre las condiciones para diseñar una

praxis dialógica-pedagógica y recíproca bajo el signo de las asimetrías de poder y seguir desarrollando e implementando metodologías. Hay que encontrar el* alumno* pero sin asumir un déficit respecto a su capacidad de actuar con resistencia, ni en base a una idealización de éste como “sujeto revolucionario”.

En este punto, encontramos deferencias fundamentales entre las realidades de América Latina y Europa. Mientras que en Europa hay un discurso sobre las minorías, en las cuales se inscriben teorías, como la de Mecheril, en el Abya Yala el debate está marcado por el hecho de que la mayoría de la población, a causa de la Conquista, ha sido excluida e invisibilizada. La invisibilidad no es sinónimo de la no-existencia. Al contrario, existieron todo el tiempo lejos regiones que los* europeos* no podían controlar, y donde persistían narrativas disidentes y de desobediencia epistémica contra la colonización. En este contexto, Pilar Cuevas Marín (2013) propone desde la pluralidad de lógicas de saberes de las diferentes poblaciones de América Latina producir otros relatos históricos, que pueden contribuir a la descolonización, y que se configuren de manera disidente a la narrativa hegemónica.

Cuevas Marín ve una base para la construcción de narrativas alternativas en las obras de Fals Borda, quien diseñó una forma participativa para descubrir conocimientos¹⁵, y en la educación popular, fundada esencialmente por Paulo Freire. Freire en particular nos ofrece un enfoque: señala que los* pedagogos* deben actuar tácticamente dentro del sistema (se refiere a las instituciones educativas) y estratégicamente fuera del sistema (compárese. Freire 1978, S. 110). Para especificar este enfoque: Freire fue responsable del departamento de educación durante el gobierno del Partido de Trabajadores (PT); sus actividades se basaron en la cooperación con los movimientos sociales. Participó en la guerra de trincheras, como Chantal Mouffe lo describe por el proyecto de una democracia radical en referencia a Antonio Gramsci.

La controversia para cuestionar la hegemonía debe ser llevada a cabo dentro de la sociedad civil. Hay que entender la sociedad civil como campo de lucha. Las instituciones de la sociedad civil que ejercen la función de estabilizar las relaciones predominantes deben democratizarse radicalmente. O en las palabras de Chantal Mouffe: “Lo que reclamamos es la radicalización de las instituciones democráticas existentes, para for-

15 Un enfoque del descubrimiento de conocimiento que se percibe al margen en Europa bajo la rúbrica de la investigación-acción, porque contradice a la auto-imagen de profesionalidad del* científico* y al concepto de privatización del conocimiento.

talecer de nuevo y con efectividad los principios de libertad e igualdad” (Mouffe 2014, S. 195).

La radicalización de las instituciones, siguiendo su propio reclamo democrático y procurando la dignidad humana para todos*, significa también la deconstrucción y el quiebre de aquellas narrativas hegemónicas, que subrayan que las instituciones democráticas estén vinculadas a un Estado-nación y que cada nación tenga que preservar su historia homogénea de “pueblo antiquísimo” (en Austria y Alemania mono-étnico y de construcción racista). Al contrario, es plausible que el proceso de formación nacional sea una construcción y praxis moderna y además, en conexión con la homogenización, era y es un proceso violento. Las obras de Eugen Weber¹⁶ ofrecen explicaciones al respecto, con el ejemplo de Francia, cuyas poblaciones, dentro de los nacientes Estados-naciones en el siglo XVI, inicialmente no estaban de ningún modo convencidas de pertenecer a la nación en cuyo territorio habitaban. Al contrario, formaban una diversidad cultural y espiritual, como el movimiento libre para los fundamentos del ser humano. Una reciente exposición en el museo de la ciudad de Ulm en Alemania (2016) brindó información al respecto, tematizando la diversidad religiosa y cultural de la Edad Media en la región Oberschwaben¹⁷. En otras partes del mundo, el Estado-nación nunca logró la misma importancia que en Europa o América del Norte. Abdul Sheriff (2010), en su monografía *Dow Cultures of the Indian Ocean*, describe cómo se organizó la convivencia, traspasando diferencias culturales y ‘étnicas’, construidas hace siglos, más allá de las estructuras del Estado-nación y de modo cosmopolita, y creó un espacio comercial-cultural que se extendió desde la costa de África del Este hasta Malasia.

Vista la historia desde esta perspectiva, la diversidad étnica y religiosa aparece como la regla y no como excepción amenazante. Vale la pena señalar a Borelli (1986), que en los años 80 definió la pedagogía intercultural como comparación cultural de pensamiento. Para él la experiencia de extrañeza es personal: resulta del rechazo de confrontar el

16 Eugen Weber demuestra que la Francia rural a fines del siglo XIX era todo menos una sociedad homogénea y existía una gran diferencia entre la capital París y el área rural. Los* habitantes de la capital nombraban a la población rural “salvajes” y para la mayoría de la población rural el francés era una lengua extranjera (compárese Weber 1976). Aunque Weber llega a un juicio positivo de la homogenización, la obra contiene indicios importantes sobre los procesos de homogenización dentro de un proceso de construcción de una nación.

17 Oberschwaben es una región del sur de Alemania que tiene frontera con Suiza (nota editorial).

propio pensamiento con otro. Racismo y xenofobia son fenómenos que surgen de la exotización y homogenización de la cultura, de la fijación de la cultura en un inventario estático de conocimientos que des-dinamiza la cultura. En esto, los procesos exotizantes de construcción cultural generan el problema que hace imprescindible la pedagogía intercultural. Considerando el enfoque intercultural –establecido desde los años 90 en el campo del “alemán como segunda lengua” en Alemania y Austria– se fomentó una praxis que desvincula la atención de los problemas estructurales y los dirige a determinantes culturales externas. *Maiiz y das kollektiv* articulan desde hace muchos años una crítica decidida a la pedagogía intercultural (compárese Salgado/Mineva en esta edición). La pedagogía no debería moderar entre diferencias culturales estáticas, pues la cultura misma es universal, sin límites y no estática. La pedagogía tiene que dirigirse contra la reducción de la cultura a estereotipos. Los procesos violentos de homogenización de la primera mitad del siglo XX hicieron olvidar¹⁸ que Europa fue siempre culturalmente diversa¹⁹ y estuvo marcada por la inmigración.

Las visiones de los* aymaras y quechuas, pero también de los* mayas, ofrecen perspectivas productivas; para ellos* en 2012 llegó una nueva época, que es denominada Pachakutik. Se trata del momento en el cual se organiza de nuevo tiempo y espacio, y ofrece la posibilidad de un cataclismo, la transformación del mundo, pero también el reencuentro del equilibrio perdido. En este sentido, se podría interpretar la así llamada crisis de los refugiados de 2015 como una oportunidad de recuperar en Europa la diversidad perdida por la guerra, el nacionalismo radical y la violencia brutal, y hasta dar un paso adelante y organizar el sistema de sociedad de manera inclusiva²⁰.

En este momento aquel que representa dicha perspectiva en el espacio político de Europa, es declarado* generalmente como loco*. Los medios de comunicación y estudios se concentran más bien en enfatizar los peligros de la inmigración se adscribe a grupos humanos enteros

18 Investigaciones más recientes en materia de historia social demuestran, en el caso de Alemania, que el Imperio alemán hasta antes del Nacionalsocialismo tenía un carácter multi-étnico (compárese Ther 2005, Mergel 2009) y que el cierre homogéneo y el nacionalismo radical comenzó a imponerse recién con la reforma de la ley de ciudadanía en 1913 (compárese Walkenhorst). En Austria-Hungría, hasta el fin de la Primera Guerra Mundial la multi-etnicidad era razón de Estado.

19 En este lugar señalamos que la diversidad vale para todas las regiones del mundo y el cierre homogéneo de territorios es un fenómeno moderno.

20 Pues, Europa era de hecho diversa, pero distintas poblaciones experimentaron discriminación a través de muchos siglos. La publicación de Konstantin Bollmeyer ofrece información sobre aquel fenómeno en este libro.

determinadas características y se homogeniza a todos*, se los describe como una carga y se exige su expulsión. Algunos de estos esquemas de pensamiento recuerdan a los discursos sobre personas judías en Alemania, desde el siglo XVIII hasta 1945 (compárese Aly 2004). Los movimientos racistas y políticos de la extrema derecha en Europa y los EE.UU. asumen cada vez más posiciones hegemónicas en los debates, pero requieren de un contra-movimiento relevante anti-racista y descolonizador.

Por esta razón, las líneas de este texto están acompañadas por la preocupación y la indignación frente al desarrollo político mundial, en particular en Europa y recientemente también en América Latina. El fuerte crecimiento de partidos conservadores y de políticos* de derecha expresan una carencia de perspectivas político-stratégicas de las fuerzas democráticas, que deberían conducir a diseñar conceptos políticos y prácticas políticas contra-hegemónicas y comunicarlos para crear unidad. Unidad quiere decir la capacidad y el objetivo de unificar diferentes grupos discriminados y perjudicados en sus demandas en contra del espíritu dominante de la época. En el enfoque de la democracia radical se aplica el concepto de la “cadena equivalente”. Aquí se postula que se debería establecer una cadena equivalente entre todas las luchas distintas. Los* desempleados* no sólo representan sus propias demandas, sino también la de los* migrantes, de los* refugiados*, de los* transgéneros*, de las* mujeres, de los* Negros*, de los* discapacitados* etc. y a la inversa. El objetivo sería crear una voluntad colectiva de todas las fuerzas democráticas, para “apoyar una radicalización de la democracia y establecer una nueva hegemonía”, como expresa Mouffe (ibíd. 2014, S. 196).

Es relevante saber sobre las condiciones de aparición y actuación de dichos movimientos, nombrados movimientos sociales por Chantal Mouffe u otros* autores como Antonio Negri. Con motivo de los acontecimientos en España en los primeros meses del año 2015, Negri y Sánchez Cedillo (2015) escriben, sin explicar, cómo inicia el proceso de resistencia y cómo asume formas, que el sujeto deba tomar consciencia de la violencia de la dominación capitalista, para liberarse de las consecuencias de la política europea de austeridad neoliberal y escapar de los mecanismos de explotación. Estas palabras, lo más próximamente reproducidas al texto de Negri y Sánchez, podrían sin duda alguna provenir de un texto de Paulo Freire. La diferencia: Freire era pedagogo.

Sin embargo, el reconocimiento del déficit de educación respecto al objetivo de transformar la sociedad hacia una nueva hegemonía no significa que la educación no ejerza ninguna función en este proceso. Siguiendo a Freire, asumimos que los* alumnos* pueden tener la

posibilidad, en el marco de una educación emancipadora, de reconocer y problematizar contradicciones sociales, políticas y económicas, para actuar en contra de los elementos represivos de la realidad.

El trabajo de una educación emancipadora y crítica no se agota ni en el develamiento de la realidad ni en la deconstrucción de los órdenes de pertenencia. Conduce a organizar una praxis de cambio. La educación crítica desafía también a cambios estructurales; pues, pese a todo lo que vivimos y pese al mantra repetitivo de la falta de alternativas a la realidad socio-política-económica, existe un conocimiento sobre la posibilidad de cambiar el orden dominante, violento y asesino, que en muchos lugares continúa y se re-produce en el propio marco de praxis de intervención y emancipatorias de la educación y del trabajo social.

El presente libro se estructura en tres rubros. En la primera parte presentamos ejemplos del trabajo pedagógico desde la praxis de Bolivia, Brasil, Austria y Alemania. Comenzamos con un texto que cuestiona el control de los financiadores. “(No) Administran Nuestros Sueños” es un collage de conversaciones de los equipos de *COMPA* (Bolivia) y *maiz/das kollektiv* (Austria) que demuestra cómo se usa el reclamo de una (aparente) transparencia financiera, para impedir a las organizaciones la ejecución exitosa de proyectos, transformando el apoyo financiero en un acto administrativo que obliga someterse a las necesidades de los aparatos administrativos, en vez de realizar proyectos útiles con grupos discriminados y perjudicados, quienes son el objetivo oficial de los fondos.

Gergana Mineva y *Rubia Salgado* esbozan un panorama sobre el desarrollo de las políticas de integración y migración en Austria desde los años 90', sobre todo en relación al creciente entrelazamiento de estas con medidas prácticas para aprender la lengua alemana, y tematizan las consecuencias de estas políticas para el trabajo del campo. Inquietas por el hecho de que ciertas políticas estatales son implementadas y consumadas por muchas organizaciones activas en el campo de la capacitación de adultos* migrantes, las autoras se preguntan por posicionamientos y tareas posibles, que podrían asumir y haber asumido los profesionales en los últimos años en el ámbito de la enseñanza del alemán como lengua segunda (DaZ²¹) y de la alfabetización con migrantes adultos* y refugiados*, para resistir a la instrumentalización permanente del campo de trabajo por las políticas restrictivas de migración e integración.

21 Alemán como Segunda Lengua es una asignatura en Alemania y Austria que surgió en el marco de la inmigración desde los años 50, primero para italianos*, yugoslavos* y luego para turcos* (nota editorial).

En la contribución basada en la praxis de *COMPA*, “Abrazar al Gusano”, se ilustra cómo se trabaja con niños* mediante el método de la Descolonización Corporal en escuelas de El Alto. *COMPA* ve el abrazo como momento central en la sanación de relaciones sociales. Muchos* niños* con quienes *COMPA* trabaja no tienen la capacidad de abrazar. Cuál es el significado político de esta forma de trato afectuoso, lo expone el proyecto artístico boliviano, en el que se explica cómo junto a los* niños* se intenta cambiar el sistema educativo regular.

Yasmina Gandouz-Touati y *Güler Arapi* describen un *Centro de muchachas de Bielefeld*, que se caracteriza por un trabajo anti-racista y feminista. Allí se pone en práctica, analiza y desarrolla el anti-racismo y feminismo en el trabajo no sólo con los grupos destinatarios, sino también con la planificación del personal, considerando que el 50 por ciento son mujeres que experimentan racismo en todos los niveles laborales. Se describe los desafíos y los éxitos en la praxis y su inclusión teórica.

Lucécia C. M. Silva Moisés Felix de Carvalho Neto y *Adriana Fernanda Busso* analizan las relaciones socio-políticas, contribuciones, hitos y retos en la construcción de una educación emancipadora en las comunidades Quilombolas (poblaciones de antiguos* africanos* y afro-brasileros* esclavizados que escaparon) de las zonas semi-áridas del noroeste de Brasil, considerando el contexto actual de una “democracia frágil”²² en Brasil, en la cual numerosos derechos sociales, conquistados con mucho esfuerzo y lucha, ahora son revocados. Se expone a las comunidades Quilombolas que tienen una posición activa en la región del río São Francisco y que luchan por el reconocimiento de sus derechos como comunidades Quilombolas en el Estado Federal de Pernambuco.

El artículo de *Carla Cristina Garcia*, *Fabio Mariano da Silva* y *Marcelo Heler Sanchez* provee un informe sobre las experiencias del grupo de investigación Inanna (NIP-PUSCP) en el diseño y realización del modelo piloto pedagógico Transciudadanía (derechos ciudadanos trans*) que se realizó en São Paulo (Brasil) entre 2012 y 2016. El objetivo del programa fue crear mejores condiciones de acceso al mercado laboral para travestis y transexuales, aspirando a una educación intermedia en la secundaria pese a la violencia estructural, racismo, pobreza y transfobia, que se analiza como una consecuencia del patriarcado racista y colonial.

Maria Eleusa da Mota, miembro del movimiento de los* trabajadores sin tierra (MST), informa sobre los resultados de su trabajo de maestría, en

22 El texto se finalizó antes de la victoria electoral de Jair Bolsonaro a inicios de 2018. Por lo tanto, no considera la presidencia de éste (nota editorial).

la que se analizó los modelos pedagógicos, las perspectivas y, sobre todo, los hitos de la educación emancipadora en el área rural en la formación de conciencia de los* trabajadores campesinos* en Brasil. Presenta el proceso organizativo y la integración de la lucha de los* trabajadores campesinos* en la lucha por un sistema educativo rural.

Las entrevistas sobre la situación de los* refugiados* con *Rex Osa* y Winfried Schulz-Kaempf, realizado por Claus Melter, reflexionan sobre las políticas de asilo en Alemania. *Rex Osa* es activista de la organización de refugiados *Refugees4Refugees* y destaca a partir de su larga experiencia que la organización es una condición previa para lograr cambios para los* refugiados*. Iniciativas anti-racistas, trabajadores sociales y políticos* se han mostrado muchas veces como aliados pocos confiables. En otra parte del texto, Winfried Schulz-Kaempf describe el desarrollo del trabajo social con y para refugiados* desde inicio de los años 90 hasta el presente en Niedersachsen, un Estado Federal en el norte de Alemania. Después de una temporada con bastante financiamiento para el trabajo social, el gobierno de Niedersachsen restringió sus programas de trabajo social. Sin embargo, hasta hoy la carga de trabajo social es la misma permanece igual.

Después de la presentación de ejemplos desde la praxis, en la segunda parte del libro se traza desde una perspectiva histórica de los orígenes y desarrollos como de la praxis contemporánea, los retos y logros de los movimientos sociales y las propuestas significativas.

A través de una retrospectiva histórica, *Maria da Glória Gohn* aborda en su contribución algunos aspectos de la *Educação Popular* en Brasil con relación a la cristalización de sujetos socio-políticos y hace énfasis particular en los movimientos sociales del país sudamericano. Al inicio ofrece un panorama histórico de la educación popular en Brasil después de 1950 y aborda el papel de Paulo Freire dentro de aquel desarrollo, para explicar después los cambios dentro de la educación popular que se llevaron a cabo en las diferentes agendas sobre la temática de “educación popular” y en sus metodologías y aplicaciones en los años 90’. Finalmente se describe y analiza al sujeto socio-político específico, que resultó de los movimientos sociales y de sus relaciones con la educación popular brasilera, y resalta los desarrollos actuales en el presente siglo.

Claus Melter, un privilegiado en el sistema racista, se acerca a la obra de uno de los fundadores centrales de la sociología, de los Black Studies y del movimiento afro-americano por los derechos civiles, el científico excepcional *W.E.B. Du Bois*. Inspirado por sus afirmaciones, fue conce-

bido el trabajo social crítico al racismo, que en base a un análisis social histórico y actual –como en el caso de *W.E.B. Du Bois*– fundamenta el compromiso por los derechos de todas las personas y la crítica sistemática al poder y del racismo, y se compromete actuando por más justicia, y esto siempre reflexionado y desarrollando.

Israel Kaunatjike explica en una entrevista, cómo en calidad de “herero” lucha con otras iniciativas por el reconocimiento del genocidio de los* herero y nama, cometido por los* alemanes entre 1904 y 1908 en la actual Namibia, y por reformas agrarias y reparaciones. Los talleres que realiza como instructor con estudiantes y alumnos* son los formatos-clave para informar, generar compromiso y cooperación.

Konstantin Bollmeyer describe la historia de los* roma y sinti, particularmente la persecución en el Nacionalsocialismo. En el replantamiento de su propia historia familiar se enfrenta al desafío de que sus familiares, por miedo a una nueva persecución anti-gitanista, no desean hablar del pasado. Y el describe el camino de cómo abordar la situación de manera constructiva.

Yvette Mejía Vera en su artículo “La época de oro de la educación indígena” traza el nacimiento y la importancia de la *Escuela ayllu de Warisata* (Bolivia) que en los años 30 del siglo XX, que no sólo despertó gran atención en Bolivia, sino que encontró resonancia en todo el continente latinoamericano. En una corta década se logró establecer un sistema impresionante de escuelas indígenas, que no solamente pretendía acabar con la discriminación educativa de la población indígena, sino también deseaba democratizar todo el sistema educativo boliviano. Por ello, la escuela fue el blanco de las élites y fue cerrada con la caída del presidente Busch.

La última parte contiene tres textos de aproximación teórica a la pedagogía descolonizadora desde Bolivia y Brasil y un texto desde Austria que cuestiona los procesos violentos de legitimación y deslegitimación en la producción de conocimiento, y la necesidad de colocar en el centro los conocimientos marginalizados y presentarlos como utopía.

COMP esboza en su contribución teórica el concepto de la “Descolonización Corporal” como un método pedagógico que –partiendo del cuerpo como unidad social mayor– aspira a la transformación social. El planteamiento surge desde la praxis de cuerpos excluidos. En los conceptos de cuerpo y sociedad la *Comunidad de Productores en Artes* hace referencia a la filosofía andina y concibe el cuerpo a la vez como unidad y continuidad de uno a otro cuerpo. En varias dimensiones, surgidas en la praxis de *COMP*, se práctica la descolonización del cuerpo.

Iara Machado en su texto sobre pedagogías decoloniales ofrece un panorama sobre conceptos y mitos no-occidentales en América Latina y aclara, cómo en particular el concepto del tiempo vacío y cronológico condujo a confinar a los colonizados en un tiempo pre-moderno y primitivo. Con la imposición de una visión lineal del tiempo se aseguró el poder colonial en la modernidad y se transformó, en base a una dominación del uso de la fuerza, en una dominación simbólica. En la segunda parte, presenta las prácticas de distintas iniciativas cultural-pedagógicas en el continente, que ponen otros acentos en contra del paradigma hegemónico del colonialismo en el marco del movimiento *Cultura Viva Comunitaria*.

El aporte “Preguntas desde el interior y exterior – recogidas por la utopía de la producción común anti-hegemónica de conocimiento” de la Universidad de los* Ignorantes (*maiz* y *das kollektiv*) cierra este libro con muchas preguntas. Las autoras sostienen que todos* son ‘ignorantes’ en la medida en que los saberes marginalizados son ignorados, en la medida en que se produce conocimientos sin reflexionar críticamente sus dimensiones de poder. La producción de conocimiento está vinculada a procesos violentos de legitimación y deslegitimación. Un conocimiento se pone como norma mientras se desconoce o devalúa otras formas de conocimientos. Por lo tanto, tenemos que investigar y atacar la base hegemónica de la producción ignorante de conocimientos. Se trata de resistir y de ocupar espacios emancipadores; de encontrar una praxis contra-hegemónica común. Hay que masticar y re-masticar la palabra ‘conocimiento’ una y otra vez.

Bibliografía

- Baudrillard, Jean
1980 *El Intercambio Simbólico y la Muerte*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Bhabha, Homi
1990 *Nation and Narration*. London-New York: Routledge.
- Borelli, Michele
1986 *Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff*. En: Borelli, Michele (Ed.): *Interkulturelle Padagogik: Positionen - Kontroversen - Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 8-36.

- Candau, Vera Maria Ferrao/Oliveira, Luiz Fernandes de
2013 Pedagogia decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En: Walsh, Cathrine/Cuevas, Marin: Pedagogias decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito/Ecuador: Abya Yala.
- Castro Varela, Maria Do Mar/Dhawan, Nikita
2005 Postkoloniale Theorie - Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Chavez, Patricia/Quiroz, Tania/Mokranis, Dunia/Lugones, Maria
2009 Despatriarcalizar para descolonizar la gestión pública. Bolivia: La Paz.
- Cuevas Marin, Vera Maria
2013 Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. En: Walsh, Cathrine/Cuevas, Marin: Pedagogias decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito/Ecuador: Abya Yala.
- Fanon, Frantz
1983 *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel
2005 *El Orden de Discurso*. Buenos Aires: Tusquers Editores.
- Freire, Paulo
1978 Os cristaos e a cibertacao dos oprimidos. Lisboa: Edicoes Base.
- Gutierrez Rodriguez, Encarnacion
2000 “My traditional clothes are sweat-shirts and jeans”. Über die Schwierigkeit, nicht different zu sein oder Gegen-Kultur als Zurichtung. En: <http://eipcp.net/transversal/0101/gutierrezrodriguez/de> (consulta: 03. 05. 2018).
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus
2010 Migrationspadagogik. Weinheim/München: Beltz.
- Mouffe, Chantal
2014 Agonística. Pensar el mundo políticamente. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Museum deutsches Auswandererhaus/DAH Bremerhaven
2017 Museum. Deutsches Auswandererhaus. Bremerhaven. <http://dah-bremerhaven.de/museum/> (consulta: 03. 05. 2018).

- Negri, Antonio/Sanchez Cedillo Raul
 2015 Für einen konstituierenden Prozess in Europa. Demokratische Radikalität und die Regierung der Multituden. Wien/Linz/Berlin/London/Zürich: Transversal texts.
- Presidencia de la República del Ecuador
 2017 Ley Organica de Movilidad Humana. www.aduana.gob.ec/wp-content/uploads/2017/05/Ley-Organica-de-Movilidad-Humana.pdf (consultado: 03. 05. 2018)
- Resumen Latinamericano
 2017 El establecimiento de las relaciones de complementariedad, equidad y solidaridad entre las personas y pueblos; el reconocimiento y universalización del acceso a los servicios básicos como derechos fundamentales, mismos que no pueden ser objeto de lucro y especulación de grupos privados. www.resumenlatinoamericano.org/2017/06/22/bolivia-declaracion-de-la-conferencia-mundial-de-pueblos-por-un-mundo-sinmuros-hacia-la-ciudadania-universal/ (consultado: 03.05.2018).
- Sheriff, Abdul
 2010 Dhow Cultures of the Indian Ocean. Cosmopolitanism, Commerce, and Islam. London: Hurst Publisher.
- Telepolis
 2015 Deutsche Auswanderer nach Lateinamerika. www.heise.de/tp/news/Europaeische-Wirtschaftsfluechtlinge-nach-Suedamerika-2720560.html (consultado: 02.05.2018).
- Ther, Phillip
 2005 Soll und Haben. Warum das Deutsche Kaiserreich kein Nationalstaat war. Le Monde Diplomatique.
- Ticona Alejo, Esteban
 2013 Eduardo Nina Quispe: El emancipador, educador y politico Aymara. In: Walsh, Cathrine/Cuevas, Marin: Pedagogias decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito/Ecuador: Abya Yala. S. 331-356.
- Walkenhorst, Peter
 2007 Nation - Volk - Rasse: Radikaler Nationalismus im Deutschen Kaiserreich 1890-1914. Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wallerstein, Immanuel Maurice
 2011 The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the

Sixteenth Century. Berkeley: The Regents of the University of California.

Weber, Eugen

1976 Peasants into Frenchmen: The Modernization of rural France, 1870–1914. Stanford: Stanford University Press.

Wegmann, Heiko

2012 Im Dienst der Wissenschaft. Die Schädel der Alexander-Ecker-Sammlung wurden in deutschen Kolonien beschafft. In: Informationszentrum 3. Welt Ausgabe 331. S. 27-29.

Willis, Paul E.

1981 Learning to Labor. How working class Kids get working class Jobs. New York: Columbia University Press.

Prácticas de resistencia

Ellos* (no) administran nuestros sueños

COMPA y *maiz/das kollektiv*

Este texto está construido como un montaje collage con fragmentos de dos diálogos que se desarrollaron en Austria (*maiz* y *das kollektiv*) y en Bolivia (COMPA). Varios* colaboradores de las tres organizaciones estuvimos involucrados*¹ en esta reflexión colectiva e intercambiamos sobre un aspecto esencial que nos ocupa vivamente como organizaciones autónomas en estos dos continentes: precisamente la influencia del creciente control tecnocrático y administrativo en nuestro trabajo.

Los fragmentos extractados de las conversaciones fueron ubicados en relación a los registros individuales del poema “Un glosario pedagógico actual con intervenciones”². El poema se compone de términos, conceptos y formulaciones que fueron seleccionados de documentos oficiales en el área de la política educativa de Austria y la Unión Europea y de *intervenciones críticas* en el vocabulario neoliberal³.

El collage posibilita una rápida mirada en la vida cotidiana de las tres organizaciones. Una cotidianeidad marcada por sueños, visiones y utopías pese al Killtrolling⁴ neoliberal.

1 Tomaron parte en el proceso: Adriana Torres Topaga, Gergana Mineva, Gisela Ossio, Luzenir Caixeta, María Eugenia González, Nina Krebs, Raquel Romero, Rubia Salgado y Thomas Guthmann.

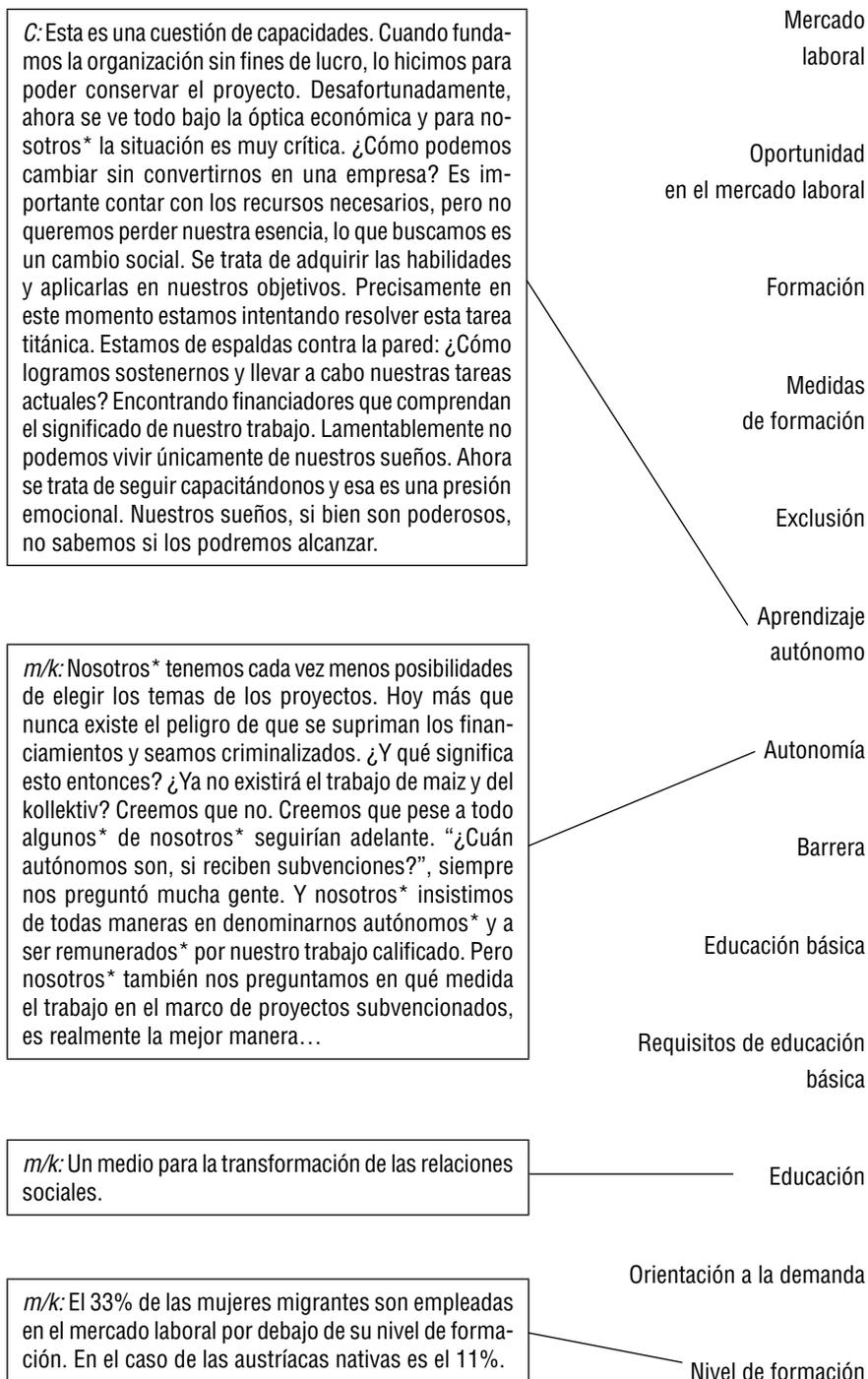
2 El poema apareció primero en: Salgado, Rubia: Pädagogische Reflexivität (Reflexividad pedagógica), UE (ejercicio): Einführung in das pädagogische Lexikon der Gegenwart. Eine Intervention. In: (Introducción en el Glosario Pedagógico Actual. Una intervención) en: Art Education Research, Marzo 2017, Jg 8 (13), <http://lae-journal-zhdk.ch/no13/>

3 En la versión en castellano los terminos no se encuentran en orden alfabético (nota editorial).

4 Nota de la traductora: “Killtrolling” es un neologismo y significa Kill the control – “aniquilar el control”.

Glosario Pedagógico actual con intervenciones

<p><i>maiz/kollektiv</i>: Desde hace muchos años recibimos financiamiento para el trabajo en el área educativa, lo que nos permite crear las condiciones marco adecuadas para desarrollarlo. Pero debido al endurecimiento de los mecanismos de control y a la carga administrativa excesiva, el tiempo para el trabajo temático debe ser conseguido con gran esfuerzo y responsabilidad y a menudo, no pocas veces, se lo realiza sin remuneración... Luego haces la rendición de cuentas y ellos* dicen, no, no está claro. ¿Y quien determina lo que es claro? Un* auditor*.</p> <p><i>COMPA</i>: Esta situación es crítica, rige una óptica tecnocrática de parte de los* financiadores, lo que no es responsabilidad de las organizaciones con las que trabajamos. Pensamos que tenemos socios empáticos en otros países, pero ellos* reciben el dinero de sus gobiernos y éstos tienen sus directrices políticas. La tecnocratización nos oprime la garganta.</p>	<p>Rendición de cuentas 3</p> <p>Educación Agonista 2</p> <p>Educación general</p> <p>Política de mercado laboral activa</p> <p>Acreditación</p> <p>Criterios de reconocimiento Planificación de la oferta</p> <p>Capacidad de adaptación</p> <p>Conectividad</p> <p>Educación antiracista 7</p>
---	--



Consideración de la perspectiva de equidad de género

m/k: En la UE el interés por el aprovechamiento de la economía es la mayor prioridad en el marco de las políticas educativas.

Política educativa

C: Cuando se hizo la primera auditoria, dijeron: ¡Tienen que regularizar las cosas o ya no habrá más financiamiento! Entonces organizamos nuestra administración. El trabajo de equipo era bueno, se mejoraron los documentos, se crearon procesos flexibles para que la ruptura no fuera tan dura, porque primero teníamos que aprender administración. Yo venía de una Escuela de Economía muy rígida y tuvimos que llegar a consensos. Pero obtener nuestros recursos de la cooperación internacional implica cada vez mayor esfuerzo y como los donantes, en lo que toca a la rendición de cuentas financiera, son quienes llevan las riendas, las han ajustado muy fuertemente.

m/k: Ni las autoridades ni los auditores delegados por ellas pueden manejar ellos mismos las medidas burocráticas y tecnocráticas que han creado. Cronogramas para la presentación de solicitudes, celebración de contratos, liquidaciones, etc. están constantemente retrasados.

Controlling
1

Asesoramiento
Informe

Presentación de informes

Desventaja educativa

Asesoramiento educativo

Gestión educativa

Medida educativa

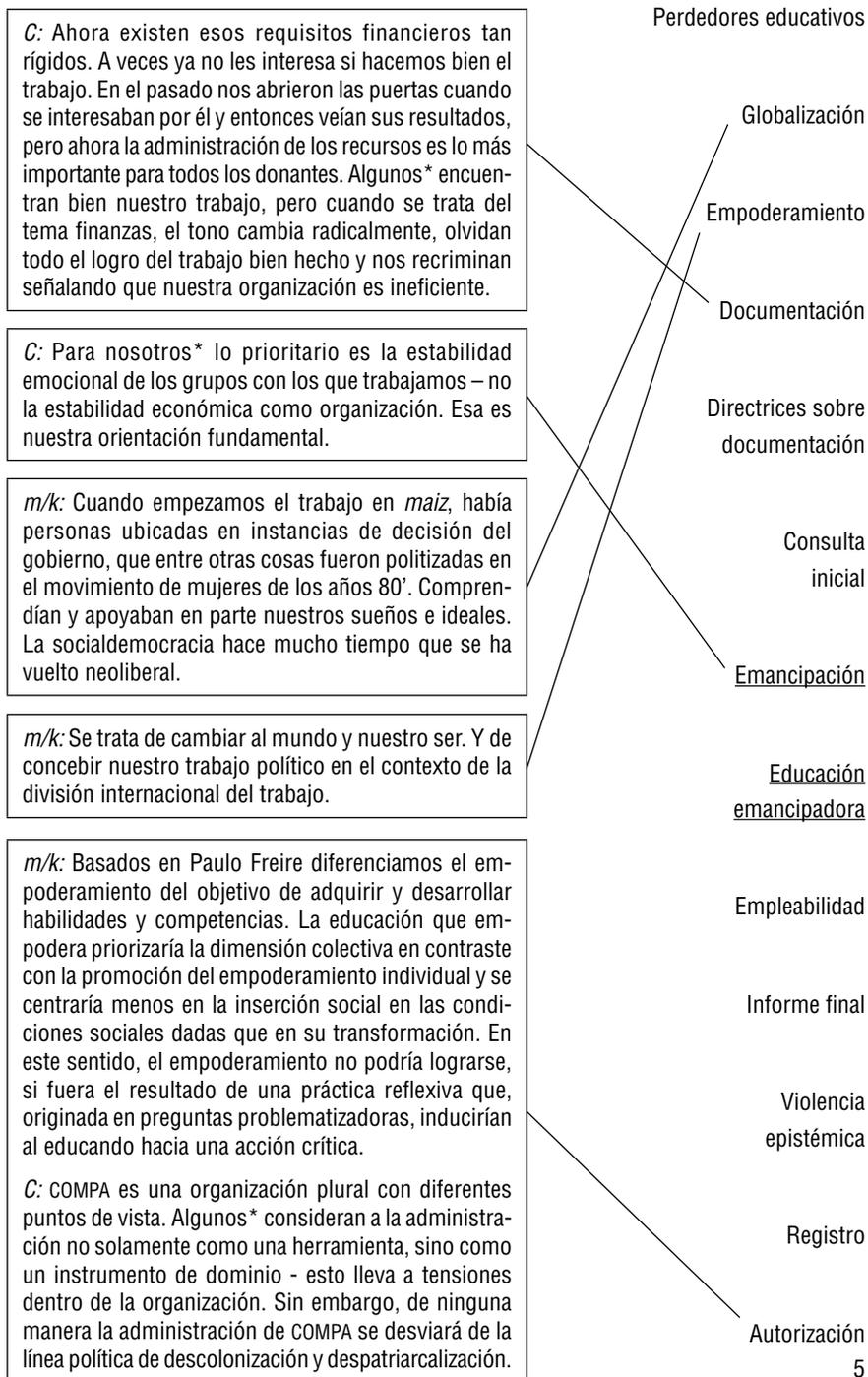
Nivel educativo

Ocupación

Lengua de enseñanza

Estándares educativos

Instituciones educativas



m/k: El equipo administrativo de *das kollektiv* debido a la excesiva carga administrativa tuvo que aumentar sus horas semanales de 50 a aproximadamente 200 horas en el lapso de dos años. Es muy importante preguntarse como organización: ¿Qué es lo que esto nos ocasiona? ¿Cómo impactan estas estructuras y disposiciones al trabajo político temático? ¿Cómo podemos seguir oponiéndonos y ser críticos? Es importante estar siempre conscientes de que la administración tiene que funcionar para que las demás actividades puedan llevarse a cabo, pero que el corazón de nuestro trabajo no radica en la administración. El corazón de nuestro trabajo está en el trabajo crítico de educación y asesoramiento, es decir en el trabajo político.

m/k: Problematicamos el objetivo, a menudo prescrito, de promover la capacidad de actuar, al plantearnos los criterios para medirla (¿por qué se cree que los* migrantes serían menos capaces de actuar?), al enfocarnos en las condiciones marco socio-políticas relacionadas con la capacidad de actuar de grupos discriminados, descubriendo el objetivo de la economía de mercado en su intrínseca interrelación con el objetivo de desarrollar la empleabilidad y promover la capacidad de actuar.

C: Trabajamos en eso, porque de lo contrario no funcionará. Todo es un proceso y nosotros* somos seres pensantes que sentimos. Si seguimos así, tal vez no sobrevivamos. Tenemos que buscar alternativas—este es el desafío—no sabemos, como desarrollar aún más el trabajo social o cómo encontrar personas que tenga estas capacidades. Se trata de ser independientes financieramente. Es una tarea descomunal.

Evaluación

Educación de adultos

Capacidad

Retroalimentación

Capacidad de actuar

Manejo de recursos

Estructura de financiamiento
3

Adultos formalmente poco calificados

Producción de conocimientos antihegemónicos

Duración total del curso
Oficina

Ignorancia permitida

Destreza

m/k: ¿Y qué rige como conocimiento? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué?

Límite del conocimiento occidental

Coaching

m/k: Todos* son ignorantes mientras se ignore conocimientos marginalizados (por ejemplo geográficos, específicos de una clase, etc.) y se continúe produciendo y transmitiendo conocimientos, sin reflexionar críticamente sobre la dimensión de su poder y sobre los procesos violentos de legitimación y des-legitimación del conocimiento y sin aplicar las consecuencias resultantes de ello para la práctica.

Capital humano

Determinación individual de los objetivos de aprendizaje

Técnicas de Información y comunicación

Ignorancia

8

m/k: Desde el cambio de gobierno no sólo se recortan las subvenciones, sino que son eliminadas al 100% (Anotación editorial: Desde diciembre 2017 hasta mayo 2019 Austria tuvo un gobierno con participación del partido ultra-derechista FPÖ. Las charlas se llevaron a cabo al inicio de 2018 cuando este gobierno anunció una serie de recortes sociales).

Indicadores

1

Innovación

Institución

Institucional

m/k: Nos confrontamos críticamente con las estructuras dominantes existentes para cambiarlas.
C: Existen personas muy diferentes en COMPA. Algunas de ellas consideran las nuevas condiciones como una dictadura.

Crítica institucional

7

m/k: Los discursos hegemónicos actuales sobre integración se los equipara o bien con la asimilación o bien con la idea de una convivencia multicultural tolerante. Estos discursos los criticamos como violentos y culturalistas. Hoy, bajo el dominio de procesos tecnocráticos en la política de migración y asilo, tiene que demostrarse la integración. Las autoridades deciden según supuestos criterios objetivos, si alguien está integrado o no. Las sanciones son variadas: reducción del seguro mínimo, rechazo a solicitudes de permanencia, deportación, declaración de ilegalidad. Se trata para nosotros* de la participación real, cuyas condiciones y al mismo tiempo efectos serían los cambios en las relaciones sociales.

Acuerdo de Integración

Gestión de la integración

Prueba de Integración

Integración

Cálculo
1

Base del cálculo

Conocimiento

Oferta educativa compensatoria

Competencia

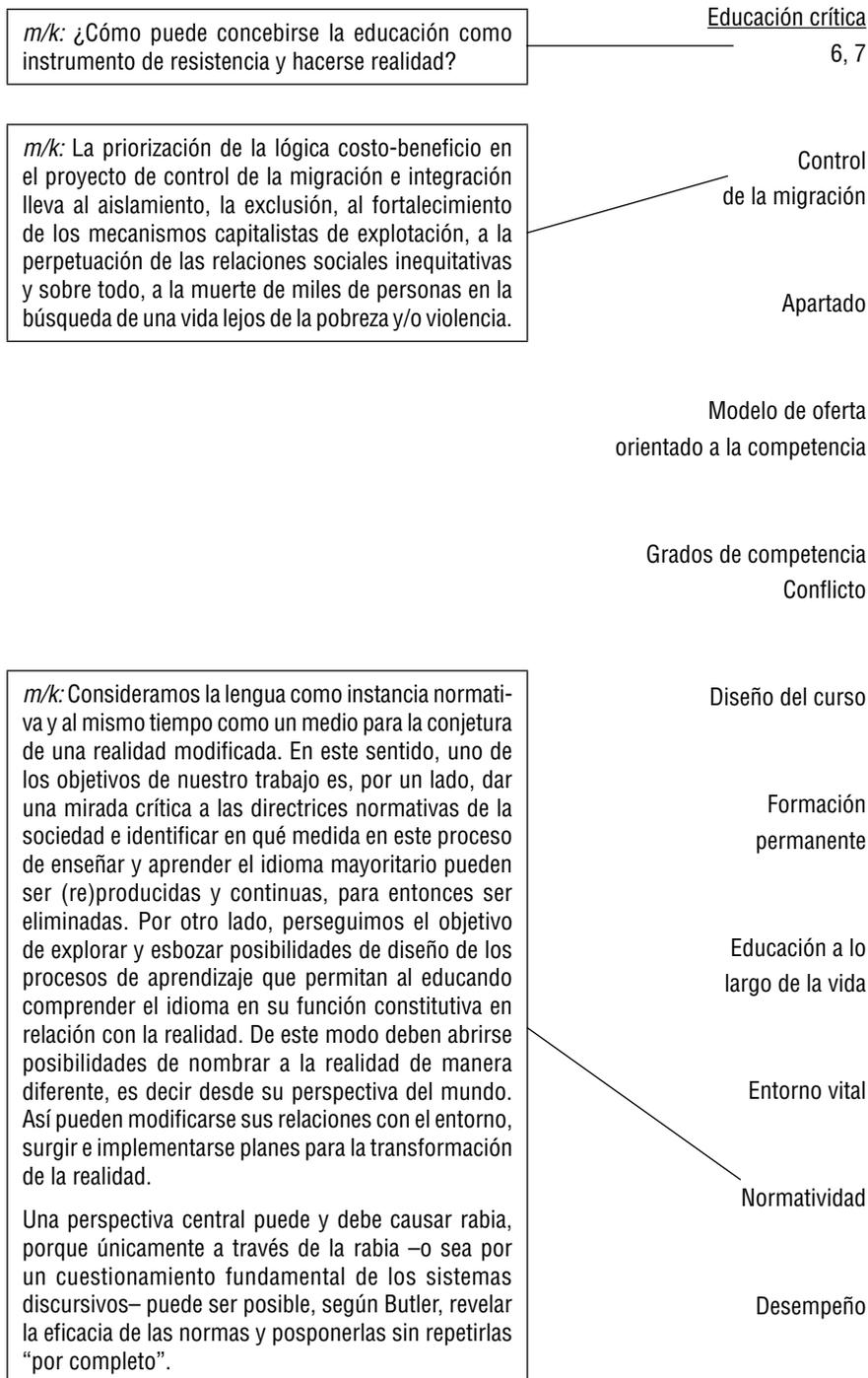
Control de Competencia

Competencia de Pérdida de competencia

Medición de competencia

Basado en competencias

Nivel de competencia



m/k: Exigimos la participación igualitaria de migrantes en la vida política, cultural y social, así como su inserción en procesos de toma de decisiones políticas.

Participación

Portafolio

Evaluación del desempeño

m/k: Estamos involucrados en el diseño y la realización de esta práctica – como aporte a una sociedad, que no se define como blanca, europea occidental, patriarcal, (post) colonialista y heterosexual.

Educación queer-feminista

Asesoramiento de aprendizaje

Aprender a aprender

Progreso del aprendizaje

Auto-invencción

Capacidad de aprendizaje
Módulo de aprendizaje

m/k: Nuestro trabajo se basa esencialmente en la auto-organización de migrantes más allá de conceptos neoliberales (conceptos como “autogestión” o “transversalización” que rechazamos decididamente).

Auto-organización

Proceso de aprendizaje

Entorno de aprendizaje

Sin costumbre de aprender

Carencia

m/k: ¡Es tanto trabajo, tanta preocupación, tanta administración, tanto control! Para algunos* de nosotros* significan interminables noches de insomnio. Otros tienen sueños que están configurados en tablas de Excel. ¡Una colega soñó incluso una vez que el auditor estaba en su casa! Durante un periodo intenso de preparación de una rendición de cuentas otra colega se despertó en medio de la noche y se buscó a sí misma en la cama. Asustada se preguntó: ¿Dónde estoy? Nos quieren convertir en máquinas de administración. Pero no lo lograrán. Nuestra estrategia es el plano de la reflexión que pese a todo mantenemos y cuidamos en *maiz y das kollektiv*. ¿Cómo podemos seguir tomando en serio nuestras reivindicaciones y llevarlas a cabo?

Marketing
Migración

Sociedad
Migratoria

Control

Gestión
de la migración

Estándares mínimos

Monitoreo

Proceso
de monitoreo

Sostenibilidad

Persona de baja
cualificación

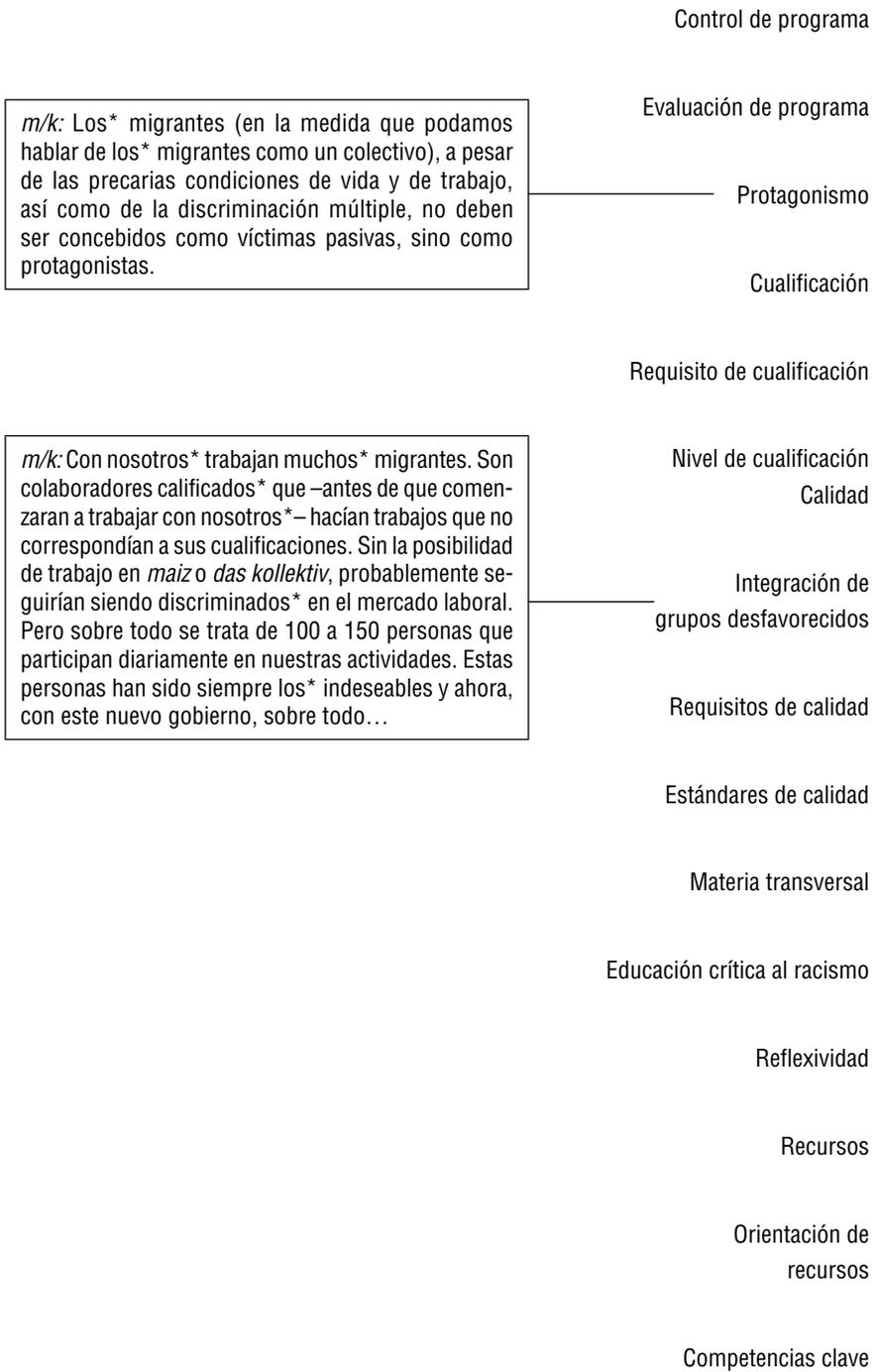
Norma

Modelo de
costos estándar

Othering

Posibilidades
de acceso?

m/k: La interrogante escandaliza la incongruencia de las promesas de éxito en el vocabulario educativo hegemónico de nuestros días. Pues más que exigir el acceso, la interrogante exige la respuesta a la inquietante pregunta del “¿A dónde?” y del “¿Para quién?” del acceso a la educación. Cuestiona vívidamente la congruencia del discurso sobre la educación como un camino hacia la cohesión social en una sociedad capitalista neoliberal.



Auto-empoderamiento

Autoevaluación

Auto-optimización

Aprender el aprendizaje autoorganizado

Auto-control

Convicción de autoeficacia

Contradecirse

Estadística

Subalterno

Sujeto

m/k: Queremos condiciones legales, políticas, económicas y sociales, que a todas las personas –independientemente de su origen social y geográfico, su sexo y su orientación sexual– les garantice una vida sin discriminación en Austria.

Subjetividad

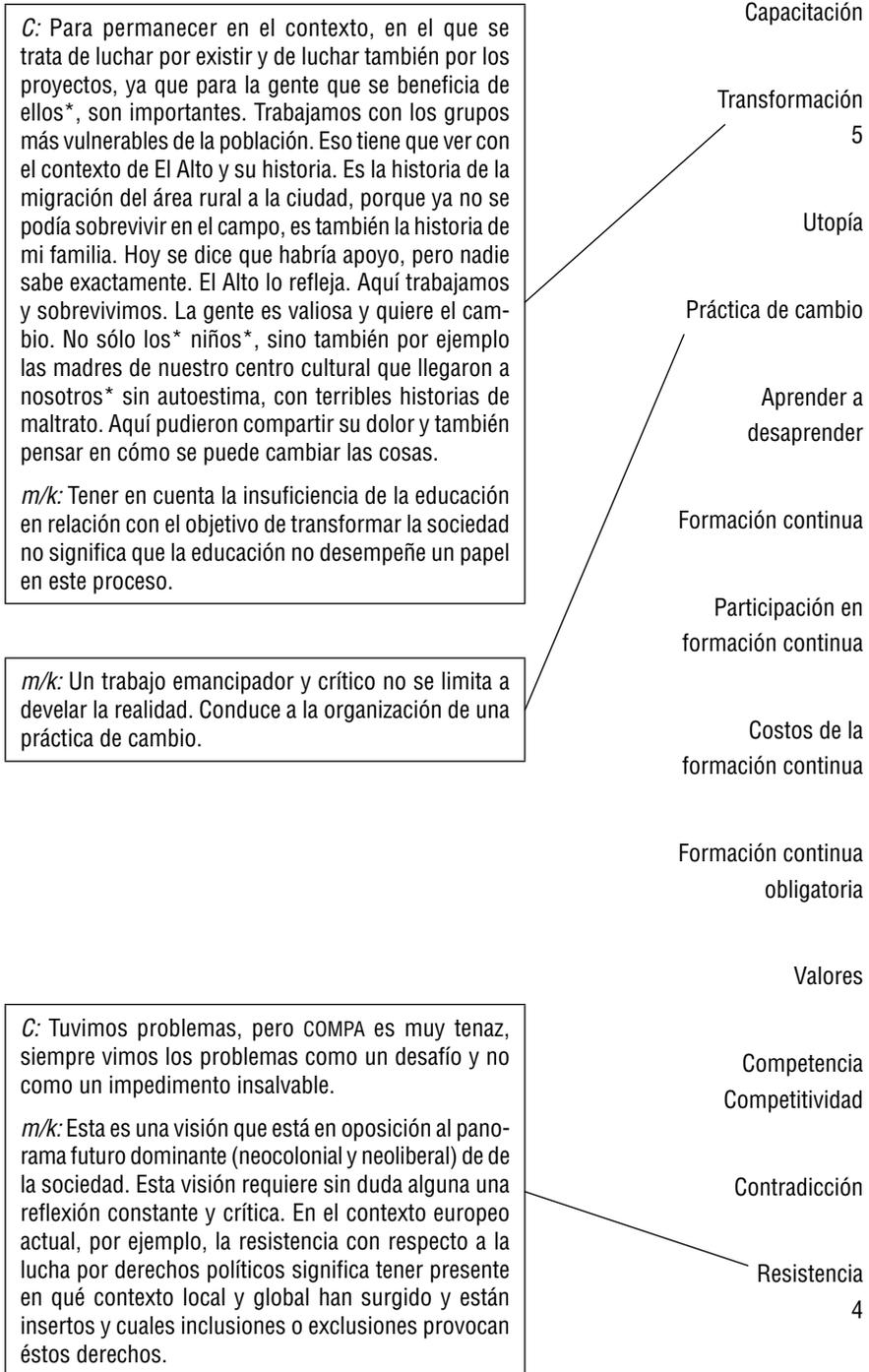
Supervisión

Participación

Participante

Estructura de los/las participantes

Capacitador



Conocimiento

Sociedad del conocimiento

Certificación

Objetivo

Logro del objetivo

Grado del logro del objetivo

Grupo meta

Evaluación de grupos meta

Cálculo del grupo meta

Logro del grupo meta

Tamaño del grupo meta

Acceso

Criterios de acceso

Gestión de programa

C: La burocracia parece una trampa. No avanzamos y nos exigen un esfuerzo cada vez mayor en la rendición de cuentas. Realmente es mucho trabajo y luego financian al personal sólo con 10-15%. Además no se ofrecen mayores posibilidades para seguir formándose respectivamente. Parece ser una trampa. Porque al mismo tiempo no podemos rechazar ningún proyecto, aunque nos destruya y altere nuestras finanzas. Por eso soñamos tener un proyecto propio – uno, que contemple todas las actividades que consideramos necesarias para mejorar las condiciones de vida de nuestros grupos-meta.



Citas:

- 1 “La economía es el método: el objetivo es cambiar el alma.”
Margareth Tachter, Sunday Times, 3 de mayo de 1981.
- 2 “Cuando Du Bois escribió acerca de los esclavos recientemente emancipados, dijo que ellos* ciertamente necesitaban comida, ropa y refugio, pero al mismo tiempo, aprender a comunicarse con las estrellas. Ahora este cuarto aspecto no es algo acerca de lo cual se podría decir “oh, bien, eso será fácil de enseñar, porque después de todo han sufrido, y por eso son puros de alma“. Todos estos lemas de que “el feminismo es el secreto” o que “los* indígenas conocen la respuesta”, o que uno puede hacer lo que quiera con cualquier grupo y pese a todo ellos preservarán su pureza. Esta es una negación muy idealista de la historia. Es una tarea difícil. Tomo en cuenta mis fracasos porque es la única forma de aprender. Aprendo de mis errores. No me quedo sentado evaluándome y queriendo tener éxito. Es ser un poco narcisista el estar tan concentrado en „¿Estoy siendo exitoso?“”
Rafaty, Ryan (2014); Who will educate the educators? An interview with Gayatri Spivak (¿Quién educará a los educadores? Una entrevista con Gayatri Spivak) in: King’s Review Magazine. URL: <http://kingsreview.co.uk/articles/who-will-educate-the-educators-an-interview-with-gayatri-spivak/>
- 3 “Imagínese que Ud. le compra a su hijo* una torta para su fiesta de cumpleaños, dándole lo mismo, qué tipo de torta es y como sabe. Lo único que le interesa es que la factura esté correcta y el IVA figure, y que Ud. haya preguntado al menos en tres tiendas, cuanto cuesta una torta.
Algo similar sucede en la UE. En los comités de la Comisión Europea a casi nadie le importa si las disposiciones legales han sido exitosas y si con ellas la gente tiene trabajo o no. Lo único que interesa es la correcta rendición de cuentas.
Desde hace años en la UE se sostiene una discusión errónea. Son burócratas tímidos, que tienen la palabra, y no personas con visión y creatividad. Por esa razón se discute sobre estructuras, cálculos y detalles formales, pero casi nunca sobre seres humanos. Da lo mismo si se trata de desempleados* o como ahora, de refugiados*”.
Declaraciones del ex jefe de los programas ESF en Austria, Michael Förschner, en una entrevista en: BMASK/ESF (2005) (Publicada): Das soziale Gesicht Europas, 20 Jahre Europäischer Sozialfonds in Österreich (El rostro social de Europa, 20 años de fondos sociales europeos en Austria). URL: http://www.esf.at/wp-content/uploads/2017/05/RESF_nuch-deutsch.pdf
- 4 “¡Aquí no se rinde nadie!”
Ejército Rebelde Cubano
- 5 “¡Lo único que queremos es cambiar el mundo! [...] ¡Soñamos diferente!”
y concretamente en “¡un mundo en el que quepan muchos mundos!”
Cita en referencia a los* zapatistas

- 6 “Al fin y al cabo y finalmente es la cuestión de la reformulación de visiones utópicas, que son procesuales y no totalitarias, frágiles y ambiguas”. Castro Varela, Maria do Mar/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (2010). *Queer Politics im Exil und in der Migration*. (Políticas Queer en el exilio y la migración). In: *migrazine.at*.2010/2, <http://www.migrazine.at/artikel/queer-politics-im-exil-und-der-migration>
- 7 “No sólo reproducir determinadas circunstancias, según nuestra opinión significaría sobre todo: cuestionar permanentemente normas formales e informales, leyes y lo establecido, reglas, relaciones y estructuras jerárquicas violentas (patriarcales, heteronormativas, racistas y capitalistas) y analizar su poder. Pero eso no puede quedarse así. Lo que se necesita es la indignación y la rabia de estas condiciones y estructuras, el diseño de perspectivas y preservar un horizonte utópico. Maiz (publicado)(2014): *Deutsch als Zweitsprache – Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses /Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge/d_a_ Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens*, Pág. 214. (Alemán como segunda lengua – Resultados y Perspectivas de un proceso de investigación participativo/Accesos reflexivos y socialmente críticos_d_a Curriculum para la educación de adultos: Alemán como segunda lengua en disenso. Accesible bajo:http://www.maiz_at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pedrf
- 8 “En este contexto es instructivo observar la otra cara del conocimiento: la ignorancia. Dónde Spivak habla de la ignorancia permitida, incluso recompensada –de aquella ignorancia, que no ridiculiza, sino por el contrario estabiliza la propia posición de poder– como dice la filósofa canadiense Lorraine Code del poder de la ignorancia. Una ignorancia, que en el discurso científico es descrita de buen grado como objetividad. En 1817 James Mill escribió la historia de la India, de la que él mismo dijo, que solamente su absoluta ignorancia del contexto indio le permitía escribir ese importante libro. Para Code este ejemplo es incluso emblemático para su Política de la Ignorancia. Considerando la ignorancia prevaleciente, aprender puede significar sólo la dialéctica de aprender y desaprender. Mientras las concepciones clásicas de la pedagogía intentan combatir la ignorancia, la pedagogía postcolonial direcciona ofensivamente la ignorancia permitida y ocasionada conscientemente por la educación: aquella ignorancia por lo tanto, que es recompensada socialmente y que no se detiene ante las así llamadas élites educativas (compárese Spivak 1999). Enseñar se convierte dentro de la crítica postcolonial en una cuestión estratégica. Tiene que darse una selección concreta respecto a lo que se enseña y como se enseña y tiene que reflexionarse, cómo el* educando* se posiciona y cambia en el proceso de la transmisión. En lugar de transmitirle teorías al educando, según Spivak más bien se le debe transmitir que el conocimiento como cualquier otra estrategia, nunca se lo puede aplicar universalmente y sin consecuencias.”

Castro Varela, María edo Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns Bildung und Postkoloniale Kritik (Desaprender y la estrategia de la reparación invisible educación y crítica postcolonial. <en>. <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/vaarela.htm>.

Y ahora colegas, ¿qué hacer?¹

Gergana Mineva y Rubia Salgado

“Tómese su tiempo, pero dense prisa en hacerlo pues no saben ustedes lo que les espera” (Derrida 2002, Pág. 77)

En este texto nuestras voces surgen en y de la experiencia de co-fundar, co-preservar y co-diseñar una organización y del trabajo continuo de organizar políticamente a migrantes en Linz, Alta Austria, pese a todo. Guiadas por perspectivas y objetivos críticos al racismo y por el feminismo queer, concebimos y llevamos a cabo cursos de formación básica (alemán como segunda lengua, técnicas de información y comunicación, matemáticas, inglés, alfabetización) y cursos para repasar contenidos del programa escolar obligatorio para migrantes y refugiados* adultos*.

Formamos maestros* de educación básica, realizamos numerosos cursos de formación y perfeccionamiento para profesores en este ámbito. Nos involucramos en asuntos de políticas de educación. Nos posicionamos, publicamos, organizamos eventos de discusión y mítines, participamos en ellos, damos presentaciones en conferencias y talleres en congresos, visitamos congresos, organizamos congresos. Realizamos proyectos de investigación, elaboramos pronunciamientos, informes de investigaciones, volantes de protesta, afiches, camisetas, pancartas. Publicamos libros, revistas, planes de estudio, materiales didácticos, manuales.

1 Este texto figura en su primera versión completa en: Heinemann, Alisha M.B.; Khakpour, Natascha: *Hablar Pedagogía. La reproducción lingüística de ordenes violentos en la sociedad migratoria*, Springer Verlag, Heidelberg.

Pero eso sí, no llevamos a cabo cursos de integración, nunca fueron ofrecidos en *maiz*², nunca serán ofrecidos en *das kollektiv*³. Ninguna* de nuestras* maestras* tuvo nunca que tomar pruebas de integración. Aun cuando esos exámenes se llamen Exámenes ÖSD⁴. Porque nosotros en *maiz*, ya en 2006, luego de que hubiese entrado en vigor la nueva Ley de Asentamiento y Permanencia y de ese modo otra versión del Acuerdo de Integración, decidimos oponernos al vínculo introducido entre conocimientos de la lengua hegemónica alemana y la otorgación de un permiso de residencia. Además de no llevar a cabo ningún curso de integración (compárese ÖIF 2005).

Hoy, a diferencia de otros establecimientos de educación reconocidos en Austria que trabajan con migrantes en el ámbito de la educación de adultos*, nosotras* no tenemos que llevar a cabo ninguna discusión interna por el vínculo establecido entre la prueba de valores y el examen de la lengua ya aplicado. Contrariamente a los establecimientos de educación que se posicionan en base a numerosos pronunciamientos sobre la nueva Ley de Integración para seguir gozando del reconocimiento de los certificados de Exámenes ÖSD, nosotras* advertimos que esa reforma de la ley no podría ser nada más que dar otro paso en el sentido de las normativas legales actuales, que son aplicadas y legitimadas al aceptar los exámenes para el cumplimiento de las disposiciones relativas al permiso

2 *maiz* - Centro Autónomo de y para Mujeres Migrantes, es una organización autónoma en Linz, que está activa desde 1994 en las siguientes áreas de trabajo: asesoramiento, trabajo cultural, educación e investigación. *maiz* tiene como objetivo mejorar la situación de vida y trabajo de mujeres migrantes en Austria y promover su participación política y cultural, así como lograr un cambio en las injustas relaciones sociales existentes, véase www.maiz.at.

3 *das kollektiv*. Trabajo crítico en educación, asesoramiento y cultura de y para mujeres migrantes, es una organización que deriva de *maiz*, que desde 2015 lleva a cabo las actividades de educación de *maiz*. El colectivo es un lugar de trabajo educativo crítico, en el que trabajan personas que anhelan un cambio de las relaciones inequitativas en la sociedad. Para el colectivo trabajan personas de diferentes esferas geográficas y sociales, véase www.kollektiv.at.

4 El ÖSD (Diploma Austriaco de la Lengua Alemana) se refiere al sistema de pruebas de alemán como segunda lengua y lengua extranjera que es reconocido estatalmente. Los Exámenes ÖSD se orientan hacia las descripciones de niveles del “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” y hasta que entró en vigor la actual Ley de Integración se aplicaron como prueba del conocimiento alemán en relación con la extensión de un permiso de residencia para los miembros de la familia en virtud de la Ley de Residencia y Asentamiento, en relación con el cumplimiento del Acuerdo de Integración (IV) 2011 (módulos 1 y 2) y / o para la adquisición de la ciudadanía austriaca.

de residencia. Sin embargo, el título de este artículo ¿Qué hacer? se aplica tanto para nosotras* como para nuestras* colegas. (Para aquellos*, que, como profesores, directores y/o desde una perspectiva científica se dedican a la instrumentalización del idioma alemán como segunda lengua (DaZ) a efectos de políticas restrictivas de integración y migración).

Enseñanza de la lengua y la gestión

Desde la maraña de políticas lingüísticas, de migración e integración se implementaron continuamente en Austria en los últimos años, regulaciones legales que combinan la adquisición de la lengua alemana con normativas y sanciones. Los conocimientos de la lengua alemana y más aún en su expresión escrita, se han utilizado en la normativa legal vigente como instrumentos de selección en el marco de una política migratoria definida por un enfoque de gestión. En clara consonancia con disposiciones de la Unión Europea, la anunciada “Competición de las mejores mentes” (Cancillería Federal, Pág. 29) del programa laboral del último gobierno austriaco (2013 – 2017), ejemplifica claramente el carácter dominante de la gestión de la migración, incluso en el campo enmarañado de la política idiomática y de integración.

Como se formula en el “Documento Estratégico” de la Organización Internacional para la Migración (IOM 2007, Pág. 3), la migración debe gestionarse para que sus beneficios se maximicen y las secuelas se minimicen. La priorización de la lógica del costo-beneficio en el proyecto de control de la migración e integración lleva al aislamiento, la exclusión, al fortalecimiento de los mecanismos capitalistas de explotación, a la preservación de las relaciones sociales in-equitativas y, sobre todo, a la muerte de miles de personas en la búsqueda de una vida lejos de la pobreza y/o violencia.

Las respuestas del último gobierno austriaco a las preguntas de la integración de aquellos* que lograron llegar aquí con vida (y naturalmente aquí no nos referimos a los beneficiarios de la tarjeta Rojo-Blanco-Rojo⁵), estuvieron caracterizadas sobre todo por la implementación de

5 La tarjeta RWR (*Nota de la traductora: abreviación del alemán*) es la tarjeta de los colores de la bandera del Estado austriaco. La tarjeta Rojo-Blanco-Rojo prevé un especial acceso al permiso de residencia y al mercado de trabajo para mano de obra especialmente calificada, para trabajadores calificados en profesiones con escasez de ocupación y para trabajadores independientes clave de países llamados tercer estado y para egresados/as de universidades austriacas. (Ministerio de Asuntos Sociales/Ministerio Federal para Asuntos Internos o.J.).

cursos sobre valores, de pruebas de idioma y últimamente sobre valores, así como por un mayor énfasis en la adquisición de conocimientos de la lengua alemana como base y requisito previo para la integración. Se prometió mayor promoción de cursos de alemán y en parte se cumplió, otros objetivos relacionados, como la lucha contra la segregación racial y de género en el mercado laboral y el sistema de educación, así como la exclusión a través de la normativa legal, quedaron fuera del alcance de la política estatal de integración.

Los* perdedores en este ejemplo –y lamentablemente existen varios otros ejemplos, pensemos en la obligación de demostrar conocimientos de alemán a nivel A1 (del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) ya antes de la llegada a Austria, recordemos otras pruebas obligatorias de la lengua, la combinación de conocimientos lingüísticos, que también se evalúan por escrito, con el derecho de permanencia – los* perdedores en todos estos ejemplos son mayormente las mujeres⁶. Mujeres con poca o ninguna experiencia educativa formal. Estas mujeres personifican desde la perspectiva de la gestión de la migración e integración, las consecuencias negativas de la migración que deben minimizarse, ellas son el resto del cálculo del beneficio que debe desecharse.

Los valores y su historia

Nuestras observaciones hacen que el ámbito de la lengua alemana como segunda lengua y la alfabetización para migrantes adultos*, parezcan mayormente como un espacio de preparación hegemónica. Los cursos de valores y orientación establecidos por el gobierno austriaco para refugiados* y ciudadanos* de terceros Estados⁷ no representan esencialmente ninguna novedad en el ámbito. Si bien las pruebas sobre valores fueron introducidas recién con la nueva Ley de Integración del año 2017 (compárese Ley de Integración), la transmisión de valores en el sentido de un proyecto civilizatorio que presenta las principales características de una educación colonialista, no ha tenido lugar desde el mes de diciembre de 2015, cuando los cursos de valores fueron implementados después del

6 Las mujeres representan casi dos tercios de la cifra total de analfabetos* en el mundo, según la UNESCO desde 1990 no se ha avanzado en la reducción de esta proporción (compárese Comisión Alemana de la UNESCO/Ministerio Federal para la Cooperación Económica y Desarrollo 2014).

7 Según la legislación europea un “tercer Estado” es un Estado que no pertenece a la Unión Europea (nota editorial).

“verano de la migración”⁸ en Austria. Lo nuevo en todo esto, se refiere sobre todo a la denominación explícita de los objetivos propuestos. Con la inclusión del enfoque cultural, establecido desde los años 90 en el ámbito del alemán como segunda lengua, se promovió una práctica que desvía la atención de los problemas estructurales hacia factores culturales externos determinantes (compárese entre otros Kalpaka/Mecheril 2010; Messerschmidt 2009). No se hablaba de transmisión de valores, sino de diferencias culturales y del reconocimiento de diferencias. Migrantes en proceso de aprendizaje cuentan sobre sus “peculiaridades culturales” y experimentan lo que constituye “lo austríaco” y cuales normas de convivencia son las que aquí rigen. Una impetuosidad normativa y educativa que se desenmascara como la continuidad de prácticas colonialistas era y sigue siendo característica de este ámbito. Ya en 2007, la crítica formulada por Kien Nghi Ha a la regulación del curso de integración en Alemania, al tildarla como la continuidad de la educación colonialista, está demostrando ser hoy imperiosamente oportuna aquí en Austria. Consideramos – en das kollektiv y maiz - que ocuparse de la dimensión normativa del trabajo en ese ámbito y del diseño de perspectivas de acción para los/las educadores/as, es urgentemente necesario (maiz 2014). Porque el paralelismo con prácticas educativas de otros momentos históricos, tanto de la época colonial como de la historia de gobiernos totalitarios, nos llama imperiosamente la atención. Claus Melter nos recuerda que la educación, las ciencias de la historia y también el trabajo social “(...), en el contexto de la educación misionera y colonialista, de la educación étnico-racista de la República de Weimar y de los tiempos del Nacionalsocialismo y la post-guerra, eran a menudo, más bien, parte de la opresión racista y antisemita (...) y no parte de prácticas orientadas a los derechos humanos que otorgan a todas las personas el derecho a gozar de derechos (mínimos) (Melter 2015, Pág. 14).

¿Qué hacer?

Entre otras cosas, con relación al concepto de sociedad civil de Gramsci, invitamos a que, a más tardar desde la introducción del Acuerdo de Integración, nuestros/as colegas del ámbito del alemán como segunda lengua se confronten con nuestras posiciones étnicas, políticas y profesionales

8 Verano 2015, cuando llegaron más que un millón de refugiados* –la mayoría desde Siria– a Europa.

(compárese Gramsci 1991 y sptes). Pues si se deben considerar las disposiciones legales y las políticas estatales como la institucionalización de las luchas sociales y de los acuerdos resultantes de esto (compárese Brand, 2004), si la sociedad civil es el terreno, en el que la hegemonía puede ser apoyada y/o impugnada, si se puede concebir a la sociedad civil como campo de lucha (compárese Mayo 2007, Pág, 43), entonces ya habíamos planteado la pregunta en ese tiempo y lo hacemos nuevamente ahora: ¿Cuáles resquebrajaduras podrían producirse en un consenso de apoyo a la hegemonía, si los establecimientos de educación y los profesionales en el ámbito del alemán como segunda lengua se negaran a apoyar la normativa vigente, si no se ofrecieran cursos de integración y no se tomara ninguna prueba de integración?

En ese entonces y hoy nuevamente planteamos la pregunta, esta vez apoyándonos en Paulo Freire: ¿En cuál interés trabajamos en el ámbito del alemán como segunda lengua en la educación de adultos?

Entonces planteamos en esa época la pregunta y lo hacemos hoy nuevamente, ahora apoyándonos en Gayatri C. Spivak: ¿Qué es aquello que no podemos no querer?

Bibliografía

- Brand, Ulrich
2004 „Was ist eigentlich Hegemonie? Lexikon der Globalisierung“. www.taz.de/!697314/ (último acceso: 01. 07. 2017).
- Bundeskanzleramt
2013 „Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013-2018. Erfolgreich. Österreich“. www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264 (último acceso: 01.07.2017).
- Demokratiezentrum
2015 „Arbeitsmigration nach Österreich in der Zweiten Republik“. www.demokratiezentrum.org/wissen/timelines/arbeitsmigration-nach-oesterreich-in-derzweiten-republik.html (último acceso: 01. 07. 2017).
- Derrida, Jacques
2002 La universidad sin condición. Editorial Trotta.
- Deutsche UNESCO-Kommission/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Ed.)
2014 „Weltbericht Bildung für alle 2013/2014: Lehren und Lernen: Qualität für alle ermöglichen. Deutsche

Kurzfassung des Education for All Global Monitoring Report 2013/2014: Teaching and learning: Achieving quality for all. Bonn“. www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/GMR_Weltbildungsbericht_Kurzfassung_2013_2014.pdf (último acceso: 01. 12. 2017).

Gramsci, Antonio

1991 ff. Gefängnishefte Band. 1-10. Hamburg: Argument Verlag.
 IntG - Integrationsgesetz/Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft, Art. 1 des 68. Bundesgesetz: Integrationsgesetz und Anti-Gesichtsverhüllungsgesetz sowie Änderung des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes, des Asylgesetzes 2005, des Fremdenpolizeigesetzes 2005, des Staatsbürgerschaftsgesetzes 1985 und der Straßenverkehrsordnung 1960, BGBl I/2017 vom 08. 06. 2017. www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_68/BGBLA_2017_I_68.pdf (último acceso: 01. 07. 2017).

International Organization for Migration (IOM)

2007 „IOM Strategy“. www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/about_iom/docs/res1150_en.pdf (último acceso: 01. 07. 2017).

Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul

2010 „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. En: Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Melter, Claus (Ed.): Migrationspädagogik. BACHELOR | MASTER. Weinheim: Beltz. S. 77-98.

Maiz

2014 „Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens“. www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf, (último acceso: 01. 07. 2017).

Mayo, Peter

1999 Gramsci, Freire and Adult Education. ZED Books LTD.

Melter, Claus

2015 Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung im postkolonialen und postnational-sozialistischen

Deutschland?! Einleitende Überlegungen. En: Melter, Claus (Ed.): Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa. S. 7-19.

Messerschmidt, Astrid

2009 Weltbilder und Selbstbilder. Frankfurt: Brandes & Apsel.

Apsel. Nghi Ha, Kien

2007 Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis. En: Nghi Ha, Kien/ Lauré al-Samarai, Nicola/Mysorekar, Sheila (Ed.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast. S. 113–128.

Österreichischen Intefrationsfonds (ÖIF)

2005 „Integrationsvereinbarung 2006“. www.okay-line.at/file/656/informationsblattzuriv-deutsch.pdf (último acceso: 01. 07. 2017).

Sozialministerium/Bundesministerium für Inneres

o. J. „Sonstige Schlüsselbegriffe“. www.migration.gv.at/de/formen-der-zuwanderung/dauerhafte-zuwanderung/sonstige-schluesselkraefte/ (último acceso: 01. 07. 2017).

Spivak, Gayatri Chakravorty

2009 Outside in the Teaching Machine. New York/London: Routledge.

“Abrazando al gusano” - cuerpo y territorio en el proceso educativo. Desde la praxis de COMPA en las escuelas

Comunidad de Productores en Artes (COMPA)

Introducción

COMPA (Comunidad de Productores en Artes) nació en el contexto postcolonial de El Alto, una ciudad indígena surgida en los márgenes de la sede de gobierno boliviano. En estas circunstancias, COMPA se ha constituido en un proyecto de auto-empoderamiento. Surgió de la necesidad de enfrentarnos al mundo colonial que nos coloca en una posición subalterna. COMPA quiere transformar el mundo a través del arte, la intervención lúdica y la pedagogía de la ternura. En nuestras actividades son importantes temas como la sanación (superar del miedo), reconciliación y hallazgo de nuevas formas de relación social que nos permitan superar el paradigma colonial, que es la causa de la injusticia social y de la destrucción de la madre tierra (Pachamama). En este artículo esbozamos los principios de nuestro trabajo pedagógico-artístico y contextualizamos las actividades en debates contemporáneos sobre educación con énfasis en el sistema educativo escolar.

1. Desde la praxis - ¡Abrazar al gusano!

En el trabajo cotidiano COMPA enfrenta muchos desafíos. Un desafío es el propio sistema educativo - sobre el cual hablaremos más tarde. Otro desafío es la situación precaria de muchos* niños* en las zonas periféricas de El Alto. Muchos* de ellos* se encuentran en una situación difícil cuando se topan con el trabajo de COMPA. La situación económica

de sus familias es difícil y apenas permite a los* papás darles suficiente atención a sus hijos*. Problemas familiares y otros factores¹ producen “cuerpos del miedo” como nosotros* los denominamos. Cuerpos que no tienen suficiente autoestima, cuerpos que muchas veces se expresan con violencia, cuerpos agresivos, cuerpos atrapados en un territorio que no les permite dar cariño. Así, la situación colonial produce cuerpos que no aguantan ser abrazados. Nosotros vemos el abrazo como un ritual importante para superar el miedo, para un encuentro más allá de las relaciones en el sistema colonial-capitalista-patriarcales, para una descolonización del cuerpo. Los cuerpos de los* niños* están marcados por la situación en que viven y sus capacidades para abrazar están a menudo escasamente desarrolladas.

En las intervenciones pedagógicas de COMPA en las escuelas, la situación del cuerpo, su fuerza de expresión socio-emocional es el punto de partida del trabajo. Las herramientas de nuestra pedagogía son el juego, el teatro y lo lúdico que nos permiten trabajar con el cuerpo-territorio en un territorio concreto y comenzar con un proceso de sanación o al menos de estabilización del cuerpo y la apertura hacia otros cuerpos.

Con niños* violentos* y agresivos*, por ejemplo, aplicamos un juego que denominamos “abrazar al gusano”. A través de ejercicios, este juego nos permite transformar los cuerpos del miedo en cuerpos que pueden abrazar. El juego intenta transformar la postura agresiva de los cuerpos y lograr que los cuerpos sean capaces de recibir y dar cariño.

En el juego se trata de abrazar al gusano. La idea del juego es cambiar simbólicamente la postura hacia el gusano. Un gusano es un animal invertebrado que no pertenece a los animales más queridos. El objetivo del juego es expresar cariño a este animal.

El juego se lleva a cabo en dos momentos. En el primer momento, los* niños* pueden maltratar al gusano como les plazca. Pueden pegar al gusano, jalarle las orejas, pisotearlo... lo que se les ocurra a los* estudiantes y como les dé la gana de tratar al gusano. Esta es la fase más fácil para los* niños*, pues los* niñas* conocen los movimientos que realizan con el cuerpo y que corresponden a su experiencia corporal (violencia). Entonces, en el juego un* niño* piensa en la forma de maltratar al gusano, lo dice y el resto del grupo repite el maltrato mediante un movimiento del cuerpo. Por ejemplo, dice: “golpeo al gusano” y

1 La mayoría de los factores tienen raíces profundas en la situación postcolonial que marca las zonas marginalizadas de América Latina, tales como la exclusión social, discriminación racista y el sistema patriarcal.

ejecuta el movimiento. Los* demás niños* del grupo repiten la frase y ejecutan el movimiento corporal. El juego concluye y todos dicen en coro: “¿y el gusano? ¡Está tranquilo! ¡Está tranquilo!”. Los* niños* pueden ejercer los movimientos corporales a los que están habituados*. El cuerpo actúa en sus habituales rutinas cotidianas, con la violencia que ya se ha instalado.

En una segunda fase del juego, se quiebra con la lógica y el desafío ahora es encontrar movimientos corporales que expresen cariño al gusano. Aquellos* niños*, cuyos cuerpos están acostumbrados de golpear o ser golpeados, al inicio se cierran a la idea y no logran realizar movimientos de cariño. Sus rutinas no pueden aceptar el abrazo como postura. En la segunda fase del juego, de la misma manera hay que pensar al gusano con cariño, como anteriormente fue con desprecio. Los* niños* pueden abrazarlo, besar al gusano, cepillar sus dientes, o masajear al gusano. De la misma forma expresan el afecto y finalmente lo repiten con un movimiento. Igualmente, al final de cada afecto el coro repite: “¿y el gusano? ¡Está tranquilo! ¡Está tranquilo!” Para aquellos* niños* que tienen una carencia de afecto corporal, sus cuerpos se resisten en principio a realizar el movimiento. Algunos* incluso no pueden expresar afecto. Pero en el marco del juego es posible abrir la postura cerrada del cuerpo y lograr un proceso de sanación² a través de una acción colectiva. En esto el juego es clave, los* niños* logran abrirse, pues la situación es lúdica y el abrazo al gusano chistoso. Lo importante es el movimiento, puesto que el cuerpo recordará esto y el movimiento lo memoriza como un movimiento positivo y amable.

La forma de trabajar en COMPA es siempre corporal y en su inicio parece ser simple, pero detrás de los ejercicios del abrazo para nosotros* hay un universo de temas que tienen que ver con la convivencia entre humanos, su relación con la madre tierra, derechos humanos, derechos de los* niños* y autoestima de los* niños*. Todos estos temas se pueden abordar con juegos como “abrazar al gusano”.

Es importante señalar que en todos los juegos es importante que el espacio del juego sea seguro y de confianza, y que los* estudiantes se sientan

2 En la Descolonización del Cuerpo la sanación es un tema importante. Asumimos que es la base para encontrarse con los otros cuerpos en igualdad. Entendemos sanación no en un sentido higiénico-médico, sino en restaurar la dignidad que significa tener las condiciones materiales, Vivir Bien, vivir sin humillaciones y tener la autonomía para diseñar un plan de vida (Cussianovich 2010). A los criterios de Cussianovich añadimos que es importante que la autonomía se encuentre siempre en relación a la comunidad.

bien acogidos*. Esto es muy importante en el trabajo con los* niños*. Las actividades deben efectuarse con el respeto absoluto frente a los demás cuerpos; es decir, la integridad de los cuerpos no debe ser lastimada.

2. Profundizando el abrazo al gusano: Supuestos sobre cuerpo, territorio y aprendizaje

La pedagogía de COMPA es el resultado de la experiencia de muchos cuerpos y de un laboratorio que existe hace casi 30 años. Comenzó con el grupo de teatro de chicos* de la calle, que en parte vivieron en un centro de rehabilitación cerrado. En el libro “*El mañana es hoy*” (1998) se encuentran documentados los testimonios de la primera generación de Teatro Trono. La compilación de voces demuestra que la imaginación es una herramienta poderosa para la liberación –al menos momentánea– de una situación difícil, de los* muchachos* que vivían en la calle, pero también en larga perspectiva una herramienta para transformar vidas. El teatro permitió soñar, imaginar otros mundos³. A través de la corporalidad, del movimiento, los sueños se transformaron en realidad, al menos momentáneamente sobre el escenario, sea en un teatro real o sea en un escenario en la calle, y así a través del cuerpo se hizo palpable la posibilidad de un cambio. En los treinta años de existencia del laboratorio Teatro Trono / COMPA se ha desarrollado una praxis pedagógica que no proviene de un concepto universitario o un ámbito de pedagogos* profesionales. La propuesta pedagógica de COMPA no fue elaborado teóricamente y luego aplicada en la práctica. Al contrario, el concepto de COMPA surgió, se consolidó y validó en la práctica y fue elaborado por protagonistas que aplican la pedagogía en un proceso de auto-empoderamiento. Desde el inicio, el concepto pedagógico-artístico estuvo dirigido por el principio de la acción dialógica⁴. Diálogo y organización horizontal del proceso son elementos

3 El teatro es una herramienta que nos permite trabajar en los ejes fundamentales de cuerpo y territorio en relación a nuestros valores, que son: comunidad, respeto, reciprocidad y complementariedad, equidad de género y generacional y respeto a la madre tierra. Nuestra forma de hacer teatro coincide en muchos aspectos con el teatro de los oprimidos y el teatro comunitario. Ambos, como también nuestro planteamiento teatral, tienen como fundamentos importantes el diálogo y la educación y consideran el arte como herramienta que puede contribuir en la transformación social y tienen la convicción de que todas personas son esencialmente creativas.

4 Cómo está elaborado en la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire (1987: 164).

esenciales de la praxis de COMPA. La idea de una pedagogía horizontal en la enseñanza mutua y en la superación de la diferencia entre estudiante y profesor*, tal como en la figura del “profesor-alumno*” en la pedagogía del oprimido, del* pedagogo* que a la vez es estudiante o del “alumno-profesor*”, del* estudiante que a la vez enseña, pertenece a los principios de trabajo de COMPA. A diferencia de muchos otros conceptos pedagógicos, la metodología de COMPA surgió como teoría fundamentada (Grounded Theory)⁵ como experiencia cotidiana (empírica), que desembocó en un concepto –de una cierta sistematización– que oriente nuestra praxis contemporánea. Central en el concepto es la hipótesis de que el cuerpo en un distinto territorio es la base del trabajo porque es cuerpo y territorio que determinan el proceso de aprendizaje y la formación del cuerpo. Cuerpo y territorio son los ejes claves del concepto metodológico de nuestro trabajo.

El descubrimiento del cuerpo como categoría esencial en nuestro laboratorio en las pasadas tres décadas fue en un inicio como un código en vivo para trabajar con los conceptos de la teoría fundamentada, un fenómeno que sirve para solucionar un problema teórico social en nuestro caso. Este código o descubrimiento se ha convertido en una categoría central de nuestra metodología práctica. Esto conduce a cuestionar el paradigma de la cognición –la racionalidad– en la pedagogía. La cognición/racionalidad es resultado del pensamiento renacentista y lo encontramos comprimido en la idea de Descartes que definió al ser humano como ser-pensante. Famoso es su planteamiento “cogito ergo sum”⁶. Desde entonces y con el establecimiento de un sistema educativo como el que conocemos hoy en día, la didáctica, el currículum y la praxis se basan en la idea que el proceso del aprendizaje está determinado por aquello que se logra mediante la mente o el cerebro. Se fundamenta la idea de que la existencia está determinada fundamentalmente por el pensamiento y que el proceso de aprendizaje es un acontecimiento aislado de formación pura del cerebro.

5 Strauss y Glaser (1967) de la Universidad de Chicago señalan que una teoría emerge (o se fundamenta) en observaciones empíricas. Desde esta perspectiva, se puede definir los principios de la metodología de COMPA como una metodología basada en la experiencia. Por esta razón, en la exposición de la metodología es pertinente trabajar según las directrices de la teoría fundamentada y conceptualizar la praxis desde la praxis.

6 “Pienso, luego existo” o “pienso, por lo tanto, soy” es el enunciado que se puede nombrar como un fundamento del racionalismo occidental. René Descartes es uno de los filósofos principales de este pensamiento.

Nuestra práctica demuestra que esto no es así. Consideramos que el aprendizaje es corporal y dependiente de un territorio. En el intento de vincular nuestras ideas de la corporalidad con teorías, nos hemos topado con nexos que refuerzan nuestra posición. Una de esas teorías es la psicomagia de Jodorowsky (2004), que dice que jamás se puede asimilar algo totalmente si es que no acontece a través del cuerpo y en acción. Otro concepto es el de Vigotsky que dice que es el contexto social donde el sujeto se apropia de los conocimientos. Su teoría es un fundamento de la reforma educativa actual en Bolivia. Hemos encontrado otros nexos en la sociología o en los estudios culturales⁷. Sin embargo, el acto de aprendizaje del cuerpo permanece en la oscuridad. El cuerpo mismo permanece en el ángulo muerto del discurso como dice Butler (1997). Este hecho en particular, en nuestra opinión, tiene una gran influencia en la formación de teorías pedagógicas. Quizás también a causa de la carente consideración de prácticas como la nuestra, las teorías de aprendizaje se concentran en la cognición como receptor del aprendizaje de un individuo y dejan de lado al cuerpo y de este modo prevalece la hegemonía del paradigma racional.

Nuestra suposición de que el cuerpo es central para el aprendizaje, que somos seres senti-pensantes, necesita conceptos teóricos que tomen en cuenta el cuerpo en el aprendizaje. Una orientación nos ofrece Käthe Meyer Drawe que destaca: “Como humanos nuestro pensamiento es el de un ser corporal, que no simplemente enfrenta a su mundo y a sus prójimos, sino está expuesto a ellos* a través de la sensoriedad”⁸ (Mayer-Drawe 2010: 14). Aprendizaje para ella es un *statu nascendi*⁹ que se realiza en la experiencia y que se manifiesta en el despertar de un sentido/sentimiento. La experiencia se lleva a cabo a través de la recepción de la realidad por los sentidos del cuerpo. Mayer-Drawe da el ejemplo de una

7 Paul Willis (1981) anota, por ejemplo, que un cuerpo está determinado por una cierta cultura que lo posiciona en un territorio de una cierta forma, en la resistencia o el conformismo. Su posición influye en el resultado del aprendizaje. Pierre Bourdieu (2007) destaca que lo social se escinde en diversos campos, en los cuales el cuerpo (*habitus*) queda posicionado, los campos son espacios de juego en donde son efectivos relaciones de poder. Allí se forma el capital de un cuerpo. El *habitus* de un cuerpo se forma a través de un proceso de formación. Judith Butler (2004) expone otra performatividad de un cuerpo depende de sí un territorio existe que permita al cuerpo presentarse de otra manera.

8 “Als menschliches ist unser Denken das eines leiblichen Wesens, welches seiner Welt und seinen Mitmenschen nicht einfach gegenübersteht, sondern ihnen durch die Sinnlichkeit ausgesetzt ist.”

9 Estado de nacimiento.

escalera que no está bien hecha. En el momento que *el cuerpo* resbala de la escalera, se da cuenta de que no es una escalera normal (ibid: 8). En este ejemplo, el hecho de darse cuenta es el momento del aprendizaje. Este momento se sustrae de la observación. Esto significa que en la explicación del aprendizaje estamos confrontados al problema, que no podemos atrapar verbalmente o teóricamente el momento. Otro factor del aprendizaje es el deseo de aprender: obviamente para aprender algo hace falta el deseo de saber o conocer. A partir de acá se deriva otro argumento en favor de la corporalidad del proceso de aprendizaje. El querer-aprender depende de que se encienda la curiosidad y se desarrolle el entusiasmo, ambas conmociones sentimentales que situamos en el cuerpo y no en la cognición. El aprendizaje mismo es una actividad del cuerpo y para nosotros* la base fundamental para un concepto de aprendizaje. Cussiánovich (2010) explica que, desde la perspectiva de la pedagogía de la ternura, la ternura es la actitud pedagógica correspondiente al proceso/momento de aprendizaje; sin embargo, el problema teórico radica en vincular el proceso del aprendizaje con la experiencia (corporal), puesto que la experiencia no es conceptualizable.

El proceso de aprendizaje está localizado en la cognición y ésta tiene, desde nuestra perspectiva, al menos tres razones. Primero, el paradigma de la racionalidad que ha creado un corpus de conocimiento histórico sobre el hombre en tanto ser pensante; segundo, la carencia de teorías corporales en las humanidades; y tercero, preguntas sobre el control sobre el sistema educativo, el territorio pedagógico. La arquitectura de las escuelas, el diseño del currículum, la posición del* profesor*, en el aula, el desarrollo de las clases y los trabajos en aula, reflejan esta voluntad de control¹⁰. El territorio no es definido de una manera tal que el aprendizaje pueda ser asumido como un “resultado complejo de una experiencia, de una vivencia, de un evento transformador” (Meyer-Drawe, ibid.: 16), sino que está diseñado para controlar al* estudiante.

Los procesos del aprendizaje que acompaña COMPA se llevan a cabo a partir del análisis de la situación de un cuerpo en un territorio, para así poder tomar las medidas de acompañamiento en el proceso de aprendizaje. No intentamos dirigir este proceso de análisis desde afuera, sino más bien con los* niños* con quienes trabajamos.

10 Willis demuestra en “learning to labor” que los fundamentos de la enseñanza en el aula es el control. Para el sistema educativo, el control de los* profesores sobre la clase es más importante que transmitir los contenidos de enseñanza.

3. El territorio del abrazo al gusano: Trabajar en el aula - espacios de bienestar

Cuerpo y territorio son los determinantes claves para COMPA en el proceso del aprendizaje. Asumimos que sin cuerpo no hay la posibilidad de aprender, siguiendo en esto a Mayer-Drawe y de acuerdo con nuestras experiencias en el trabajo pedagógico. El aprendizaje en las escuelas tiene lugar en un territorio que está fuertemente marcado por discursos y relaciones del poder que atraviesan el aula. Consecuencias de éstas determinaciones son que los* niños* aprenden en el marco de un horario fraccionado, con contenidos que están desparramados en pequeños pedazos, muchas veces en clases frontales, en turnos de materias cada 45 a 90 minutos, con una evaluación a través de exámenes que tienen un carácter de interrogatorio. Para los* niños* la escuela es un lugar social donde pasan mucho tiempo, se encuentran con sus amigos* y a muchos* les gusta jugar en el patio de los colegios. Encuentran otra situación cuando ingresan al aula. Allí las condiciones no son tan agradables. No encienden el fuego de la curiosidad. Por siguiente, es también difícil encender allí el deseo de aprender. Desde nuestra experiencia sabemos que mucho depende de la posibilidad de participar activamente en clase como estudiante, además el papel del* profesor* y su postura. Depende mucho si él o ella se concibe como facilitador* o como controlador* del proceso de aprendizaje y cómo en consecuencia diseña sus clases en aula.

Para iniciar un proceso de aprendizaje apasionado es importante que el aula se convierta en un espacio de bienestar¹¹, donde los cuerpos de los* estudiantes se sientan acogidos* con sus propias características. El análisis del cuerpo en el territorio es buscar una forma de crear un lugar de bienestar bajo las condiciones existentes. Como mencionamos al inicio de este artículo, puede ser que los* niños* tengan problemas en acercarse o abrazar y expresar afecto al* otro*. En este caso, es importante cambiar el territorio-aula en un espacio acogedor, al menos temporalmente, para que los cuerpos puedan liberarse del miedo y encontrar formas de un encuentro amable. Debido a la estructura escolar, los* educadores de COMPA tienen de 45 a 90 minutos para establecer este espacio de bienestar con los* niños* y así transformar el territorio-aula temporalmente. Normalmente, el procedimiento de los* educadores comienza con un calentamiento. Los cuerpos se

11 Véase artículo “Descolonización del Cuerpo”.

encuentran en el juego, donde se mueven en el aula y rompen con la lógica del diseño básico del aula, donde los* niños* están asentados y el* profesor* se encuentran de pie delante de la pizarra. El primer paso para el establecimiento de un espacio de bienestar en el aula es colocar los pupitres en contra de la pared o salir del aula y comenzar a jugar. En el trabajo de COMPA se ha establecido un procedimiento de intervención en el aula. El juego de calentamiento crea la confianza para que los* niños* puedan aprender. Después del calentamiento sigue el relajamiento¹² que crea la necesaria concentración para trabajar en una temática. Pueden ser temas como participación, igualdad de género, cultura de paz, pero también una materia como lenguaje o matemática. Después de trabajar en la temática viene la retroalimentación y el abrazo como cierre. No siempre se trabaja necesariamente en este orden ni se cumple con todos los pasos. En el ejemplo, al inicio está el juego, el calentamiento a la vez el relajamiento y la temática. El cierre es siempre el abrazo. En otras clases, se trabaja en las materias clásicas de la escuela. En la primaria jugamos con el alfabeto o con las palabras para que los* niños* entiendan, por ejemplo, qué es el adjetivo. De esta manera los* niños* mejoran su conocimiento de gramática. El orden clásico del aula permanece suspendido durante toda la sesión y funciona según las necesidades de los* niños* (y de sus cuerpos). En la transformación es clave alejarse de las necesidades institucionales (control de la enseñanza) y acercarse más bien a las necesidades de los estudiantes (el aprendizaje). Esto también significa concentrarse en el territorio y despedirse de la idea de que el aprendizaje es un proceso que se define por los resultados. La orientación hacia el territorio nos libera de la obligación de controlar el proceso. El enfoque de facilitar el aprendizaje de los cuerpos y encender la curiosidad normalmente es suficiente para empujar procesos de aprendizajes, pero que están determinados por los* niños*. Es como dice Ivan Illich, “Instrucción es la selección de circunstancias que facilitan el aprendizaje” (2011: 20). En este sentido, nos vemos como facilitadores que crean un ambiente en el aula, que hacen posible el aprendizaje. Los resultados de nuestros talleres son normalmente buenos. Los* participantes no sólo se divierten aprendiendo, sino sus capacidades se mejoran notoriamente. Los resultados influyen en el bienestar de los* niños* y su aprendizaje en matemáticas o lenguaje.

12 En el relajamiento se realizan ejercicios para canalizar la energía corporal y aumentar la concentración de los* estudiantes.

4. Extender los espacios de bienestar – trabajando con la comunidad educativa

Lo que realizamos en los 22 colegios¹³ en El Alto, con los que trabajamos, es establecer espacios temporales de bienestar: inicialmente está delimitado al momento de intervención directa por un* educador*. Si logramos crear una relación estable con una escuela comenzamos –junto con la comunidad educativa¹⁴– a extender los espacios de bienestar y, con ello, a transformar el territorio escolar. En este paso, el trabajo con los* profesores y los* directores es decisivo, pues ellos* tienen una cierta autonomía en el diseño en la escuela –sobre todo en el aula– para trabajar de una manera diferente con los* niños* y con ello extender los espacios de bienestar en el aula y cambiar la forma del aprendizaje. En este momento, el juego recibe mayor importancia como elemento del aprendizaje. El proceso con los* profesores consiste en capacitaciones y ayuda, como la Brújula (2015), y en el acompañamiento en sus actividades (asesoría).

El trabajo con los* padres exige otras acciones. Aquí se debe analizar la situación de las familias en su entorno (El Alto) y ver las posibilidades y límites de este entorno social. En “esto” es importante buscar estrategias que fortalezcan a la comunidad de los* padres y madres y mostrar vías de cómo es posible –con pocos recursos– crear espacios de bienestar para los* niños* y los* padres y madres en el propio hogar. Se puede tocar en este proceso muchos temas, como alimentación, empleabilidad, salud, equidad de género, vivencia u otros. Si se logra establecer una relación con los* padres y madres y hacerles participar, es posible que los espacios de bienestar salgan del aula y se extiendan a las familias de los* niños*. En este trabajo con las familias de los* estudiantes es decisivo tomar en cuenta el contexto social. En el caso de El Alto, la situación de muchas familias está marcada por el contexto boliviano postcolonial. El Alto es una ciudad joven¹⁵ compuesta por migrantes del campo, cuya mayoría es de descendencia aymara o quechua. En tanto hogar de migrantes con pocos recursos, El Alto tiene la reputación de ser un lugar

13 Unidades educativas adheridas a la Red de Escuelas Amables y Seguras (<http://amable-y-seguro.red>)

14 Estudiantes, profesores y padres/madres. La comunidad educativa es un eje central de la reforma educativa en Bolivia.

15 El cierre de muchas minas en Bolivia en 1985 causó una migración desde los centros mineros hacia las ciudades y produjo el crecimiento de la ciudad El Alto. Desde 1988 El Alto es una ciudad independiente y hasta entonces formaba parte de la ciudad La Paz, sede de gobierno.

problemático, y la pobreza causa una imagen deficitaria. La pobreza es consecuencia de una historia de discriminación. Los* habitantes de El Alto han sido excluidos en el transcurso de los siglos del colonialismo y de la república. La población tiene fuertes experiencias de discriminación racista y social. Sin embargo, quizás por ello mismo, El Alto es un lugar de lucha permanente por la dignidad y por una vida mejor. En el trabajo de territorio más allá del aula es importante ver a la población –en este caso nosotros* también somos parte de esta realidad– no sólo como víctima, sino buscar formas de protagonismo que permitan salir de esta imagen deficitaria que muchas veces conducen a la violencia y a la falta de una cultura de paz. Al trabajo en el territorio de los padres y madres corresponde la apertura de posibilidades de protagonismo en favor de una cultura de paz, libre de violencia, hermandad y desarrollo de estrategias de empoderamiento que faciliten la creación de espacios de bienestar en las familias de los* niños*. La cuestión de los espacios de bienestar tiene una dimensión política, pues las condiciones sociales-marco, la distribución inequitativa de recursos, la discriminación racista, la discriminación de género, representan obstáculos para la creación de espacios de bienestar y de cuerpos libres.

5. Espacios de bienestar y la política educativa de Bolivia

En Bolivia desde hace más de una década vivimos un “proceso de cambio” anunciado por el gobierno de Evo Morales¹⁶. La administración con su primer presidente indígena en América Latina es el resultado de una serie de movilizaciones de la población boliviana (indígenas, campesinos*, trabajadores y otros* actores) que lograron un cambio político-discursivo en Bolivia. Uno de los resultados de este ciclo de luchas es el reconocimiento de la diversidad cultural en Bolivia y la ruptura con la república criolla¹⁷. En este contexto, el gobierno del Movimiento al Socialismo aprobó en 2010 una nueva ley educativa para Bolivia. La obra legislativa

16 Evo Morales renunció el 10 de noviembre 2019. El jefe de las Fuerzas Armadas de Bolivia intimidó al presidente a renunciar pocas horas antes. Después de las elecciones generales del 20 de octubre 2019 hubo conflictos sociales, la oposición política denunció que hubo fraude electoral. Hoy no está aún claro si el “proceso de cambio” continuó y si la Ley educativa 070 sigue en vigencia.

17 Desde la independencia de Bolivia, gobernó el país casi exclusivamente la élite descendiente europea. Hasta hoy ésta tiene una gran influencia en la vida económica y en los aparatos administrativos del país.

tiene muchos elementos que apuntan hacia una transformación del sistema educativo y facilitan en teoría una pedagogía de cuerpos libres, de la Descolonización Corporal, como la practicamos nosotros* en El Alto. La reforma educativa reconoce la diversidad cultural del país, establece el modelo educativo socio-comunitario productivo¹⁸ como marco básico del currículo y apunta a transformar las unidades educativas en lugares abiertos donde los* estudiantes aprendan según la cultura y las tradiciones locales. La ley se refiere a unas de las experiencias más destacadas de una educación comunitaria indígena en el siglo XX en América Latina, la Escuela-Ayllu de Warisata (véase en este libro el artículo de Yvette Mejía). Además, el gobierno del MAS ha invertido en el sector educativo, y con estas inversiones Bolivia figuraba en 2018 como el segundo país en América Latina con mayor presupuesto en educación después de Cuba. 99 de 100 niños/as entre 6-11 años asisten a la escuela¹⁹ y la cifra del analfabetismo se ha reducido significativamente. El gobierno logró así cumplir con algunos objetivos del desarrollo sostenible / objetivos del milenio en el ámbito educativo.

Pese a los logros a nivel legislativo y los datos estadísticos hay hasta en día de pocos cambios en la praxis de enseñanza y poco reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de propuestas pedagógicas alternativas como la de COMPA. No existe un plan operativo que explique cómo transformar el sistema educativo desde un sistema de enseñanza hacia un sistema de aprendizaje comunitario (como prevé la ley), donde se oriente hacia el territorio, se trabaje con las comunidades y se desarrolle modos de aprendizaje que se orienten al* estudiante y no al sistema educativo. Hasta hoy no se ha logrado quebrar con el conservadurismo estructural del aparato educativo. Siguen vigentes las prácticas y criterios convencionales de antaño, como por ejemplo el tipo de formación docente o la importancia de títulos académicos y certificados. No se ha logrado profundizar la praxis territorial-comunitaria y una educación liberadora en las escuelas.

18 En el marco de la actual Ley educativa se desarrolla un sistema educativo alternativo, donde el conocimiento es descentralizado, el aprendizaje debe ser productivo, el lugar del aprendizaje es la comunidad educativa compuesta por padres, profesores y estudiantes y el carácter del aprendizaje es participativo. El modelo de aprendizaje se refleja en cuatro dimensiones: el ser, saber, hacer y decidir. http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-2/formacion_maestros/investigacion/929.pdf (acceso directo: 02.04.18)

19 Telesur 31.07.2015: <https://www.telesur.tv.net/news/Bolivia-y-Ecuador-encabezan-educacion-primaria-en-Suramerica-20150731-0034.html> (acceso directo: 28.03.18)

Desde nuestra perspectiva hay dos factores que explican el fenómeno de la ausencia de una praxis que corresponda a la voluntad legislativa. El primer factor es el sistema escolar en sí mismo, que Illich critica a fondo cuando habla de la necesidad de desescolarizar la sociedad y liberar el aprendizaje del corsé escolar. Tenemos mucha simpatía con la crítica fundamental, pero hasta el momento no vemos ninguna posibilidad de desarrollar una praxis correspondiente que pueda garantizar a todos* los* niños* la posibilidad de aprender si abandonamos el sistema escolar. Por el momento sólo tenemos el sistema escolar como institución educativa que tiene la capacidad de posibilitar a la mayoría de los* niños* una educación. Eso vale más que todo en los espacios peri-urbanos como El Alto. El reto aquí es ¿cómo podemos transformar el sistema educativo? Para poder sopesar las oportunidades y los límites tenemos que dirigirnos al segundo factor que es la función del sistema escolar en la sociedad. En el caso de Bolivia hay que cuestionar ¿a quién sirve el sistema escolar?

Si tomamos la Ley 070, Avelino Siñani/Elizardo Pérez, que representa la base de la reforma educativa, podemos detectar elementos que coinciden con nuestra forma de trabajo en el espacio. La ley expresa la voluntad de la población excluida de cambiar el sistema colonial de siglos anteriores. En el último ciclo de luchas la población logró posicionarse en el gobierno con la administración actual²⁰. En este marco deberíamos entender la iniciativa legislativa de la Ley 070. A la vez el gobierno inicialmente tenía –en el marco de la nueva refundación de Bolivia²¹– el proyecto de transformar la economía de Bolivia en una economía comunitaria, compuesta de estructuras económicas más des-centralizadas, de pequeñas unidades de producción, de organización de cooperativas, un turismo suave y una producción en armonía con la madre tierra. El término ‘comunitario’ era la palabra mágica.

En vista de que la mayoría de la población boliviana vive en espacios urbanos (70%) y por las necesidades de mejorar la vida de los más pobres, el gobierno hace un buen tiempo abandonó la vía de un proyecto comunitario²² y se decidió por un modelo de desarrollo clásico basado en

20 Muchos que participaron en el gobierno al inicio y tenían el fuerte compromiso de cambiar la sociedad, salieron de la administración de Evo Morales. Pensamos en Félix Patzi, Raul Prada o Rafael Puente. El presidente Evo Morales fue exiliado en noviembre 2019 tras de la solicitud de renuncia del comando general de las Fuerzas Armadas.

21 En 2009 se aprobó la nueva Constitución Política del Estado que transforma Bolivia de una República a un Estado Plurinacional. Esta constitución contiene derechos fundamentales para los pueblos indígenas.

22 Esto está más pronunciado en el área rural.

el extractivismo. Desde hace aproximadamente ocho años en su política cotidiana abandonó seguir una política comunitaria y la reemplazó por una política extractivista. En una entrevista con el periódico boliviano “La Razón” en diciembre 2017, el vicepresidente Álvaro García Linera indicó que la prioridad de Evo Morales hasta 2019 es la construcción del bioceánico y la comercialización del litio²³. Mientras que en el discurso del gobierno sigue el proyecto de un desarrollo alternativo, en los hechos se toman otras decisiones. En nuestra opinión, el objetivo de la política de extractivismo es lograr una industrialización del país inevitablemente vinculada a una sociedad capitalista con una estructura de clases.

En este tipo de sociedades requieren un aparato educativo que corresponda a la forma de producción, a ella corresponden la acumulación de conocimientos / saberes que garanticen la reproducción económica (Apple 1995); o sea una producción de saber que sirva a la clase dominante de una nación (lo que se denomina desarrollo). Apple destaca que la tarea más importante del sistema educativo –aunque parcialmente autónomo de la economía– es suministrar la economía con conocimiento lo cual permite el mantenimiento de la forma de producción y poner a disposición una reserva de trabajadores. Si asumimos este papel para la escuela, vemos para Bolivia una situación ambigua. Por un lado tenemos un enfoque económico en el extractivismo y grandes proyectos de infraestructura que son la base para un proyecto de industrialización que exigen un determinado conocimiento y la producción de determinados formas de fuerza de trabajo. Por otro lado, hay una reforma educativa que tiene el enfoque en el desarrollo de conocimientos y saberes desde la cosmovisión indígena y en favor del Vivir Bien. Sobre el desarrollo alternativo comunitario el *currículo base* de esta Reforma define tres fuentes para el diseño de la educación: saberes de los pueblos indígenas, la escuela Ayllu Warisata y corrientes psicopedagógicas liberadoras como las teorías de Vigotsky o Freire. La Ley se concentra en el desarrollo del individuo en comunidad y en armonía con la madre tierra.

¿Pero existen otras áreas de la sociedad boliviana que justifiquen el cambio de las funciones del sistema educativo en un paradigma comunitario? Si observamos la política en el ámbito económico vemos un camino en dirección opuesta. El gobierno apuesta a un desarrollo clásico y no vemos cómo un proyecto comunitario cabe en el marco de esta política.

23 Proyecto de infraestructura, la construcción de un tren entre Brasil y Perú pasando por Bolivia. Entrevista Diciembre 2017 en La Razon: http://www.la-razon.com/nacional/Alvaro-Garcia-Litio-bioceanico-vicepresidente-repostulacion_0_2835916401.html (acceso directo: 28.03.18)

Sin retroalimentación en otros sectores de la sociedad es poco probable que el espacio escolar se transforme en un espacio comunitario, tal como aconteció en la época de la escuela Ayllu Warisata, donde la escuela era el centro de la comunidad y de sus actividades económicas y se aprendía en comunidad y en la praxis, tal y como lo practicamos nosotros* en nuestra cotidianidad, cuando establecemos espacios de bienestar.

6. La lucha política para establecer espacios de bienestar y liberar los cuerpos

Con este actual trasfondo surge la pregunta: ¿hasta qué punto el proyecto legislativo de la Reforma educativa coincide con la realidad económica? ¿Cuán amplio es el espacio de acción para nosotros*?

Reconocemos por un lado que el diseño curricular de base (DCB) sí contiene la intención de transformar el sistema escolar desde un sistema vertical según el planteamiento del modelo bancario (Paulo Freire) hacia un sistema que represente la sabiduría y los conocimientos de las comunidades y que haga de la escuela un espacio de la comunidad, o sea en un espacio de bienestar. En este aspecto, el proyecto educativo del actual gobierno coincide con nuestra metodología. El problema es la ausencia de una amplia aplicación práctica de la idea que está en el currículum base y la ausencia de una estrategia para transformar las escuelas. Hasta ahora permanecen las relaciones verticales en las escuelas donde el* director* decide sobre los* profesores, los* profesores sobre los* estudiantes; los padres y las madres no se sienten capaces de involucrarse y cuando lo hacen tienen una perspectiva tradicional que se limita a precautelar que sus hijos* tengan buenas calificaciones para así tener mejores oportunidades en una sociedad capitalista. El Ministerio de Educación indica que hay progresos en la Reforma y menciona los currículos regionales y señala que se necesita más tiempo hasta que la Reforma se haga efectiva en la cotidianidad de las escuelas. Sin embargo, hasta ahora no hay ninguna estrategia de intervención y no se ha logrado iniciar un diálogo con la sociedad civil y con experiencias como la nuestra para buscar conjuntamente estrategias para un cambio real.

En el espacio urbano de El Alto, donde trabajamos, todo sigue igual después de ocho años de aprobación de la Ley 070 respecto a los métodos de enseñanza, al diseño del aula, a la participación de la comunidad educativa y al diseño curricular, y al espacio. Además, constatamos una gran inseguridad entre los* profesores que no saben cómo se debe enseñar y

para qué sirve la Ley. Esto y otros factores conducen a que la violencia en las escuelas siga estando presente²⁴. Por el otro lado, constatamos muchas deficiencias en el aprendizaje de los* niños*. Muchos en la primaria no conocen sus derechos ni saben bien leer o no tienen los conocimientos básicos de matemática. Esto es –desde nuestra perspectiva– no sólo un problema de pobreza, sino también el resultado de un sistema escolar vertical. Pese a la Ley 070 no hay una voluntad clara desde la institución escolar en reflexionar sobre cómo transformar la visión de la escuela en un territorio del aprendizaje socio-comunitario productivo e iniciar un debate en la sociedad. Por la falta de estas señales el sistema escolar se mantiene en su estructura vertical. Por lo tanto, en nuestro análisis del espacio escolar consideramos importantes los siguientes factores para nuestro trabajo pedagógico cotidiano:

- La función principal de la escuela en Bolivia no está clara, pues hay diferentes señales desde la sociedad; o sea tenemos que impulsar a que se discuta seriamente un modelo económico alternativo, y dirigirnos contra un currículo oculto que se asienta en una formación exclusivista, orientada a la competitividad del modelo bancario,
- este currículo oculto es un obstáculo en la implementación exitosa de la Ley 070. El sistema escolar en Bolivia permanece en su verticalidad con énfasis en la enseñanza, mantener el control sobre el territorio y la jerarquía clásica del sistema escolar,
- sin embargo, hay que buscar canales de comunicación con los* responsables dentro del sistema escolar a nivel nacional, departamental, distrital y de unidades educativas que tengan la voluntad de transformar el sistema escolar,
- acá hay que considerar lo que Michael Apple²⁵ denomina las interacciones cotidianas y un posible compromiso de profesores y

24 Según la Defensoría del Pueblo en Bolivia el 60% de los* estudiantes experimentan violencia verbal o corporal en las escuelas. Cerca del 50% participa de actos de acoso escolar (bullying), ya sea como víctimas, agresores o espectadores. El 90% de actos de acoso o violencia se producen dentro de las propias unidades educativas. (SEMINARIO INTERNACIONAL “La Escuela: un espacio para la paz y el buen trato. El rol de la INDH. Intercambio de buenas prácticas y experiencias” Puerto Ordaz, Venezuela, 24 de enero de 2013 (<http://www.defensoria.gob.bo/archivos/Ponencia%20en%20Venezuela%20sobre%20la%20violencia%20en%20las%20escuelas.pdf>) (acceso directo: 28.03.18)

25 Apple (1995) detecta tres niveles básicos de reproducción del sistema escolar: las interacciones cotidianas, el currículo oculto y el corpus de conocimiento formal, así como la actitud de los* profesores.

educadores en favor de la transformación del territorio de aprendizaje, y también hay que aplicar otras formas de pedagogía en la escuela y crear espacios de intervención.

Especialmente en los dos últimos puntos vemos posibilidades de transformación desde abajo. Esto quiere decir que tenemos ya la experiencia de que la intervención cotidiana en el aula y en el patio de una escuela posibilita crear una cultura de paz y de participación de la comunidad educativa y de los cuerpos, y transformar el territorio educativo. Por tanto, el trabajo en el espacio escolar es un momento clave de la intervención pedagógica de COMPA. Para fortalecer este trabajo estamos extendiendo nuestra metodología desde el espacio escolar hacia el espacio inter-escolar. Queremos crear mecanismos que nos permitan involucrar a protagonistas de un cambio escolar (niños*, profesores, padres, madres, directores, responsables de la administración escolar, educadores, otras iniciativas de la sociedad civil) y crear una voz más audible en el debate sobre el sistema educativo. Un paso hacia adelante es la creación de una Red de Escuelas Amables y Seguras donde los* estudiantes deciden adherir su escuela a la red²⁶. Una vez parte de la red, las escuelas deben lograr juntas y al largo plazo la transformación del territorio de aprendizaje educativo en las unidades, estableciendo otra praxis cotidiana diferente a la praxis de enseñanza hegemónica del sistema educativo.

Bibliografía

- Apple, Michael W.
1995 *Education and Power* (New York: Routledge, 1995).
- Bourdieu, Pierre
2007 *El Sentido Práctico* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2007).
- Butler, Judith
1997 *Excitable Speech. A Politics of the Performative* (New York: Routledge, 1997).
- 2004 *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence* (London-New York: Verso, 2004).
- Creación Colectiva
2015 *Brújula*, 1ª edición (La Paz, Bolivia: Solidaridad Internacional Infantil, 2015).

26 Más información: <http://amable-y-seguro.red>

Cussiánovich V., Alejandro

2010 *Aprender la Condición Humana Ensayo sobre Pedagogía de la Ternura* (Lima: Editora Diskcopy S.A.C., 2010).

Freire, Paulo

1987 *Pedagogía del Oprimido* (Lima: Editores Tipo-Offset, 1987).

Glaser, Barney Galland, y Anselm L. Strauss

1967 *The Discovery of Grounded Theory* (Chicago: Aldine Press, 1967).

Illich, Ivan

2011 *La sociedad desescolarizada* (Ediciones Godot, 2011).

Jodorowsky, Alejandro

2004 *Psicomagia*, 4ª edición (Madrid: Ediciones Siruela, 2004).

Meyer-Drawe, Käthe, 'Zur Erfahrung des Lernens.

2010 Eine phänomenologische Skizze', *Santalka*, 18 (2010), 6-17.

Nogales Bazán, Iván, and Creación Colectiva

1998 *El mañana es hoy: teatro con niños y adolescentes de la calle: Teatro Trono* (El Alto/Bolivia: Fundación Arnoldo Schwimmer, 1998).

Willis, Paul E.

1981 *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (New York: Columbia University Press, 1981).

Trabajo social feminista antirracista. Siguiendo el ejemplo del trabajo antirracista con muchachas* del Club de Muchachas de Bielefeld e.V. – una perspectiva de la práctica a la práctica

Yasmina Gandouz-Touati y Güler Arapi

“Nuestra oferta para el tiempo libre es sólo para muchachas de origen migratorio. Esto que significa entonces que tú o tus padres o son extranjeros* o vienen del extranjero”.¹

Hace algunos años un grupo de muchachas conoció el Club de Muchachas de Bielefeld e.V.² en el marco de una visita escolar. Estas visitas no se dan rara vez y son más bien parte del trabajo de relaciones públicas del Club. Las colegas que trabajan ahí están capacitadas para presentar las ofertas y temas del Club y describirlos atractivamente a las muchachas. Lo más asombroso fue esa descripción del “After School Café” de los viernes. El “After School Café” es una oferta

1 Descripción de una colega del Club de Muchachas “After School Cafes”.

2 El Club de Muchachas Bielefeld e.V. (e.V. para asociación registrada) fue fundado por pedagogas y estudiantes de universidades de Bielefeld, como uno de los primeros clubs en Renania del Norte-Westfalia en 1984 y desde su fundación es titular de la Freie Jugendhilfe (Asistencia Libre a la Juventud) según el Artículo 75 de la Ley Kinder-Jugendhilfegesetz (Ley de Servicios Infantiles y Juveniles), es miembro de la Paritätischer Wohlfahrtsverband (Asociación de Bienestar Social Paritario), del Bielefelder Jugendring e.V. (Círculo Juvenil de Bielefeld) y en la Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit NRW e.V. (Colectivo Regional de Trabajo de Muchachas de Renania del Norte-Westfalia). La oferta cultural, educativa y de tiempo libre para muchachas son concebidas y modificadas por las pedagogas, trabajadoras a destajo y practicantes, siempre en relación a temas sociales relevantes, de modo que las visitantes puedan reunirse en los ambientes y acceder a las ofertas (compárese Puffer 2017)

regular (de empowerment) para muchachas negras, of color, de origen migratorio³ que fue iniciada el año 2006, constituyéndose desde ese momento en un componente fijo del plan semanal. La base de la oferta “After School Café” fueron las experiencias hechas en el proyecto “girls act - muchachas en acción - trabajo educativo anti-racista con mujeres y muchachas” (2001-2005) del Club de Muchachas de Bielefeld. El aspecto central de este proyecto fueron las ofertas educativas para muchachas y mujeres jóvenes sobre racismo y empowerment. El trabajo del proyecto mostró que las muchachas of color necesitan sus propios sueños de empowerment (compárese Arapi/Lück 2005) y reflexivas pedagogas of color (pero sobre todo pedagogas blancas con capacidad de reflexión sobre el racismo), para poder hablar sobre estas experiencias⁴, reflexionar al respecto y desarrollar estrategias de acción. Este es el objetivo perseguido por el “After School Café” que pretende ser el espacio para las utopías.

El objetivo primordial del (proyecto de) debate pedagógico-político en el caso de “girls act - trabajo educativo antirracista para mujeres y muchachas” consistía en formular directrices antirracistas para proyectos feministas con el fin de promover los estándares para la educación feminista cotidiana. Esto sólo resultará si se reflexiona sobre las premisas del trabajo con muchachas desde una perspectiva antirracista. En el manual “Trabajo con muchachas en la sociedad migratoria. Una consideración desde perspectivas antirracistas” de 2005, el propósito consistía en “formular directrices antirracistas para proyectos feministas” (Pág, 8). Los conocimientos adquiridos se desarrollaron en el trabajo (de proyecto) antirracista de larga data del Club de Muchachas de Bielefeld, en anteriores debates y en el trabajo político-pedagógico realizado con muchachas y mujeres. En el contexto del debate sobre las muchachas, los análisis antirracistas han pasado a primer plano en repetidas ocasiones. Con la publicación “Trabajo anti-racista con muchachas” de Eggers-Raburu (1999) se sentaron las bases para el trabajo del proyecto (que sigue siendo actual), además de ésta hubieron otras publicaciones del mismo contexto que debaten la

3 Esta es una selección de autodenominaciones políticas que todavía puede ser complementada. El término “of color” se explicará con más detalle más adelante en este texto.

4 Por “experiencias con el racismo” se entienden las experiencias obvias, sutiles y anticipadas del *othering* debido a características exteriores o confesión religiosa, así como también el racismo interiorizado. Compárese al respecto por ejemplo Nivedita Prasad, 1994.

perspectiva del “racismo” y que lograron ofrecer conclusiones para el trabajo concreto (por ejemplo AGISRA⁵, etc.).

De las experiencias y reflexiones de “girls act” y del intenso trabajo sobre estándares anti-racistas que tuvieron lugar en los últimos años en el Club, hubiese sido consecuente una descripción diferente del “After School Café”, como se explicó en la cita al inicio. Complementariamente hay que mencionar en este punto que el debate sobre el racismo no es asunto terminado; siguen sucediendo situaciones similares, por muy difíciles que sean. No se trata de banalizarlas o convertirlas en tabú, sino de utilizarlas como punto de partida para otras preguntas y reflexiones. ¿Qué debate tiene que darse en el equipo educativo y cómo? ¿Y a qué costo? En el Congreso del Grupo Federal de Trabajo Política para Muchachas de octubre de 2017, Kim Annakathrin Ronacher formuló análogamente lo siguiente: Un equipo tiene que intercambiar opiniones, de cómo manejar situaciones racistas. Y no sólo cuando ya sucedieron, sino por un principio.

Una de las cuestiones que para nosotras se deriva de esta situación, es la terminología. ¿Cuán teóricos probablemente son los conceptos que nosotras (pedagogas) ofrecemos y que quizás no sean en absoluto los términos utilizados por las muchachas? ¿Sería la descripción de la oferta, como se mencionó al principio del artículo, tal vez mucho más amigable para las chicas que otra? ¿O pueden los términos cambiar poderosas atribuciones?

Nada más que palabras – ¿las palabras son poder? Reflexión sobre el manejo del término “muchacha of color”

¿Cómo hablo? ¿Sobre quién hablo? ¿De esta manera a quién excluyo? ¿Qué informaciones y expectativas surgen de lo conversado? Estas preguntas no son teóricas, sino que se refieren directamente al trabajo con muchachas. Partiendo del ejemplo de la introducción de este artículo y de algunos temas de discusión actuales, a menudo se planteaba la pregunta, de cuán adecuada es la denominación “of color” para el trabajo práctico y educativo con jóvenes. ¿Es demasiado rígido? ¿Demasiado teórico? ¿Cómo manejan las muchachas* esa terminología? ¿Desean describirse

5 AGISRA es sinónimo de Colectivo Laboral contra la “explotación internacional sexual y racista” y existe desde los años 90. Mayores detalles al respecto: www.agisra.de/index.php?de_home.

o denominarse o ser descritas o bien denominadas de esa manera? O, por último, no es otra denominación extranjera y una forma colectiva, establecida por las pedagogas para llamar a las destinatarias de las ofertas del Club de Muchachas de Bielefeld, como “of color”.

Observamos que las muchachas y mujeres jóvenes of color tienen muy claro qué es el racismo y cómo su vida está estructurada por esto.⁶ Tienen una idea cabal de lo que pueden hacer en esta sociedad y a qué recursos tienen poco o ningún acceso. El entorno de la vida de las muchachas está trazado por poderosas y múltiples discriminaciones. La gente joven está consciente de las poderosas imágenes y estereotipos que circulan “sobre” ellas y de lo que se les es negado.

Lo que es más importante son los sueños de empowerment en los que las muchachas comparten sus experiencias y encuentran interlocutores para sus preocupaciones. Para ponerle nombre a este espacio, las colegas del Club de Muchachas decidieron hace muchos años, llamar a aquellas muchachas que experimentan el racismo en carne propia, “muchachas of color” y anunciar las ofertas correspondientemente. “Muchachas of color” o bien *people* of color* se entiende como “concepto genérico [y] abarca [...] a todas las personas expuestas a la discriminación racial [...]” (compárese Ha 2007, Pág. 35). Este término se traduce erróneamente como “farbig⁷ - colorido”. *P*oC* (*People* of color*) sin embargo es más bien una autodenominación política, desarrollada por los movimientos de ciudadanos negros por sus derechos civiles en Estados Unidos (compárese Arapi/Lück, Pág. 9). Es un concepto político de solidaridad que va más allá de la designación del posible origen étnico o imaginario. Combina y moviliza a “communities marginadas y a sus miembros más allá de los límites de sus propias comunidades étnicas, nacionales, culturales y religiosas” (compárese Ha 2007, Pág. 36). “Extranjera”, “migrante”, “muchacha con antecedentes migratorios” o “muchacha con historia de migración” permanecen en el nivel de descripción de una migración o un (supuesto) origen no-alemán. Sitúan a las muchachas “outside the nation” (compárese Kilomba 2005) y no comprenden que las muchachas of color están (parcialmente) desfavorecidas. Son poderosas atribuciones que construyen a las muchachas convirtiéndolas en “otros*”. Además las denominaciones arriba mencionadas a menudo no aplican de ninguna manera para las muchachas afro-alemanas de piel negra, ya que la

6 Así se refiere Mark Terkessidis a este conocimiento (reprimido) sobre racismo (compárese Terkessidis 2004).

7 Del alemán “farbig” (nota editorial).

supuesta migración (o deportación) de sus antepasados* es de data tan larga que casi ya no se puede hablar de un pasado migratorio pero la marca social por su color de piel es muy poderosa. El concepto “of color” ofrece la oportunidad de un mínimo denominador común en un grupo heterogéneo de muchachas. Utilizar las experiencias de racismo como elemento conector es, sin duda, también una reproducción de la “paradoja del racismo” (compárese Mecheril 2004, Pág. 11). Sin embargo, se presenta la oportunidad para nombrar activamente a las experiencias hechas por las muchachas of color y no banalizarlas.

¿Cómo reaccionan las muchachas a las ofertas que son anunciadas para las muchachas of color? En la práctica, es evidente que las muchachas a menudo no están seguras sobre el significado del término “of color”. Se preguntan, si se refieren al color de la piel o del cabello. “Pero aunque yo no sea negra, ¿puedo venir? (Sarah, 13 años)⁸. Se han quedado en la traducción del alemán “farbig-colorido”; “Yo no quiero de ninguna manera que me señalen como negra, aunque tenga un color oscuro de piel” (Daria, 17 años) y rechazan este tipo de denominaciones⁹. El término requiere una explicación, mayormente sobreviene después un gran alivio y sorpresa. Algunas pueden ajustarse mejor al término para sí, otras lo consideran como una autodenominación (política) y/o sienten que son abordadas y se refieren a ellas explícitamente.

Sigue siendo necesario explicar las ofertas y en definitiva la terminología en relación con las experiencias con el racismo. “Of color” es un término político que pretende mostrar los abusos y discriminaciones en la sociedad. Debilitar el poder político y reducir el complejo fenómeno del “racismo”, únicamente con el propósito de que las muchachas la tengan “más fácil” o que el acceso a las ofertas sea “más sencillo”, mientras se reproduce conceptos poco críticos, parece más bien contraproducente. El trabajo con muchachas fue siempre de naturaleza política y buscaba romper imágenes y esto no puede terminar con el racismo. El Club de Muchachas es sobre todo también un centro de enseñanza donde se tiene que analizar cómo abordar cuestiones sociales en forma “adecuada para los jóvenes”. No sin razón, complementamos “para muchachas of color” por lo general con “muchachas* con historia migratoria”. Incluso “historia migratoria” se topa con caras inquisitivas; si luego explicamos la oferta y el grupo meta y que se trata de racismo, entonces ellas pueden

8 Los nombres de las participantes permanecen en el anonimato.

9 En este punto seguiría una discusión sobre terminología y continuidad post-colonialista. Compárese para esto por ejemplo Castro Varela & Dhawan 2004.

ubicar los conceptos. Se trata de romper la normalidad y mostrar caminos alternativos. Y no de imponerles un término, sino más bien de ofrecerles alternativas y mostrarles que el Club de Muchachas es también un espacio político que permite la resistencia y que no quiere reproducir sociedad sin crítica. Al mismo tiempo, en el marco de un trabajo educativo orientado deconstructivamente, debe dárseles a las muchachas tanta autodeterminación como para denominarse a sí mismas (o no hacerlo). El objetivo es crear un “espacio de posibilidades” en el que puedan hacerse preguntas y no afirmaciones sobre las autodenominaciones individuales de las destinatarias (compárese Plößer 2013, Pág. 210 y sgtes.).

Esta relación de tensiones en el trabajo educativo concreto significa para el rol profesional como pedagogas de muchachas seguir manteniendo el concepto “of color”, hasta que los términos evolucionen, surjan nuevos o que las muchachas del Club traigan o exijan otros. El anti-racismo es y seguirá siendo una tarea transversal. Sólo tendrá sentido, si también otras colegas se “suman”. Porque cuando se utilizan términos poco críticos, por ignorancia, banalización o incapacidad de crítica, conceptos y poderosas atribuciones racistas permanecen para la sociedad en su conjunto y no se mueven.

Equipos transculturales en el trabajo con muchachas

Y, no obstante, la resistencia y los enormes conflictos dentro del equipo educativo en relación al racismo son múltiples y extenuantes. La crítica de que las mujeres of color siguen siendo invisibles como puntos de referencia para el debate feminista (compárese Gutiérrez-Rodríguez 2001, Pág. 3) es un hecho conocido desde los años 70 y no (totalmente) obsoleto. Los equipos transculturales en el trabajo con muchachas son una consecuencia lógica e igualmente necesaria que nace de la crítica, según la cual el trabajo con muchachas (como antes) ignora las experiencias con el racismo de muchachas y mujeres of color y el antirracismo no se concibe como tarea transversal. Lo esencial para el trabajo en equipos transculturales es el debate diferenciado respecto a temas como el racismo, migración, fuga o asilo, implicando perspectivas of color. El uso del concepto “transcultural” alude a un dilema¹⁰. Desde una perspectiva

10 Compárese aquí la documentación de la Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit NRW e.V. (Colectivo Regional de Trabajo de Muchachas de Renania del Norte-Westfalia (Arapí 2012, Pág. 40)).

antirracista puede asociarse “cultura” como “determinista y natural” (Kalpaka 2004), a pesar de que el término utilizado ahora al estilo de Welsh (1997) y Eggers (2004) entre otros, se basa en una comprensión permeable y heterogénea de cultura. Sin embargo, esta asociación se debe a los discursos desarrollados sociopolítica e históricamente con el término “cultura” y otra vez remite sujetos a un supuesto “orden cultural” de origen. Así pueden analizarse los conflictos dentro de los equipos transculturales bajo una *óptica cultural* e inducir interpretaciones erróneas. Kalpaka habla del estado incompleto, la procesualidad y mutabilidad de la cultura: “No son ni constantes naturales ni cualidades las que determinan a los hombres”. Hace referencia a la interseccionalidad de la cultura: “específica de clase, edad, género que se diferencian por aspectos étnicos, idiomáticos y otros y están en una relación de superposición y subordinación entre ellos o bien luchando uno contra el otro [...]” (compárese Kalpaka 2004, Pág. 8). Se trata de cuestiones de poder en el contexto de sociedad migratoria. Es lo que engloba el término transcultural. Así, además de los complejos movimientos y desfases del término transcultural, Eggers señala un aspecto muy importante “[...] transculturalidad posibilita desde mi punto de vista un posicionamiento de grupos de blancos y negros al mismo tiempo y donde se impone la misión de superar el racismo. [...]” (compárese Eggers 2004, Pág. 27).

Controversias y demandas sobre la composición de equipos transculturales son un componente del trabajo con muchachas desde hace largo tiempo. A pesar del reconocimiento de la necesidad de equipos transculturales, muchos equipos educativos de tiempo completo tienen aún composición mayormente blanco-alemana. “Si bien muchos profesionales de ámbitos laborales sociales y educativos describen la composición transcultural de los equipos como una ventaja, son muy pocos los que la describen como una necesidad real” (compárese Castro Varela 2006, Pág. 4). Los equipos transculturales se consideran a menudo como “**algo**” que hay que lograr en algún momento. Tal como un “nice to have”, pero no es un estándar de calidad necesario. O bien se dice directa o indirectamente que es supuestamente un estándar importante que sin embargo lamentablemente no se puede alcanzar, ya que la mayoría de los* profesionales en este campo sencillamente son miembros de la mayoría blanca alemana. Persiste obstinadamente el prejuicio de que casi no habría pedagogas of color cualificadas. “[...] la mayoría de los equipos son ‘mono’. Y en concreto, monolíticas, monoculturales y más o menos monolingües. Con lo que las perspectivas que estos equipos podrían adoptar son más bien modestas y los grupos meta que

las alcancen, pueden ser descritos como considerablemente menos que plurales” (ibíd.). Desde esta perspectiva, el trabajo parece arraigado en muchas instituciones, pero también seguro y experimentado. Ser capaz de actuar sin excepción, parece anclarse como principio rector en el trabajo social e impide la tarea de reflexionar sobre las propias complicaciones en prácticas reproductivas poderosas. “*¡Esto siempre lo hacemos así!*”, “*así lo quieren las muchachas*” y “*así siempre ha funcionado*” no son comentarios que rara vez se escuchen de las colegas.

Frente a esto, el trabajo en equipos transculturales puede ser incómodo bajo ciertas circunstancias. El replanteamiento de estrategias anteriores y apartarse de los propios privilegios no es lo menos agotador y extenuante. En primera línea tiene que cumplirse con una misión educativa y poner en primer plano a las destinatarias – esto es prioritario. Pero precisamente por esta razón las confrontaciones con los fenómenos sociales en su conjunto, que afectan tanto a las destinatarias como a las colegas, no deben desaparecer gradualmente o ser entendidas como algo “on top”, sino más bien como una necesidad. Y que esto trastorne los procesos anteriores o nos haga vacilar, no es solamente probable, sino necesario. La razón de los conflictos que lleva a los procesos a estancarse, tiene una insignificante base “cultural”, es más bien la expresión de la diferente vulnerabilidad social (compárese Castro Varela/Dhawan 2004, Pág. 218 y sgtes.). Las diferentes experiencias relativas al racismo son determinantes para la forma de interpretar, evaluar y tratar los conflictos, “tergiversaciones” y daños dentro del equipo. Esto es para todos* los* involucrados* agotador y en el mejor de los casos, transformador.

Una mirada sobre los grupos transculturales existentes muestra¹¹ que las confrontaciones a menudo se mantienen a nivel simbólico. La *mirada exacta* muestra que las colegas of color han sido empleadas a plazo fijo o bien a destajo, mientras las colegas blancas ocupan puestos en forma indefinida. Esto influye en las decisiones. En el fondo, la distribución de poder, al igual que la del nivel social en su conjunto, está dominada por pedagogas blancas. ¿Quién está en posiciones de tomar de decisión? ¿Quién ocupa la dirección de la institución? ¿Quién decide sobre la adjudicación de dinero y proyectos? De esta forma se origina

11 Se intercambió y reflexionó sobre las experiencias descritas en reuniones regulares de la “Vernetzungstreffen für Mädchenarbeiter*innen of color de la LAG Mädchenarbeit NRW” (Red de encuentro de trabajadoras* con muchachas* of color del Colectivo Regional de Trabajo de Muchachas de Renania del Norte-Westfalia) (2012-2016).

una situación paradójica en los esfuerzos antirracistas: Por una parte se critica las estructuras sociales de poder pero son reproducidas y conservadas nuevamente dentro de las propias estructuras. (Castro Varela 2005, o.S.). La simple decisión de querer ser un equipo transcultural carece de valor sin los procesos correspondientes de reflexión y negociación. Se trata de recordar y quebrantar la distribución de poder y los propios privilegios para cuestionar la(s) normalidad(es). En ese sentido, “la reflexión sobre la postura y acciones propias por parte de los profesionales del trabajo social, en relación al racismo, [...] es una condición esencial para la supresión de estructuras de poder” (compárese Arapi/Lück 2005, Pág. 48). Las pedagogas of color a menudo no son convocadas por su experticia pedagógica, sino se las considera más bien y mucho más a menudo como traductoras (lingüistas o “interculturales”). Si hay colegas of color en el equipo parece haber un automatismo profesional, como si en la institución se ocuparan exclusivamente del racismo y las migrantes. Todas las invitaciones a congresos especializados y perfeccionamiento sobre el tema, proyectos sobre fuga y migración arriban en el escritorio de la *respectiva* colega of color. Se la aborda universalmente para explicar lógicas racistas y el trato con el Otro construido. Y, sin embargo, a las colegas of color paradójicamente y no rara vez (a menudo sutilmente) se les imputa no poder guardar una distancia profesional con el “grupometa” de las muchachas of color, ya que también ellas mismas serían víctimas del racismo. En esto, se ignora qué procesos de empowerment y reflexión, qué confrontaciones sobre el racismo han sido realizadas por las colegas mientras al mismo se desvaloriza su experticia. “Como antes, persiste el prejuicio de que las experiencias personales siendo parte de una minoría tienden más a dañar la práctica profesional” (Castro Varela 2006, Pág. 4). Precisamente en el contexto del trabajo feminista con muchachas*, una práctica curiosa, si se piensa en las confrontaciones sobre parcialidad y la lucha de las pedagogas por reconocimiento profesional en los inicios del trabajo feminista con muchachas. A más tardar en este punto se muestra que la demanda de equipos transculturales es un asunto político necesario. “Ella está en condiciones de destinar el trabajo social y educativo a un análisis” (ibíd.) y en el mejor de los casos, a propiciar y ritualizar una confrontación reflexiva con el racismo, sexismo y otras diferencias.

Las confrontaciones en equipos transculturales despiertan diferentes sentimientos y alteración (compárese Kinder/Vural 2012, Pág. 15). Para poder manejar estas emociones se requiere espacios adecuados. Es importante establecer el critical whiteness (Pech 2006, o.S.) y los sue-

ños de empowerment¹² como una cuestión rutinaria. Las trabajadoras negras/of color dan cuenta a menudo que para la organización de los sueños/ofertas de empowerment pasaron por duras confrontaciones en el equipo con la dirección. No todos pueden permitirse estas luchas, tanto física como psicológicamente (ni tampoco económicamente) (Arapi 2017, o.S.).

Kinder/Vural recalcan lo siguiente sobre los sueños de empowerment, después de que en el congreso de redes de Colectivos Regionales de Trabajo de Muchachas de 2012 hubo participantes blancas* que enfrentaron la demanda de sueños de empowerment con rechazo: “[...] Según nuestra apreciación es una dinámica típica que la demanda por espacios propios desate enormes ambivalencias. Por una parte, la demanda por espacios propios es una necesidad conocida desde hace mucho tiempo y que se entiende bien en el movimiento de mujeres blancas alemanas. Por la otra, algunas mujeres blancas muestran rechazo una y otra vez, cuando las mujeres negras/of color reclaman su propio espacio para dar forma al proceso desde las convicciones políticas hasta la acción crítica conjunta desde una perspectiva negra/of color. Con esto, algunas mujeres negras/of color, pero también algunas mujeres blancas se preguntan, cómo puede acompañarse profesionalmente la pluralidad y heterogeneidad de las muchachas como destinatarias de los diferentes proyectos para ellas. La profesionalidad en este contexto puede entenderse como la combinación de teoría y práctica, es decir, la implementación deliberada de enfoques antiopresivos en el trabajo con muchachas. [...]” (compárese 2012, Pág. 15). Para esto es importante discutir en el equipo, qué espacios se necesitan y cómo habría que organizarlos.

¿Cómo podemos manejar entonces todas estas experiencias acumuladas?

Es importante no persistir en la confrontación de equipo y reflexión¹³ sobre el propio enmarañamiento en estructuras de poder, sino más bien establecer sistemáticamente aspectos concretos en la organización e im-

12 Por sueños de empowerment nos referimos a espacios/ofertas de pedagogas negras/of color para muchachas negras/of color. Mayores detalles al respecto entre otros Arapi 2013.

13 Entre otros se encuentran preguntas auto-reflexivas en Arapi/Lück 2005.

plementarlos. Por ejemplo, tan pronto como se precise en un reglamento o en directrices, el debate continuo y la apropiación de los conocimientos por parte de todos en espacios protegidos y con apoyo profesional, podrán darse cambios¹⁴. De ese modo se contrarresta el posible riesgo, de que el tema sea tratado sólo por una colega y luego esta deje su empleo en la organización y desaparezca. Lo que significa entonces, que las organizaciones tienen que establecer estructuralmente criterios para disminuir el racismo y de esa manera modificar los conceptos (cotidianos), o bien adoptar criterios probados en otras organizaciones.

En esto es importante y necesaria la distribución del grupo en todo el entorno social para organizar “espacios protegidos” con apoyo profesional (mayores detalles al respecto compárese Arapi/Lück 2005; Arapi/Lück 2006). Para poder encontrarse hasta cierto punto al mismo nivel en un mismo espacio, también es razonable y necesario reflexionar en espacios separados acerca de la propia posición social y del enmañamiento existente en las estructuras dominantes. Las experiencias de muchas colegas muestran que estas reflexiones son emocionales (Arapi/Lück 2005/ Kinder/Vural 2012).

Eggers recalca que personas blancas y negras “[...] se ven afectadas por el modo de acción o efecto del racismo [...] aunque de diferente manera y con diferentes implicaciones [...]” (Eggers 2007, Pág. 30). De esto se deriva un interés común para la supresión del racismo y para organizar conjuntamente la cooperación en equipos transculturales, con base en la solidaridad y el powersharing (Rosenstreich 2006). Así, hemos podido experimentar el powersharing (Rosenstreich 2006) y la solidaridad en la cooperación con nuestras colegas del trabajo con muchachas. Ambos son conceptos enormes, de los que habría que ocuparse en forma más exacta y detallada. En base a ejemplos concretos se debe esbozar en qué dirección se debería ir.

Solidaridad

“[...] ¿Cómo podemos desarrollar visiones, si no logramos crear una atmósfera que dé a entender: Aquí todas tenemos nuestro lugar [...]?” (Trabajadoras con muchachas of color 2014, Pág. 77)

14 Por ejemplo, el Club de Muchachas de Bielefeld e.V. consolidó en su reglamento una cuota de participación en el equipo de mínimo 50% de pedagogas of color/ pedagogas negras en la dirección.

Solidaridad es un gran concepto y pensamos que debe salir a relucir más en la discusión en el trabajo con muchachas. ¿Qué significa esto en términos concretos para cada uno* de los miembros de los equipos transculturales en el contexto de la sociedad migratoria? El comportamiento solidario no conmina a las colegas of color a justificar por qué ya no quieren participar en “dicho círculo de trabajo con blancas”, por qué no quieren participar en las ofertas de empowerment o no quieren ofrecerlas para esas muchachas, sino más bien analizar, cómo se puede respetar e implementar esa decisión. Para eso es importante dirigir la mirada a uno mismo.

Un ejemplo de una colega of color de una organización de muchachas podría aclarar lo que podría significar el comportamiento solidario.

Una agencia de publicidad de blancos* que cooperaba con la organización de muchachas desde hace varios años, “ignoró” a la nueva (y primera) colega of color en su área de competencia “finanzas” al seguir abordando, escribiendo y telefoneando a la colega blanca respecto a acuerdos sobre cotizaciones. La colega blanca redireccionó la correspondencia a su colega of color, con el aviso a la agencia publicitaria de que la nueva colega era la competente para el asunto. Después de la tercera indicación de parte de la colega blanca a la agencia, se consideró el tema conjuntamente en el equipo transcultural. Las consecuencias, con las que el equipo se confrontó fueron el daño (experiencia de racismo para la colega of color) y la vergüenza (la colega blanca se avergonzó). Luego de esta deliberación el equipo decidió suspender la colaboración con la agencia. La razón fue revelada a la agencia por otra colega. El equipo buscó otras agencias, en especial agencias que contaran también con personal transcultural. Esto demostró no ser tan fácil, ya que las organizaciones de muchachas hasta ese momento se habían movido principalmente en estructuras blancas (fotógrafos*, diseñadores de páginas WEB, camarógrafos*, supervisores, etc.) y las organizaciones y ofertas urbanas locales eran limitadas. De esto no estaban “conscientes” las colegas blancas. La decisión del equipo tuvo como consecuencia la necesaria búsqueda por otros caminos (fuera de la ciudad) y determinó que procesos como por ejemplo en este caso la impresión de volantes se retrasara, así como otras citas. En el caso presente el equipo se mantuvo unido detrás de la decisión tomada. Las dinámicas que surgieron por esto y pueden surgir, generan por ejemplo sentimientos de culpa, acusaciones, furia, enojo, etc. requieren

un apoyo competente y sensible y en especial sueños de empowerment así como critical whiteness.

Powersharing

En los encuentros de redes llama la atención que las mujeres of color sean las primeras of color, mujeres negras en la organización con cargos directivos en el equipo. Las mujeres blancas hace mucho que están ahí, “saben cómo es el negocio”, se saben mover en las organizaciones, tienen contactos con otras colegas de la cooperación, saben dónde obtener cual apoyo, están seguras al llenar las solicitudes, tienen interlocutores de hace varios años, han desarrollado un lenguaje propio, etc. Las colegas que trabajan hace años en la organización tuvieron la oportunidad de perfeccionarse profesionalmente durante años y adquirir más competencias y habilidades, etc. Esto les debe ser posibilitado bajo las mismas condiciones a las nuevas mujeres. Powersharing entonces significaría, revelar informaciones importantes y posibilitar el acceso a perfeccionamientos profesionales y a informaciones centrales.

“[...] Mi utopía está en el powersharing: Cuando en algún momento hemos examinado las estructuras sociales de poder, cómo actúan en nosotros, cómo las dejamos actuar, cómo jugamos con esto. Pero también examinar privilegios y nombrarlos. También existen privilegios que son tabú. Privilegio tabú. Cómo hacemos cuando los hayamos nombrado y develado, para poder destabuizarlos. Cuando hayamos logrado pronunciarlos, nombrarlos, ponerlos sobre la mesa y luego compartirlos (discusión de grupo de trabajadoras con muchachas of color, en Kauffmanstein 2014, Pag. 81 y sgtes.)

¿Cuál efecto tienen los procesos solidarios y de powersharing sobre las muchachas de la organización en el equipo transcultural? Ya en los 2000, investigaciones mostraron que para jóvenes of color es una importante experiencia tener la vivencia de people of color como profesionales y sentirse representados* por ellos (compárese Boos-Nünning y Karakaşoğlu 2005). La composición transcultural del equipo da a entender que las perspectivas diferentes tienen su lugar en la organización. Puede transmitirse que las experiencias de racismo pueden expresarse de forma natural. Antidiscriminación, antisexismo y antirracismo pueden así ser (pre)vividos y no sólo ser reivindicaciones deseables. En esto también es una importante experiencia para las muchachas que las pedagogas blancas tengan una clara actitud antirracista.

Conclusión

El trabajo con muchachas debería ser concebido como una práctica social antidiscriminatoria (“antiopresiva”) (compárese Eggers 2004). Bajo esta demanda se encuentra el desarrollo de criterios para un trabajo social antidiscriminatorio, para que éste pueda ser “medido –observado– y seguir siendo desarrollado”. En este contexto deben discutirse e implementarse por ejemplo las cuotas de participación en los equipos.

Resumiendo, podemos esbozar a través de la reflexión de equipos transculturales bajo una perspectiva antirracista el siguiente para el trabajo feminista antirracista en la sociedad migratoria:

1. Reflexión sobre las propias estructuras/instituciones en vista de la reproducción y perennización de estructuras de poder, que producen exclusión (por ejemplo, política de empleo: equipos transculturales, cuotas de participación, redes, lengua, ofertas, métodos, política antirracista para muchachas, etc.)
2. Análisis y descripción de las propias prácticas en vista de la distribución de “NOSOTRAS” y “NO NOSOTRAS” y la reflexión sobre las posibilidades de disolución y desplazamiento de estos planes reguladores y prácticas (compárese Mecheril 2004). Entre esto se cuenta una reflexión por ejemplo de la terminología; ¿cómo se habla sobre racismo y desigualdad? Coadyuvante e importante en este proceso es la supervisión antirracista para elevar la visibilidad de las perspectivas y formas de resistencia of color. Empowerment y critical whiteness son palabras-clave en este contexto.
3. Desarrollo y establecimiento de directrices sensibles a la migración y antirracistas, la evaluación, la reflexión y revisión continuas (con ayuda de profesionales).

Estos podrían ser algunos de los pasos para cultivar un trabajo con muchachas antiopresivo –y también para un trabajo social feminista antirracista–, y también perseguir el objetivo de establecer una formación en pedagogía antirracista y sensible para muchachas/trabajo con muchachas en el trabajo social.

Bibliografía:

- Arapi, Güler
2013 Empowerment von und für People of Color am Beispiel der pädagogischen Arbeit mit Mädchen of Color. En: Giebeler, Cornelia/Rademacher, Claudia/Schulze, Erika (Hrsg.): Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag, p. 97–113.
- 2017 „Der Umgang mit Machtdynamiken in transkulturellen Teams im Kontext der Mädchenarbeit“. <http://maedchenarbeit-nrw.de/lag/startseite-maedchenarbeitreloaded.html> (acceso directo: 02. 05. 2018).
- Arapi, Güler/Lück, Mitja Sabine
2005 „Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Betrachtung aus antirassistischer Perspektive“. www.maedchentreff-bielefeld.de/download/girlsactbuchkomplett.pdf (acceso directo: 02. 05. 2018).
- Arapi, Güler/Lück, Mitja Sabine (Hrsg.)
2006 Transkulturelle Teams. Ein Qualitätsstandard in der Sozialen Arbeit?! Tagungsdokumentation. Bielefeld. Mädchentreff Bielefeld e. V. Eigenverlag.
- Arapi, Güler/Asal, Erap et al.
2014 „Of Color bedeutet alle Farben“. Mädchenarbeiterinnen of Color im Gespräch über Migration und Rassismuskritik. Gruppendiskussion mit Güler Arapi, Serap Asal, Alexandra Avramidis, Navina Njiabi Bolla-Bong, Yasmina Gandouz-Toauti, Alexandra Harstall und Fidan Yiligin. En: Kauffenstein, Evelyn/Vollmer-Schubert, Brigitte (Ed.): Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, p. 69–86.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin
2005 Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Castro Varela, Maria/Dhawan, Nikita
2004 Horizonte der Repräsentationspolitik - Taktiken der Intervention. En: Roß, Bettina (Ed.): Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Perspektiven für eine antirassistische

- und feministische Politik und Politikwissenschaft.
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. p. 205-226.
- Do Mar Castro Varela, Maria
2005 Transkulturelle Teams und Mut zum Denken. In:
Arapi, Güler/Lück, Mitja: Dokumentation Tagung –
Transkulturelle Teams. Ein Qualitätsstandard in der sozialen
Arbeit?!. Bielefeld: Mädchentreff Bielefeld e. V. Eigenverlag,
p. 4-9.
- Eggers, Maisha Maureen
2004 Antioppressive Standards für eine geschlechtsspezifische
transkulturelle Bildungsarbeit. En: zur Nieden, Birgit/
Veth, Silke (Ed.): Feministisch - Geschlechterreflektierend
- Queer? Perspektiven aus der Praxis politischer
Bildungsarbeit. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, p. 27-34.
- Guitierrez-Rodrigues, Encarnacion
2001 Die Macht der Sichtbarkeit in der Unsichtbarkeit.
Repräsentation, Vereinnahmung und Gegenstrategien. In:
Iz3W Blätter des Informationszentrum Dritte Welt.
- Kalpaka, Annita
2004 Wie die Elefanten auf die Bäume kommen: Chancen
interkulturellen und pädagogischen Handelns in der
Einwanderungsgesellschaft. Schwerte: Haus Villigst.
- Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin
2006 Spurensicherung - Reflexion von Bildungsarbeit in der
Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main/London,
p. 63-92.
- Kinder, Katja/Vural, Serfiraz
2012 Kongress im Prozess. En: LAG Mädchenarbeit NRW
(Ed.): Mythos Vielfalt und Intersektionalität. Wünsche
und Wirklichkeiten in der Mädchenarbeit. Sechster
Vernetzungskongress Mädchenarbeit in NRW. 14.-15. 11.
2012 in Bielefeld. Kongress Dokumentation. Wuppertal:
Eigenverlag, p. 14-17.
- Mecheril, Paul
2004 Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel:
Beltz.
- Nghi Ha, Kien
2007 People of Color - Koloniale Ambivalenzen und historische
Kämpfe En: Ha, Nghi Kien/Lauré al Samarai, Nicola/
Mysorekar, Sheila (Ed.): re/visionen. Postkoloniale

Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast-Verlag, p. 41-54.

Pech, Ingmar

2006 Whitniss - akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. En: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Ed.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt: IKO, p. 63-94.

Plößer, Melanie

2013 Die Macht der (Geschlechter-)Norm. Überlegungen zur Bedeutung von Judith Butlers dekonstruktiver Geschlechtertheorie für die soziale Arbeit. En: Sabla, Kim-Patrick/Plößer, Melanie (Ed): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, p. 199-216.

Prasad, Nivedita

1994 Verinnerlichter Kolonialismus. En: Uremovic, Olga/Oerter, Gundula (Hrsg.): Frauen zwischen Grenzen. Rassismus und Nationalismus in der feministischen Diskussion. Frankfurt/New York: Campus-Verlag, p. 155-160.

Puffer, Regina

2017 „Geschichte“. www.maedchentreff-bielefeld.de/ueber_uns/uns_history.html (acceso directo: 20. 08. 2017).

Raburu-Eggers, Maureen Maisha

1999 Antirassistische Mädchenarbeit - Sensibilisierungsarbeit bezogen auf Rassismus mit Mädchen und Frauen. Kiel: Eigenverlag Lotta e. V.

Rosenstreich, Gabriele

2006 Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops. En: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Ed.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main/London: IKO, p. 195-231.

Terkessidis, Mark

2004 Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.

Welsch, Wolfgang

1997 Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. En: Schneider, Irmela/Thomsen, Christian W. (Ed.): Hybridkultur. Köln: Wienand Verlag, p. 67-90.

Las comunidades Quilombola en el Estado Federal de Pernambuco: diálogos socio-políticos en la construcción de una educación emancipadora

*Luclécia C. M. Silva, Moisés Felix de Carvalho Neto
y Adriana Fernanda Busso*

Introducción

Sertão do São Francisco¹ es una región que posee un número significativo de comunidades quilombolas², cuyos orígenes se remontan en primer lugar a los diversos procesos socio-políticos de fines del siglo XIX, como por ejemplo el declive de la explotación pecuaria en Sertão, la fuga de esclavizados* de las haciendas de la región a territorios de difícil acceso y el fin de la esclavitud (Centro de Cultura Luiz Freire, 2008; Peixoto, 2007). Entre las diferentes comunidades quilombolas de Sertão en el Estado Federado de Pernambuco se destacan dos de ellas en particular: Cruz dos Riachos y Águas do Velho Chico, situadas en el territorio de las comunidades vecinas Caborbó y Orocó en la región semiárida del noreste.

Las comunidades mencionadas se encuentran en un proceso de regularización agrícola llevada a cabo por el Instituto Nacional de

1 Sertão do São Francisco: Región en el noreste del Brasil que se caracteriza por un clima caluroso y seco con pocas precipitaciones al año. Se trata de una de las regiones menos desarrolladas económicamente, con uno de los índices más bajos en el indicador de desarrollo humano.

2 Los* quilombolas son habitantes de los quilombos, es decir de asentamientos de africanos que lograron huir y de afro-brasileros* esclavizados*. Estos asentamientos se encontraban a menudo en territorios de difícil acceso para evadir la persecución de los* señores coloniales y dueños* de esclavizados*. El periodo colonial terminó en Brasil con la declaración de independencia en 1822. La esclavitud recién fue abolida en 1888 (nota editorial).

Colonización y Reforma Agraria (INCRA). Debido a las constantes amenazas a sus territorios, anhelan el reconocimiento de sus derechos sobre la tierra y luchan por el reconocimiento y valorización de su cultura, así como por otros derechos socio-ecológicos y colectivos.

La relación de las comunidades con su territorio se manifiesta en su vínculo con el suelo, el agua del río São Francisco, los recursos naturales del ecosistema de Caatinga, así como en aspectos históricos, su forma de vida, el cultivo racional y en aspectos relacionados con el cosmos y los ancestros. Estos factores son característicos y significativos para el entorno único en el que se encuentran los quilombos.

Estos aspectos espaciales y la territorialización³ son importantes para la comprensión de la dinámica social de los* quilombolas en el transcurso de la historia y representan además elementos cosmográficos que están íntimamente ligados a su cultura ancestral.

Partiendo del uso del espacio y de sus prácticas sociales y productivas –elementos ligados al territorio dándole sentido a la vida– los* quilombolas definían cada vez más su propia existencia construyendo una identidad cultural diferenciada orientada al lugar. Esta peculiar identificación con el espacio se fundamenta en la memoria colectiva propia de la convivencia y la lucha por ese territorio que se expresa no solamente a través de vínculos afectivos y de parentesco, sino también a través de un sentimiento de pertenencia que es compartido por todos los miembros de la comunidad.

Las comunidades de origen negro africano y afro-brasilero poseen un patrimonio material e inmaterial de considerable valor cultural, marcado por idiosincrasias que vinculan a estas comunidades por una historia común. Historias centenarias, que permanecen vivas en la memoria de los más viejos y son transmitidas oralmente a los más jóvenes por generaciones.

Por el contacto con la naturaleza el patrimonio cultural se constituye en un área de uso, producción y reproducción de cultura, a través de la que ellos expresan su identidad y modo de ser. Todo está en estrecha relación con la memoria biocultural de estos pueblos.

En ese sentido, la herencia consiste en la historia, la memoria, los sistemas agrícolas y pecuarios tradicionales, en el río, el suelo, el aire, la lluvia y los animales. Este patrimonio define la vida en estos territorios y

3 Término bio-geográfico de la antropología, con el que se describe el enraizamiento geográfico de un grupo de población, así como los diferentes procesos socio-culturales de percepción y apropiación espacial (nota editorial).

conforma la base de existencia de la población de los quilombos, así como el ecosistema de Caatinga, del que extraen su sustento, sus medicinas y en el que desarrollan sus cosmovisiones.

De manera general, en las comunidades se relatan historias de seres mitológicos que habitan el territorio y entran en contacto con los pobladores. Debido a estas narraciones sobre la vida y la convivencia con seres mitológicos, los* quilombolas tienen la creencia de que éstos pertenecen al campo de lo sagrado y son protectores de la tierra y el agua. Al entrar en contacto con la naturaleza estos seres deben ser respetados y temidos. La naturaleza debe ser respetada para no ser castigados por ellos (como sería en caso de pescar durante la migración de apareamiento o se hicieran otras acciones destructivas para el medio ambiente). También es inequívoca la relación entre la desaparición de estos seres (en la actualidad) y la construcción de represas que alteran el ecosistema y por ende también toda relación establecida entre el medio y los seres que lo habitan.

El sentimiento de pertenencia y agradecimiento ante el territorio está presente en la historia de vida de cada uno de los* quilombolas, fundamentando y fortaleciendo su identidad como grupo que se reconstruye de manera colectiva a través de las prácticas cotidianas, el uso de la tierra y los recursos naturales, así como por la concepción espacial definida por el transcurso de las estaciones y los ritmos propios del calendario ecológico. Sin embargo, este último no sólo es respetado y comprendido, sino también construido y transmitido a través de procesos generacionales, garantizando la sobrevivencia e identidad de estos pueblos.

La cosmovisión de los pueblos quilombolas, en cuanto a la identidad política, también se basa en la historia de resistencia y presencia continua en esos territorios. Arrojan luz sobre un tema importante de respeto y valorización del proceso educativo de niños y jóvenes, a través del cual se puede preservar la historia de los negros, sobre todo en el semiárido noreste.

De los diferentes resultados de las investigaciones de campo en las últimas tres décadas, se pudo inferir que las comunidades quilombolas de esta región semiárida empezaron a establecer una articulación entre sí mismos y también con los movimientos sociales de los* negros*. Así también, dentro de su propia comunidad, a través de la memoria de los mayores y sus propias historias de vida, intentaron asimilar la propia historia de sus orígenes, así como valorizar sus hábitos culturales que vienen desde tiempos remotos y que se fundamentan en relaciones sociales y lazos de reciprocidad.

La valorización de la propia cultura emerge también a partir del acceso a las actuales medidas políticas de promoción, dirigidas a grupos tradicionales que tenían como objetivo sobre todo impulsar el desarrollo en el área de la salud y la educación de las poblaciones negras en el campo, bosques y ciudades y a orillas de los ríos.

El objetivo del presente texto consiste en analizar sobre la base de estas informaciones, las relaciones socio-políticas y los aportes a la construcción de un trabajo educativo emancipador en las comunidades quilombolas de la región semiárida del noreste. Para esto, se presentan las dos comunidades quilombolas mencionadas, actualmente muy activas en el semiárido São Francisco, ya que se destacan por su lucha continua por el reconocimiento de los derechos de las comunidades quilombolas en el Sertão de Pernambuco.

Localización geográfica de las comunidades quilombolas en el Sertão de Pernambuco

El trabajo de investigación realizado en las comunidades de Águas do Velho Chico, en Orocó y Cruz dos Riachos en Cabrobó, fue llevado a cabo en diferentes momentos de los años 2014, 2015 y 2016 con el objetivo de dar a conocer la apropiación territorial histórica, la cultura y los lazos de parentesco de estas comunidades para implementar la regularización agrícola⁴ a partir de la demarcación de la superficie habitable y utilizable.

A través de una empresa de consultores los autores que llevaron a cabo este trabajo firmaron un contrato con el INCRA, con el objetivo de elaborar un Informe Técnico de Identificación y Demarcación (RTID) de las comunidades quilombolas remanentes.

Las comunidades quilombolas remanentes se localizan de manera predominante en el interior del Estado Federal de Pernambuco. Debido a las constantes amenazas a sus territorios, muchas de estas iniciaron una larga lucha por la valorización de su cultura y solicitaron la otorgación de títulos oficiales en el INCRA. Según sus datos existen 25 procesos de regulación agrícola de territorios quilombolas ya en ejecución.

4 La razón por la que las superficies de muchos quilombos no fueron registradas en el registro catastral, se explica por su historia como lugares escondidos. Así hoy están expuestos a los intentos agresivos de confiscación de tierras de inversores y latifundistas. En las últimas tres décadas cada vez más quilombos solicitaron la regularización agrícola que les otorgará títulos oficiales (nota editorial).

Las comunidades quilombolas Aguas do Velho Chico y Cruz dos Riachos se encuentran insertas en el ecosistema de Caatinga, caracterizado por lluvias irregulares; en otras palabras, año a año se prolongan las épocas de lluvia o terminan repentinamente en periodos inciertos (Soares, 2011). Por estas características climáticas la disponibilidad de agua es muy limitada y extremadamente incierta en lo relacionado al tiempo y lugar. Una gran parte de los ríos desaparecen temporalmente (Soares, 2011).

Los municipios de Orocó y Cabrobó (véase ilustración 1) contaban en 2010 respectivamente, con una población de 13.180 y 30.873 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). La región tiene como principal fuente de ingresos a la agricultura y la cría de cabras, lo que significa que las fuentes de ingreso de los* quilombolas en gran parte se basan en la economía de subsistencia. Los municipios también han sido afectados por proyectos del gobierno federal para la desviación del río São Francisco, a lo largo de su eje norte.



Ilustración1- Mapa del Estado Federado de Pernambuco con la localización geográfica de los municipios de Orocó y Cabrobó en la región de São Francisco. Fuente: Adaptado de www.skyscrapercity.com (2018)

La comunidad Águas do Velho Chico se encuentra en las márgenes del río y está constituida por cinco poblados: Caatinguinha, Remanso, Umburana, Vitorino y Mata de São José, con una población de aproximadamente 1.800 personas (aprox. 500 familias). Todos los pueblos que forman el quilombo presentan relaciones de parentesco entre sí.

comunidades quilombolas. Las informaciones obtenidas de las observaciones fueron asociadas a las entrevistas con el fin de armonizar los resultados del análisis.

En la investigación de campo se utilizó un enfoque cuanti-cualitativo, en el que fue priorizado el método cualitativo, porque de acuerdo a Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (1999) las cosmovisiones, creencias y valores de las personas son reveladas a partir de análisis interpretativos. La contextualización de las fuentes heterógenas y su triangulación⁵ tenía como objetivo conferir una mayor fiabilidad a los relatos (Beaud/Weber, 2007; Gibbs, 2008).

En el marco de la investigación de campo se pretendía obtener en las entrevistas el acceso a las memorias y testimonios de vida, así como a las impresiones tanto del pasado como del presente, en un intento de comprender el contexto social del grupo social estudiado, a partir del texto y del discurso. Una vez completos los informes, éstos fueron transcritos y analizados en base al horizonte de conocerse entre los* entrevistados* (Beaud/Weber, 2007).

Durante el proceso de investigación fue elaborado un perfil para los* entrevistados*. Se tomaron en cuenta preferentemente profesores y funcionarios* de las escuelas y también líderes locales reconocidos* y legitimados* por la comunidad y también representantes de núcleos familiares que a su vez son componentes de las comunidades quilombolas. La selección de los núcleos familiares para la realización de las entrevistas procedió sobre la base de indicaciones de los miembros de las comunidades, así como de la percepción de los* investigadores* a partir de los criterios de representatividad dentro del grupo.

Las entrevistas fueron realizadas a través del método *snowball*⁶ (Bernard, 2005). De esta manera se pretende aplicar un enfoque cualitativo, en el que el material recogido localmente adquiere una importancia especial en el análisis. Se hicieron tantas entrevistas hasta que no quedaron nuevos conocimientos por descubrir, es decir, se trabajó con el concepto de la “saturación” del material de investigación (Glaser/Strauss, 1967). En esto, lo más importante no es el número de muestras, sino la comprensión de los elementos de análisis contenidos en las entrevistas

5 La triangulación es un método de la investigación social empírica, en el que se levantan diferentes datos y se aplican diversos métodos al mismo fenómeno, para lograr la mayor fiabilidad de los resultados de la investigación (nota editorial).

6 El método *Snowball* es una técnica de investigación cualitativa, en la que cada informante recomienda a otro* informante.

y declaraciones, pues los relatos, por más particulares que sean, retratan prácticas sociales de una determinada época, insertas en el mundo del que el individuo forma parte.

Políticas públicas educativas

Si se piensa en el trabajo educativo en los quilombos en el contexto actual de las políticas públicas de promoción, es importante observar que las medidas de promoción y equidad en el área de la educación y salud son una conquista bastante reciente de esta parte de la población y que a esta política de promoción aún le falta un mayor alcance y estructuración (Arruti, 2009).

Además de esto, pese a las conquistas en el ámbito de la política de fomento a la igualdad racial, se puede observar que la práctica del racismo institucional ha contribuido a dificultar el acceso a grupos de población negra a una educación de calidad (CRI, 2006). Mediante la discusión sobre los problemas sociales –a partir del paradigma del racismo institucional– se pretende alertar sobre las acciones u omisiones que reproducen la desigualdad social en la sociedad, fomentando el desprecio a los derechos civiles de la población negra. Siendo ésta vulnerable, tiene que luchar con las desventajas en el acceso a servicios básicos, entre otros, en el ámbito de la educación y la salud (Bullard, 2004).

En este contexto, las comunidades negras se esfuerzan en el Sertão de Pernambuco por lograr su integración en las políticas públicas municipales. Durante décadas padecieron grandes dificultades en el acceso a la educación y recién se beneficiaron con medidas educativas públicas dirigidas a ellas.

En la fase inicial del gobierno del presidente de entonces Luis Inácio da Silva, en el año 2003 se creó la Secretaría Especial para la Promoción Política de Igualdad Racial (SEPPPIR), dando inicio a la discusión sobre la aprobación del Estatuto de Igualdad Racial, que recién siete años más tarde fue promulgado en forma de la Ley No. 12.288 de 2010. En febrero de 2007, tras el Decreto No. 6.040, el gobierno federal introdujo la Política Nacional de Desarrollo Sustentable de los Pueblos y Comunidades Tradicionales y mediante el Decreto No. 6.261/2007, la Agenda Social Quilombola, que pretende consolidar aquellas medidas que fueron formuladas en el Programa Brasil - Quilombola del año 2004 (Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, 2013).

Partiendo de estas normativas y de la lucha de los movimientos sociales se lograron grandes avances en la creación de diversas políticas públicas, entre las que destacamos los programas educativos destinados a valorizar la diversidad socio-cultural en el campo. Como ejemplo citamos el Programa Nacional de Educación en el marco de la Reforma Agraria (Pronea). Esta nació en 1997 y el año 2010 obtuvo su reglamento a través del Decreto No. 7.352 del 4 de noviembre de 2010. Al mismo tiempo, además se discutieron e introdujeron otras directrices educativas para el trabajo educativo en el campo, como por ejemplo el Dictamen No. 36/2001 y la Resolución No. 1/2002 del Consejo Nacional de Educación, que buscan una educación diferenciada y contextualizada (Nascimento, 2009).

Otro instrumento normativo importante que se creó fue la Resolución No. 8/2010, que establecía las directrices curriculares de la educación escolar quilombola a nivel nacional, apoyándose en su memoria colectiva y sus prácticas culturales. Estos son algunos de sus objetivos:

- III Garantizar que las escuelas quilombolas y las escuelas que enseñan a alumnos* de territorios quilombolas tomen en cuenta tanto las prácticas socio-culturales, políticas y económicas de las comunidades quilombolas, así como sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje y sus formas de producción y conocimientos tecnológicos.
- IV Garantizar que el modelo de organización y gestión de las escuelas quilombolas y de las escuelas que enseñan a alumnos* de territorios quilombolas consideren el derecho a asesoramiento y participación de las comunidades quilombolas y sus líderes, según la determinación de la Convención 169 de la OIT⁷; [...]
- VI Procurar que se cumpla la ley de la educación escolar de los quilombolas en las comunidades rurales y urbanas quilombolas y que se respete la historia, el territorio, la memoria, la cultura ancestral y los conocimientos tradicionales (Resolución CNE/CEB No. 8/2012).

Se destaca otro precepto importante contenido en el Artículo 8 de la Resolución del Consejo Nacional de Educación. De sus diversos incisos se destacan especialmente los siguientes:

Artículo 8: Los principios de la educación escolar quilombola tienen que ser garantizados con el apoyo de las siguientes medidas:

7 Organización Internacional del Trabajo.

- I Construcción de escuelas públicas en territorio quilombola por parte del Estado, sin afectar las acciones de ONGs y de otras instituciones; [...]
- IV Contratación preferente de profesores y directores de filas de los* quilombolas en escuelas quilombolas y aquellas escuelas que enseñan a alumnos* de territorios quilombolas [...]
- VII Introducción de una currícula abierta y flexible de naturaleza interdisciplinaria, que esté concebida de tal modo que el conocimiento escolar esté vinculado al conocimiento que fue desarrollado en las comunidades quilombolas [...]
- X Garantía de alimentación en la escuela, que se rija por las peculiaridades socio-culturales de las comunidades quilombolas [...]
- XIV Implementación de un proceso educativo escolar que respete las tradiciones y la herencia cultural de la población quilombola.
- XV Garantía para la participación de los* quilombolas por sus directos representantes en todos los órganos de decisión, deliberación, supervisión y áreas de la política pública, así como en otros temas de interés directo, según la Convención 169 de la OIT (Resolución CNE/CEB No. 8/2012).

Mediante preceptos normativos de este tipo se reconoce la importancia de una educación diferenciada, en la que se valoriza el conocimiento local ancestral. De esta manera, no sólo se fortalece la identidad de los diferentes grupos sociales, sino sobre todo también la organización socio-política y el desarrollo del territorio (Silva, 2012). A pesar de eso, según Silva (2012, Pág. 119), en la creación de una educación escolar quilombola aún no se comprende que “el desarrollo de las formas de lucha sobre/en/con/a través de las escuelas de los territorios, presupone la comprensión de que la lucha no es tarea de cada uno sino de todos*”.

Esta constatación procede de Givânia Maria da Silva, una de las primeras líderes de la comunidad quilombola Conceição das Crioulas. Ella luchó por el acceso a una educación de calidad en su territorio y logró contar su historia en el curso de la defensa de su trabajo de maestría en una de las principales universidades del país – la Universidad de Brasilia.

Conceição das Crioulas fue una de las primeras comunidades del Sertão cuyo territorio fue reconocido y fue pionera en la lucha por una educación diferenciada en la que las tradiciones y culturas locales fueran reconocidas:

“La experiencia que fue hecha en Conceição das Crioulas en el área de la educación se considera como el punto de referencia para el movimiento quilombola y otras organizaciones activas en el trabajo educativo. La comunidad desarrolló un proyecto para una “educación específica y diferenciada” con un concepto que considera los valores, la cultura, las costumbres, las tradiciones, la sabiduría de los mayores y la historia de los ancestros como parte del proceso histórico de la comunidad” (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria, 2014).

La lucha que se vive día a día en las comunidades quilombolas está dirigida a la implementación de una educación emancipadora que considere y valore verdaderamente la realidad de la vida local, con la intención de impulsar los objetivos que fueron establecidos conjuntamente en el territorio. Sin embargo, Silva (2012) recomienda considerar:

“Si nos imaginamos la escuela como un espacio específico para una formación, que esté integrado en un proceso educativo extraordinariamente completo y precisamente no sólo como un espacio de socialización del conocimiento, que viene rápido y rápido se va, sin dejar espacios libres o vacíos para otros conocimientos, encontramos dentro de la misma escuela mucho más que sólo un currículo. Estos currículos se encuentran en una competencia por estatus y control. Los instrumentos son: regulación interna, modelos y objetivos de evaluación, pruebas y material de enseñanza, es decir una escuela con diferentes ojos y perspectivas, que se cruzan, se encuentran y chocan, ya que su orientación y alineación, si estas pueden ser denominadas como tales, persiguen diferentes objetivos” (Silva, 2012, Pág. 132).

En ese sentido, encontramos en la escuela un espacio con constantes conflictos de conocimiento. La lucha de la población negra apunta a la garantía de su derecho al reconocimiento de su conocimiento y su inclusión en el proceso diario de enseñanza y aprendizaje.

Diálogo socio-político en la construcción de una educación emancipadora

Los estudios de campo han demostrado qué desde finales de la década de los años 90, las comunidades de la región semiárida del noreste desarrollaron cada vez más, nuevas perspectivas de lucha por una educación de calidad. Esto puede atribuirse a una mayor interacción entre las diferentes comunidades quilombolas de la región.

Muchos de los* miembros de las comunidades quilombolas participan en varios gremios de la administración municipal de Orocó y Cabrobó en temas de salud, educación, merienda escolar y agricultura. Esta participación permanente sirve para revisar y solicitar medidas en favor de una educación diferenciada y de calidad para las comunidades de Agua do Velho Chico y Cruz dos Riachos.

Sin embargo, no siempre fue así, ya que durante muchas décadas las comunidades quilombolas fueron invisibilizadas. No tenían derecho ni acceso a la educación. Aquellos que insistían en estudiar tenían que cubrir los costos por abandonar su localidad para residir en otro municipio que le procurara el acceso a una escuela.

En un análisis paralelo se observa que los grupos indígenas de la región se encuentran muy bien movilizados, tienen muy buenas relaciones, además de contar con grupos de profesores de origen indígena a nivel de los estados federados y a nivel nacional (Comisión de Profesores Indígenas de Pernambuco, COPIPE). Recientemente las comunidades negras rurales lanzaron iniciativas en pos de una mayor movilización a fin de fortalecer la lucha de las comunidades quilombolas. Entre las comunidades quilombolas existen entretanto diferencias en la organización que radican en la coordinación temporal y los procesos estacionales de cada comunidad en su forma de proceder para apropiarse de las decisiones sobre su territorio y su comunidad.

En el municipio de Orocó se puede observar que los* quilombolas de Aguas do Velho Chico participan muy activamente en el desarrollo de su comunidad, como sucede también en Cabrobó del quilombo Cruz dos Riachos, en la lucha por el reconocimiento de los derechos de las comunidades quilombolas.

La impresión de que existe una mayor organización y un alto grado de eficacia en Cruz dos Riachos, más que en otras comunidades quilombo de Cabrobó, surge cuando se les pregunta a sus miembros por las diferencias principales entre Cruz dos Riachos y otros quilombos vecinos. Helena, responsable de salud y una de las líderes de Cruz dos Riachos, dice que la falta del poder de decisión se interpone en aquellos momentos en los que se trata de unir fuerzas para lograr mejoras para todas las comunidades. Pues en momentos de plantear las reivindicaciones es preciso tener una voz colectiva para reclamar a los gobernantes mejoramiento en la infraestructura y los servicios básicos en el ámbito de la educación y salud para todas las comunidades quilombolas de la región.

En 2003 se creó la Comisión Federal de Articulación de las Comunidades Quilombolas de Pernambuco con el objetivo de “articular a las

comunidades del estado, para que la lucha por la observancia de los derechos de los quilombolas sea impulsada en forma coherente” (AQCC, 2003).

La participación de las comunidades en la política regional lleva a que la lucha de los quilombolas siga desarrollándose y se fortalezca. Tiene representaciones en las divisiones especializadas de la administración pública y se organizan y politizan de forma interna. Veamos lo que dice Océlia, una de las líderes de Cruz dos Riachos:

“Antes no sabía hablar, andar, ni pedir informaciones y hoy tenemos todo eso; si alguien de aquí puede resolver algún asunto, lo resuelve, si no puede, pueden encomendar a cualquier persona que entonces lo resuelva. Hemos crecido en general, hemos crecido en el tema agricultura, en educación, en asuntos de formación; en la política de promoción pública, que antes no teníamos y ahora sí. Crecimos en todas las áreas. Se tiene que trabajar en la política, hoy no se consigue nada, si no es así; se difunde informaciones, se las muestra en comunidades vecinas, al* alcalde*, al* administrador*, se la difunde en todo el mundo, realmente se la tiene que mostrar” (Océlia, 2013).

La Comisión Federal para los* quilombolas implementa proyectos ya desde hace algún tiempo con todas las comunidades. A nivel municipal las asambleas sirven sin duda alguna para reclamar mejoras tanto en salud como en educación para las comunidades. Una de las líderes en Cruz dos Riachos recalca que los líderes participan en reuniones mensuales de la Comisión de Comunidades Quilombolas y en otras asambleas, lo que contribuye a ganar experiencia. Desde el año 2012, participan de varios gremios de la administración municipal (por ejemplo, para salud, educación, merienda escolar).

“Helena participa en el Consejo de Salud, ahí tiene un curul, o sea que es obligatorio y Alrenita participa en el Consejo de Educación. Yo participo en el Consejo de Asistencia Social, asesoro a las comunidades en lo que se refiere a la merienda escolar, Alcenir y João Neto participan del Consejo de Desarrollo Rural” (Océlia, 2013).

En la comunidad de Aguas do Velho Chico, pese al gran número de familias no hay oferta de *enseñanza media*⁸ en las escuelas de esta

8 La *enseñanza media* (secundaria) es facultativa y dura 3 años, desde el 10mo. hasta el 12avo. grado. Los* alumnos* asisten a cursos completos en diferentes materias, obtienen un diploma superior que los habilita para estudios universitarios y son preparados para los exámenes de ingreso a las universidades, o asisten a cursos técnicos profesionales (nota editorial).

comunidad quilombola. Esta condición obliga a los* jóvenes a ir a la ciudad para estudiar, provocando la dispersión y el alejamiento de su comunidad. Según Jacielma, profesora y presidenta de la asociación Umburana, además tienen que luchar con aulas repletas, falta de alimentación escolar y prejuicios:

“Estamos luchando por nuestra cuenta para tener enseñanza media en la escuela que hemos recibido, a esto se suma el problema de los buses que se averían a menudo e impiden a los* jóvenes participar en las actividades de la comunidad. Cuando se sale de ella, se está tan ocupado con todo lo que hay, que uno se olvida de participar. La escuela que se menciona, es un punto de referencia para el gobierno, pero no para las familias de la comunidad. La gente dice que a veces son discriminados por ser quilombolas; las escuelas se inundan en época de lluvias, las aulas están repletas y la merienda es de pésima calidad. Dicen que los* niños* a veces no reciben absolutamente nada de comer durante todo el día, porque a las cinco y media se van a Umburana y cuando llegan, ya casi son las seis y media de la mañana, y luego tienen que tomar otro bus, que los recoge desde Umburana, Remanso, Caatinginha, y Mata y otro bus que los recoge desde Vitorino” (Jacielma, 2004).

Entonces, política e identidad son intrínsecas y elementos esenciales de procesos sociales. Promueven el desarrollo de las comunidades quilombolas a través del intercambio y las experiencias que se realizan entre las diferentes comunidades, así como mediante la participación de las comunidades en procesos y decisiones políticas. Al mismo tiempo los grupos sociales y políticos persiguen objetivos comunes fortaleciendo el sentimiento de pertenencia de los mismos.

La organización socio-política fortalece el desarrollo de los territorios quilombolas porque propicia la búsqueda de sus derechos y la implementación de medidas políticas de promoción destinadas a estos grupos sociales. Así también promueven la reflexión y discusión sobre la importancia de una educación emancipadora y construida a partir de necesidades reales y locales.

Educación quilombola en Aguas do Velho Chico

Las comunidades quilombolas que aquí se describe, tienen una larga historia de lucha por una educación de calidad. En Aguas do Velho Chico cada uno de los pueblos de Umburana, Vitorino, Caatinginha, Remanso

y Mata de São José tiene una pequeña escuela que imparte la *educación primaria*⁹. Para los* adolescentes en etapa de educación media están a disposición las escuelas de Orocó. El transporte se realiza con el bus escolar.

En Aguas do Velho Chico, las cinco escuelas municipales tienen los niveles *Infantil I*, *Infantil II* (1 grado escolar)¹⁰, *Elemental I* (de 2do. a 5to. grado) y solamente uno de ellos (en Vitorino, la segunda escuela establecida en este territorio) tiene el nivel *Elemental 2* (de 6to. a 9no. Grado).

Actualmente, en Vitorino se encuentra la dirección general de las escuelas (solamente Vitorino y Remanso tienen directores). Debido a la baja densidad poblacional y a otros factores, encontramos en al menos tres escuelas en esta comunidad aulas con edades escolares mixtas. Son aulas donde un mismo docente enseña a alumnos* de diferentes edades en un mismo turno, una práctica muy difundida en áreas rurales.

Ya se dijo que los* profesores están muy involucrados en las discusiones sobre políticas públicas para la educación. En esas reuniones luchan por una educación diferenciada y por la preservación de la cultura de sus ancestros. Una conquista importante es el hecho de que todos los* profesores residen en la comunidad de Águas do Velho Chico. Sin embargo, oficialmente no se trata de una oferta educativa quilombola, de modo que los* profesores intentan incluir en la planificación de las clases a lo largo del año, aspectos y referencias de la cultura quilombola¹¹. Tampoco la merienda escolar es específicamente quilombola (es decir, rica en frutas, verduras y comidas típicas de estos pueblos), sino más bien rica en embutidos y carbohidratos (por ejemplo, fideos y galletas). Entretanto, la comunidad está luchando por tener una alimentación más saludable.

9 La *enseñanza elemental* (escolarización obligatoria) es obligatoria y abarca los grados 1 al 9. Todos los* niños* en edad de 6 a 14 años están en edad escolar obligatoria (Nota editorial).

10 La fase de educación infantil abarca la guardería, el Kindergarten y el Pre-escolar para niños* de 0 a 6 años y es facultativa para niños* hasta los cuatro años. Niños* a partir de los 4 años están obligados a asistir al pre-escolar. La denominación de los grados varía de establecimiento a establecimiento. Aquí se denomina el 1er grado de *enseñanza elemental* como Infantil II (Nota editorial).

11 Los* profesores de los ciclos Infantil 1 y 2 trabajan por ejemplo en las semanas previas a un día festivo con leyendas regionales (*El negro del agua*, *La nutria*, *La abuela del bosque*, *La madre del agua*) y también con el significado de las fiestas en su territorio, como entre otros con la festividad de los 3 Reyes y la de São Gonçalo. Estos temas son desarrollados en el transcurso del año escolar, de modo que se fortalece el vínculo cultural y regional. Existen también festividades y fiestas conmemorativas en días especiales, como el Día de la Conciencia Negra el 20 de noviembre.



Foto 3: Escola Antonio Leandro de Cruz, Vitorino



Foto 4: Escola José Bonifácio, Mata de São José.



Foto 5: Aula de edades mixtas en Umburana.



Foto 6: Escola Santo Nino, Umburana (fuera de funcionamiento).



Foto 7: Escola Augusto Félix da Cruz, Remanso.



Foto 8: Escola Judas Tadeo, Caatinginha.

Fuente de las fotos: Archivo personal de los autores de este artículo.

Una gran conquista de la comunidad de Aguas do Velho Chico fue la inauguración de la nueva escuela de Umburana en el año 2016, así como su inserción en el año 2017 en los proyectos de la UNESCO.



Figura 9: Escuela inaugurada en Umburuna, en 2016. (Fuente: Archivo personal de los autores de este artículo)

Esta escuela es la única del Estado Federal de Pernambuco que lleva el sello oficial de la UNESCO y ha sido incorporada en el Programa de Escuelas Asociadas de la Unesco (UPS). Además, en 2017, el municipio de Orocó promulgó una ley especial que permite únicamente a los* profesores quilombolas postularse como personal docente en la escuela de esta comunidad.

La comunidad Cruz dos Riachos: La educación que tenemos y la educación que queremos

Cruz dos Riachos posee desde 1986 una escuela que ofrece la enseñanza elemental. El nombre de la escuela remite al más importante fundador de la comunidad, Manuel Joaquim de Moraes (véase Foto 10). La escuela tiene dos cursos y dos profesoras (que provienen de las filas de la comunidad) que dan clases hasta el cuarto grado de enseñanza elemental. Los* adolescentes en la fase de enseñanza media tienen a su disposición las escuelas del municipio Cabrobó. El transporte se efectúa momentáneamente con los vehículos (furgonetas) financiados por el municipio.



Foto 10: La escuela en la comunidad Cruz dos Riachos (Fuente: Archivo personal de los autores de este artículo).

El tema de la educación que los* quilombolas tratan diariamente, muestra la evolución del fortalecimiento y la independencia en la toma de decisiones. En la búsqueda de una escuela de calidad y una educación diferenciada, en la que el cuidado de la cultura de sus ancestros se valoriza, se juntan algunas mujeres de Cruz dos Riachos para estudiar y aprobar la formación de profesorado.

Pese a las recientes conquistas existe aún un elevado número de analfabetos* funcionales entre los* adultos* de la comunidad; según las entrevistas sostenidas con las integrantes de la comunidad, Océlia y Rosemeyre, esto se atribuye a las dificultades con el transporte escolar que estas personas tuvieron. A continuación, presentamos un diálogo entre Océlia y Rosemeyre sobre la época en que la situación del transporte era muy precaria en la comunidad y acerca de cómo algunos* de sus parientes lograron con gran esfuerzo concluir el nivel superior.

OCÉLIA: Era muy difícil, se venía en bicicleta. En la comunidad se llegaba hasta el cuarto grado en la escuela y uno se adaptaba, pues para llegar allí [al centro local de Cabrobó], se tendría que haber necesitado un transporte y antes no había ninguno, solo se tenía una bicicleta. Y se trabajaba todo el día y cuando eran las 17.00 horas, se cogía la bicicleta y se venía; aquí en la zona era peligroso en la noche volver a casa en bicicleta. Se

dormía en la casa de parientes y era duro causar inconvenientes a la gente en las casas, y es que casi nadie tenía una casa.

MEYERINHA¹²: De aquellos que empezaron y que venían en bicicleta, solo lograron terminar mi hermano Van, Adalmir y Almir. Era muy difícil, se dormía en las casas y a las cuatro de la mañana ya se tenía que estar de pie para ir al campo.

OCÉLIA: El año 97 finalmente obtuvimos el camión, que todo el día recogía basura y por la tarde nos recogía.

MEYERINHA: Así era, los* padres se unieron y vinieron hasta aquí y lograron conseguir un carro para recoger a los* alumnos*. Ahora imagina el carro, era un carro basurero. Durante el día llevaba basura y por la noche llegaba a recogerlos. Tres comunidades vecinas adicionales se unieron y entonces eran más de 100 alumnos* en el camión de basura.

MEYERINHA: Durante el 5, 6, 7 y 8 viajé en el camión basurero. Cuando comencé con la formación de profesora, recién en ese entonces esto cambió, pues obtuvimos un pequeño bus.

Momentáneamente los* quilombolas de Cruz dos Riachos intentaron participar activamente en la educación de su comunidad, de modo que ésta pudiera estar protegida. Océlia, la presidenta de la asociación de quilombolas, relata sobre la gran preocupación en relación a la preservación de la cultura y forma de vida. La comunidad no aceptaba profesores de afuera, ya que solamente los* quilombolas poseen el conocimiento ancestral. Ellos* establecen el diálogo entre el conocimiento formal, señalado por el Ministerio de Educación, y aquel conocimiento que se transmite a través de generaciones y que afirma una alteridad que debe resistir al *colonialismo moderno*. (Quijano, 2010).

La educación escolar que se vive en Cruz dos Riachos se basa en la Carta de Principios de la Educación Escolar Quilombola (Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco, 2008). Comprende 15 principios que fueron concertados en 2007 y 2008 por las comunidades en el marco de encuentros de profesores quilombolas, que fueron promovidos por el Centro Cultural Luiz Freire¹³ en colaboración con la Comisión Federal Quilombola.

En estas comunidades los* mismos* habitantes que pertenecen al Comité de Profesores y Profesoras y Funcionarios Escolares garantizan la preservación de la cultura. De esta manera se pueden movilizar conjuntamente por una educación escolar que fortalezca la lucha por la

12 Diminutivo de Rosemeyre (nota editorial).

13 Organización No Gubernamental de Derechos Humanos con sede en el Municipio de Olinda, Pernambuco.

regularización de los territorios tradicionales y tomen parte en ella; una educación escolar que esté presente en la vida de la comunidad, participe en ella y que reconozca y respete todos los espacios en los cuales la gente joven aprenda y se forme, como por ejemplo en el campo, la pesca, fiestas tradicionales, asambleas municipales, lugares sagrados de las casas de los mayores; una educación escolar, que reafirme la historia de la resistencia y de la identidad étnica, y el conocimiento y la forma particular de aprender de y en el grupo; el derecho a una formación específica y diferenciada para los* profesoras quilombolas con ayuda de un currículo que sea elaborada por la comunidad y que garantice para cada quilombo un contenido específico y la interculturalidad. Se debe enseñar con respeto al entorno, a la preservación de la herencia cultural, a la cuestión del desarrollo sostenible y la conservación de una cultura alimenticia, al derecho a material de enseñanza diferenciado y a una legislación específica para la educación escolar quilombola. Finalmente, al planificar las actividades lúdico-pedagógicas dentro de la comunidad se debe considerar también el *ethos* (el ser) de cada quilombo.

En Cruz dos Riachos avanzó la lucha por el respeto de sus derechos que fue formulada en 2008 en la Carta. La comunidad rechazó la merienda escolar y a las profesoras que eran enviadas por la administración escolar, exigiendo que las docentes que se postulaban para un puesto de trabajo provinieran de la comunidad. Además, exigían la capacitación del profesorado de las filas de la comunidad.

La comunidad luchó por una merienda escolar alternativa. Cuando por ejemplo solicitaron reemplazar las salchichas por otra cosa, se accedió a su petición y el menú a partir de entonces contuvo ingredientes más nutritivos.

Cuando fue necesaria la adquisición de un refrigerador para la conservación de la comida –ésta se mantenía antes en los hogares quilombolas– la escuela fue tratada prioritariamente por la comunidad y la administración municipal. La comunidad fue vinculada en proyectos de diversas áreas del municipio: desde clases de música y cocina para niños* hasta estudios universitarios para los alumnos que concluyeron la enseñanza media.

Conclusiones

En Brasil la política pública de promoción para la población negra, es de reciente desarrollo y se intensificó desde el gobierno de Lula. A

través de los estudios de campo fue posible percibir los avances en el acceso a medidas estatales y programas en beneficio de las comunidades quilombolas.

Mientras en el Sertão do São Francisco antes se registraba en gran parte de sus municipios, los peores valores del índice de desarrollo humano, estos valores han mejorado en el último tiempo. Un mejor acceso a la educación lleva a un mayor grado de autonomía y libertad de acción para las comunidades negras en la lucha por lograr procesos educativos emancipadores.

Las experiencias hechas por las comunidades quilombolas aquí descritas, continúan con las reuniones y el intercambio de experiencias dentro del movimiento de los negros y posibilitan un avance en la construcción de una educación *descolonizadora* en Brasil (Quijano, 2010).

La participación y representación de las comunidades quilombolas en la creación e influencia en medidas públicas de promoción a nivel territorial, regional y nacional, han fortalecido la lucha de estos grupos de población, sobre todo en lo relacionado a un trabajo educativo adaptado a la convivencia con el ecosistema semiárido.

Pero la situación política de Brasil está marcada por la inseguridad. A fines de 2016 se llevó a cabo una modificación en la Ley No. 9.394 del 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional. Mediante una “medida transitoria”, sin haberla sometido a un referéndum, se trabajó en una reforma educativa que modifica las directrices curriculares y lleva a la actividad docente en la escuela media por caminos inciertos.

La elaboración de esta reforma de la *enseñanza media* está en el contexto actual de la frágil democracia, en la que se encuentra sumido el país desde hace ya mucho tiempo. Muchos derechos sociales, logrados con mucho esfuerzo y lucha, han sido ahora suprimidos. Esta evolución de la situación resulta del golpe parlamentario que alejó de sus funciones a la presidenta elegida democráticamente, Dilma Rousseff, del Partido de los Trabajadores, sin pruebas y con ayuda de una sentencia judicial influenciada por la política y los medios. Entonces, la dirección del poder ejecutivo federal fue entregada al vicepresidente Michel Temer (PMDB).

En este contexto, todas las conquistas que fueron logradas en el transcurso de los últimos diez años están en peligro día a día y la política pública de valorización de las comunidades quilombolas está ahora sólo débilmente representada, incluyendo las medidas para la accesibilidad y regularización del territorio.

Será necesaria una fuerte interconexión de los movimientos sociales para intentar preservar y asegurar la legislación que regula una educación diferenciada en el área de los territorios de los pueblos y comunidades tradicionales.

Mientras ya antes de la legislación que regulaba las directrices educativas era necesaria la implementación más intensa en la práctica, así también la lucha es ahora por la permanencia de estas medidas. El que ya se hubieran logrado determinados avances en el área educativa es bastante perceptible; sin embargo, esta lucha es una lucha diaria, continua –y bajo las condiciones políticas momentáneas– una lucha muy especial, que cada día debe empezar de nuevo.

Desde esta perspectiva adquiere aún mayor significado el fortalecimiento de lo colectivo y de los movimientos sociales de los* quilombolas, ya que estos están activos en la integración y articulación de las comunidades al servicio de una lucha conjunta por la construcción de una educación emancipadora.

Bibliografía

- Auge, Marc
2003 Os dominios do parentesco. Edicoes 70. Lisboa.
- Alves-Mazzotti, A. J.
1999 GEWANDSZNAJDER, F. O metodo nas ciencias naturais e sociais - pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. Sao Paulo: Pioneira/Thomson Learning.
- Arruti, Jose Mauricio
2009 Politicas Publicas para Quilombos: Terra, Saude e Educacao. En: Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superacao das desigualdades raciais no Brasil Marilene, de Paula/Rosana, Heringer (Orgs.): Rio de Janeiro: Fundacao Heinrich Boll. ActionAid, p. 292.
- Beaud, Stephane/Weber, Florence
2007 Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnograficos. Petropolis. RJ: Vozes.
- Bernard, H. Russell
2005 Research methods in Anthropology: qualitative and quantitative aproach. 4. ed. Lanham: AltaMira Press.
- Brasil. Ministerio da Educacao. Conselho Nacional de Educacao. Camara de Educacao Basica. Resolucao CNE/CEB 8/2012. Diario Oficial da Uniao, Brasilia, 21 de novembro de 2012, Secao

- 1, p. 26. www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares (Consultado: 06.01.2017).
- Bullard, Robert
2004 Enfrentando o racismo ambiental no seculo XXI. En: Henri Acselrad/Selene Herculano/Jose Augusto Padua: Justica ambiental e cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumara, p. 40-68.
- Centro de cultura Luiz Freire (CCLF)
2008 Sertao quilombola: a formacao dos quilombos no Sertao de Pernambuco. Recife: Governo do Estado de Pernambuco.
- Comissao estadual de comunidades quilombolas de Pernambuco
2014 Carta de principios da educacao escolar quilombola. Recife. www.mocambos.net/media/upload/principios_da_educacao_quilombola.odt (acceso directo: 04.02.2014).
- Condepe-Fidem
o. J. Agencia Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco. Mapa de Pernambuco. www2.condepefidem.pe.gov.br/web/condepe-fidem (acceso directo: 03. 05. 2018).
- CRI
2006 Articulacao para o Combate ao Racismo Institucional: Identificacao e abordagem do racismo institucional. Brasilia: CRI.
- Gibbs, Graham
2008 Analise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.
1967 The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter.
- Instituto Brasileiro de Geografia e estatistica (IBGE)
2010 Censo Demografico. www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=260300&search=pernambuco|cabrobo (acceso directo: 06. 01. 2017).
- Instituto Brasileiro de Geografia e estatistica (IBGE)
2010 Censo Demografico. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=260980> (acceso directo: 06. 01. 2017).
- Instituto nacional de colonizacao e reforma agraria (incra)
2014 Noticias. Comunidade quilombola Conceicao das Crioulas (PE) recebe titulo de mais de 800 hectares. www.incra.gov.br/noticias/comunidade-quilombola-conceicao-das-crioulas-pe-recebe-titulo-demais-de-800-hectares (acceso directo: 06. 01. 2017).

Mapasparacolorir.com

o. J. Mapa de Pernambuco. www.mapasparacolorir.com.br/mapaestado-pernambuco.php (acceso directo: 06. 01. 2017).

Nascimento, Abdias

2009 Quilombismo: um conceito emergente do processo historico cultural da populacao afro-brasileira. In: Nascimento, Elisa Larkin (Org.): Afrocentricidade: uma abordagem epistemologica inovadora. Sao Paulo: Selo Negro. <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/quilombismo-abdias-do-nascimento.pdf> (acceso directo: 01.06.2017).

Peixoto, Ivina L. de M.

2007 Cotidiano e vida escravos do sertao: Boa Vista, Tacaratu -1850/1888. 2007. 138 f. Dissertacao (Mestrado em Historia) - Programa de Pos-Graduacao em Historia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife.

Quijano, Anibal

2010 Colonialidade do poder e classificacao social. En: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. São Paulo, p. 84-130.

Secretaria de politicas de promocao da igualdade racial (SEPPIR)

2013 Guia de Politicas Publicas para Comunidades Quilombolas. Brasilia, DF.

Silva, Givania Ma da

2012 Educacao como processo de luta politica: a experiencia de "educacao diferenciada" do territorio quilombola de Conceicao das Crioulas. 2012, p. 199 f. Dissertacao (Mestrado em Politicas Publicas e Gestao em Educacao) - Programa de Pos-Graduacao em Educacao da Universidade de Brasilia (UnB). Brasilia: DF.

Soares, D. B./ Mota Filho, F. de O./NOBREGA, R. S.

2011 Sobre o processo de desertificacao. Revista Brasileira de Geografia Fisica. v. 4, n. 1, p. 174-188.

La construcción del proyecto Transciudadanía (derechos de los transciudadanos*) y la lucha por una educación emancipadora en Brasil

*Carla Cristina Garcia, Fabio Mariano Da Silva y Marcelo
Hailer Sanchez - Grupo de Investigadores Inanna (NIP-PUCSP)*

Resumen

Resulta casi obvio que la educación es uno de los principales factores para una vida digna. Se trata de un área que –junto a otros aspectos como la salud y el trabajo– no sólo margina muy fuertemente a las personas desfavorecidas socio-económicamente, sino también a aquellas que no pertenecen a una identidad hegemónica, como por ejemplo las personas travestis¹ y transexuales. Estudios sobre el nivel de instrucción de travestis y transexuales, muestran que la mayoría no posee un certificado de egreso escolar simple o intermedio y que muy pocos logran llegar a la universidad. Las razones de esta situación son diversas y complejas, pero vale la pena analizarlas detenidamente: Una de las razones principales, por la que travestis y transexuales abandonan el sistema educativo o no se integran en él, se debe a la discriminación y violencia que padecen en la propia familia o la sociedad. El presente artículo pretende mostrar también que esto debe concebirse como la consecuencia del patriarcado racista y colonial. Este alto grado de exclusión y deserción escolar en la población trans influye también en sus posibilidades en el mercado laboral. Incluso si las personas superan estos obstáculos y logran un alto

1 Sobre el término *travesti* – “travestista”/”transvestido”: Desde fines de los años 90 se reemplazaron estos términos en Brasil positivamente. Aunque las identidades trans entre los* participantes del programa eran muy heterogéneas, todos tenían en común el origen de barrios pobres y una situación precaria dentro de la sociedad (Nota editorial).

nivel de educación formal, se enfrentan a la discriminación sistemática en el lugar de trabajo, debido a que a menudo experimentan denigración por parte de sus colegas. Esto lleva en la mayoría de los casos a que abandonen el trabajo por la presión, los insultos y la “diversión” – todo por la transfobia.

Este artículo proporciona un relato sobre las experiencias del grupo de investigadores Inanna (*NIP-PUCSP*) en la construcción e implementación del modelo piloto del proyecto educativo *Transciudadanía* (derechos de los transciudadanos*), que fue viabilizado durante el mandato del alcalde de ese entonces, Fernando Haddad (2012-2016). El objetivo del programa era crear para travestis y transexuales mayores posibilidades de acceso al mercado laboral primario, mediante un certificado estudios secundarios.

Introducción: contexto histórico del programa *Transciudadanía*

El 19 de diciembre de 2003 el gobierno municipal de São Paulo, con el alcalde José Serra (*PSDB*) a la cabeza, aprobó el *Programa Operación Trabajo*, (*Programa Operação Trabalho, POT*) con la promulgación de la Ley 13.689. El objetivo particular del programa es la integración social de trabajadores desempleados* a través de una capacitación profesional ofrecida por el municipio de São Paulo, de modo de posibilitarles el regreso al mercado laboral primario. El programa no sólo está en diálogo con la unidad “Trabajo Social y Derechos Humanos”, sino que funciona también en forma descentralizada: El municipio de São Paulo dispone desde el año 2001 de unidades administrativas subordinadas, creadas por la ex alcaldesa Marta Suplicy, entonces del Partido de los Trabajadores (*Partido dos Trabalhadores, PT*), hoy Partido del Movimiento Democrático de Brasil, (*Partido do Movimento Democrático do Brasil, PMDB*). Estas unidades tenían por objetivo la descentralización de toda la administración de São Paulo – considerando el hecho, de que se trata de la cuarta ciudad más grande del mundo y que su administración es correspondientemente compleja. En vista de que una gran parte de los* trabajadores no vive en el centro de la ciudad, sino en distritos de la periferia, se les posibilitó ahí en las unidades administrativas subordinadas el acceso al Programa Operación Trabajo.

Desde los inicios del Programa Operación Trabajo, se reflexionó acerca de la inclusión de travestis y transexuales. Pues según los datos

recabados por el movimiento LGBT de Brasil se trata de un grupo de la población que debido a la homofobia se ve afectado mayormente por el desempleo: Las empresas no emplean a personas travestis o transexuales, aunque tengan un título académico o una formación especializada. Debido a su identidad de género y su apariencia física a menudo tienen dificultades para encontrar empleo en el mercado laboral primario.

En Brasil existen muy pocos datos específicos sobre la comunidad LGBT. Hay tres informes oficiales sobre la violencia homo- y transfóbica elaborados por el gobierno en 2011, 2012 y 2013. Los datos fueron obtenidos por un lado del *Disk 100*, un número telefónico puesto a disposición por el Gobierno Federal para denunciar violencia –con un servicio específico para el LGBT– y, por otro lado, de noticias publicadas sobre el tema en la prensa. Además de estos informes, la organización no gubernamental *Grupo Gay de Bahia (GGB)* reúne datos de la policía y los divulga en la página *¿Quem a Homofobia Matou Hoje?* (¿A quién mató la homofobia hoy?). De esta manera existe poco o ningún conocimiento sobre la cotidianidad de personas LGBT en las escuelas.

Por lo general sabemos al respecto, cuando la prensa informa sobre la violencia ejercida contra alumnos* que salen de la norma sexual: chicos* homosexuales golpeados* o jóvenes transgénero, a quienes se les prohíbe utilizar los vestidores que no corresponden al género que se les atribuye.

Estas noticias e informes nos muestran cuán necesario y urgente es trabajar sobre identidades, sexos y sexualidades en el entorno escolar. La historia reciente de Brasil no registra ningún balance favorable en relación a la política educativa pública sobre el LGBT, más bien todo lo contrario. El último intento a nivel nacional lo inició la ex presidenta Dilma Rousseff en su primer periodo de gobierno (2010-2016) con el programa *Escuela sin homofobia (Programa Escola sem Homofobia)*, cuyo objetivo era capacitar a profesores y directores en el manejo de temas sobre identidad de género, orientación sexual y homofobia.

Sin embargo, el lobby de fuerte carácter religioso realizado en el Congreso imposibilitó el proyecto, antes de que pudiese ser lanzado por el Ministerio de Educación (*Ministério da Educação, MEC*). El programa debía ser el primer gran paso en la lucha contra el odio en escuelas y una importante herramienta contra la deserción escolar de la comunidad LGBT. El proyecto fue suspendido el año 2011 y nunca más se lo discutió.

En lo que toca a sus derechos, la comunidad LGBT brasilera vive ahora en una situación paradójica. Jurídicamente hablando, lesbianas, gays, bisexuales, travestis y transexuales tienen el derecho a casarse y de ese modo también el acceso al régimen de bienes gananciales y atención

médica, pero al mismo tiempo a estas parejas se les niega el derecho a la adopción. En las escuelas, el tema de la sexualidad es como antes, un tabú. Además, este tema encuentra en el grupo que se autodenomina *Escuela sin partido (Escola sem Partido)*² a un poderoso opositor, que se manifiesta también a nivel nacional argumentando, que “grupos de izquierda” planifican el adoctrinamiento ideológico en las escuelas, lo que implicaría la conversión de todos los* adolescentes a la homosexualidad.

Esto se convirtió en una tragedia el año 2005, durante un debate sobre los Planes Educativos Municipales (*Planos Municipais de Educação, PME*). Cada municipio en el Brasil aplicó esta planificación con la participación del gobierno local y representantes de la sociedad civil, estableciendo objetivos y políticas educativas para los siguientes diez años. En el mencionado debate, el tema de género y diversidad sexual fue impedido por una fuerte articulación de grupos de extrema derecha y fundamentalistas que se mueven en el entorno de la *Escuela sin Partido*.

El oponerse a estructuras e ideologías prevalecientes que determinan la educación en el Brasil, les compete –debido a la no inserción en los planes educativos municipales– a profesores, pedagogos* y directores. El que se aborden temas de género y del LGBT para luchar contra el sexismo y la homofobia en escuelas, depende sólo de ellos*. Aquí y allá sabemos de travestis y transexuales, quienes, pese al odio, logran terminar la escuela, empezar una formación académica, egresar de una maestría o un doctorado. ¿Son pocos* o muchos*? Esto no es relevante, se trata más bien de la resistencia de estos cuerpos que han decidido no desaparecer de las aulas, aunque a veces tengan que pagar un precio muy alto por ello.

Sin embargo, existen también numerosas personas LGBT que no soportan la violencia homofóbica y abandonan su formación. En un estudio realizado el año 2014 por la FLACSO-Brasil, (*Facultade Latino-americana de Ciências Sociais, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*), que fue dirigido por la socióloga Miriam Abramovay, fueron entrevistados 8.283 estudiantes entre los 15 y 29 años de edad y de instituciones educativas públicas de diferentes estados federales de Brasil.

A los estudiantes se les preguntó, si les gustaría tener en clase a compañeros* LGBT. Un total de 19,3% dijo que no toleraría a compañeros* LGBT. De ellos, 7,1% a travestis, 5,3% a homosexuales, 4,4% a transexuales y 2,5 a transgéneros.

Estas cifras muestran el largo camino que todavía debe recorrer el sistema educativo brasileiro en la lucha por cuerpos no-heteronormativos.

2 Para mayores informaciones: www.escolasempartido.org.

En tanto el sistema educativo no sea replanteado, la ideología no sea cuestionada, las diferentes formas de expresión de la sexualidad humana no sean naturales, y se establezca la heterosexualidad como patrón, la educación seguirá siendo limitada en todo aspecto. Correspondientemente, los* estudiantes, cuyos cuerpos no se encuadren en la norma heterosexual, seguirán siendo blanco del odio y la espiral de la exclusión de cuerpos “extraños” de las aulas continuará. De esta manera esta política sigue siendo totalmente inerte, a pesar de que el Ministerio de Educación dispuso desde el año 2014 el uso del nombre social de los* alumnos* transexuales y travestis en exámenes finales (*Exame nacional do Ensino Médio, Enem*). En este contexto tiene que concebirse la importancia del programa Transciudadanía.

El Programa Transciudadanía (derechos de transciudadanos*)

El programa, conocido bajo el nombre de “Transciudadanía”, fue implementado por el ex alcalde de São Paulo, Fernando Haddad del partido centro-izquierdista, Partido de los* Trabajadores (*Partido dos Trabalhadores*), convirtiéndose en escaparate del país.

En primer lugar, se plantea la pregunta: ¿Por qué una política de educación en una ciudad –una de las más grandes del mundo– de un país con más de 200 millones de habitantes ha provocado tantas reacciones?

Para este cuestionamiento existen varias respuestas: Una de ellas es la homofobia social, que –como pudimos ver– obliga a los* alumnos* a la deserción escolar. Otra respuesta posible, de acuerdo a datos de la ONG *Grupo Gay Bahia (GGB)*, reside en el hecho de que Brasil se encuentra entre los países que han registrado el mayor número de incidentes de violencia homofóbica. Otro indicio lleva al creciente fundamentalismo religioso, vinculado a los partidos de derecha de Brasil. Actualmente la llamada *Fracción Evangelista* es la segunda fuerza en el Congreso (Cámara de Diputados y Senado). Esta correlación de fuerzas logra que todos los proyectos de ley sean archivados antes de que siquiera se vote al respecto. Por otra parte, a causa de su elevado porcentaje de votos en ciudades brasileras, este grupo tiene un poderoso lobby en la oficina de la Presidencia de la República³.

3 El artículo se escribió antes de Jair Bolsonaro entrase a palacio como presidente en Brasil y, por lo tanto, no considera este hecho (nota editorial).

La última demostración de poder se produjo en el primer año del gobierno de la ex presidenta Dilma Rouseff (2010-2016), cuando la fracción religiosa amenazó con un boicot, si el programa *Escola sem Homofobia* (*Programa Escola sem Homofobia*) no era eliminado. Rouseff, que es también miembro del Partido de los* Trabajadores, con vínculos históricos con el movimiento LGBT, capituló ante el lobby religioso y guardó el programa en el cajón. Desde entonces, casi ninguna medida política que tenga que ver con temas de sexualidad tiene éxito en imponerse en el Congreso. Por el contrario: De parte de los* opositores se llevó adelante, en la política y justicia brasilera, incluso acciones políticas de tinte homofóbico – tal como la “*cura gay*”.

Por lo tanto, es importante comprender el programa Transciudadanía en el contexto de esta ofensiva fundamentalista-religiosa en Brasil. El ex alcalde Fernando Haddad pudo implementar esta primera medida política para la inclusión de personas LGBT en el sistema educativo público de la ciudad de São Paulo, sólo con la ayuda de un decreto del Ejecutivo.

La construcción de *Transciudadanía*. El resquebrajamiento de la educación normativa. Un testimonio

En el transcurso del año 2014 empezamos con un convenio que incluía a tres grupos: nuestro “grupo de investigadores sobre sexualidad, feminismo, género y desigualdades” (*Inanna-Núcleo de Pesquisa sobre Sexualidades, Feminismo, Género e Diferenças, NIP-PUC-SP*) de la Universidad Católica de São Paulo, la Universidad de São Caetano do Sul (USCS) y la alcaldía de São Paulo, representado por la Unidad de Derechos Humanos (SDHM). El acuerdo establecía el contacto directo y la colaboración con la instancia de coordinación de la política LGBT. Esta asociación abarcaba una serie de medidas, entre otras, la capacitación sobre temas LGBT a policías (*Guarda Civil Metropolitana, GPC*), unidades de asistencia médica básica, así como a profesores de la red educativa comunal de São Paulo. La segunda parte de este convenio consistía en la construcción del modelo piloto *Transciudadanía*, que fue implementado por la alcaldía de São Paulo.

El objetivo del gobierno municipal de São Paulo era dar otro paso con los* participantes travestis y transexuales del *Programa Operación Trabajo*: Se pretendía posibilitar más que una profesionalización y ofrecer una formación académica. Además, se debía promover el pensamiento crítico sobre el mundo que los rodea.

Si el proyecto piloto –del que éramos responsables– fuese clasificado como productivo y efectivo, podría ser continuado, posibilitando a los* participantes inclusive la obtención de un certificado de finalización de los estudios escolares. Esto también fue llevado a cabo por la municipalidad con la implementación de *Transciudadanía*, luego de que los* alumnos* fueron ratificados por nosotros. Fuimos encomendados con la tarea de desarrollar un programa intenso y crítico para los* alumnos* inscritos*.

Es importante saber que los* participantes del proyecto piloto ya estaban integrados en el *Programa Operación Trabajo* y podían decidir entre un trabajo en una institución pública o la participación en clases. Se elaboró un plan pedagógico para transmitir conocimientos sistemáticos sobre la estructura y procesos de la organización administrativa y política en Brasil. Se asumió que buenos conocimientos de estos espacios de poder son fundamentales para una participación política eficiente. A continuación, se puede apreciar el modelo de contenido del curso:

“Contenido del programa:

Desde el punto de vista temático este curso sigue las siguientes líneas:

1. *Introducción en el concepto de Estado*: Lo público y lo privado –conceptos básicos del significado de público y privado. Aparato del Estado, Ejecutivo, Legislativo y Judicial, el espacio privado– conceptos básicos.
2. *Sobre derechos y obligaciones*: Partiendo de una explicación de lo que es Estado y participación política, se tratan los derechos y las obligaciones. Leyes existentes. ¿Qué se discute en Brasil en relación a la situación legal de personas trans?
3. *Espacios de la política*: Diferencia de la actividad del municipio, de la Asamblea Legislativa, de la Cámara de Diputados* y del Senado. Límites de acción de cada actor. Y finalmente: ¿Qué es lo que hace el Ejecutivo?
4. *Temas especiales*: Tratamiento de la discusión sobre los años de la dictadura militar y el movimiento LGBT en esta época del régimen de excepción.
5. *Las particularidades de los derechos de los transciudadanos**: Derechos sexuales de los ciudadanos*, visiones de los derechos de los ciudadanos*, derechos sexuales y derechos ciudadanos en Brasil, derechos ciudadanos y paternidad/ LGBT, minorías dentro de la minoría – exclusión multifacética de Género, Etnia, VIH y clase social”.

Este contenido “Formación Política” fue transmitido en 10 horas de clase, 3 horas por vez, sin pausa. Las horas fueron dirigidas por dos docentes, cuyas clases debían incluir la realidad de los* participantes. Metodológicamente se ofreció lo siguiente:

- Una oferta de lectura en clase.
- Actividades prácticas como la elaboración de intervenciones, cuya aplicación en la cotidianidad de los* participantes debería ser considerada como necesaria y
- La oferta de una película temática.

Sin embargo, la dinámica en clase nos colocó ante retos que no habíamos considerado al momento de elaborar el programa, así como tampoco en el desarrollo de las disertaciones. Esto se debía a todos* los* participantes que acudían a clases por innumerables razones sociales y políticas, tenían un enorme deseo de aprender. Esto exigía otros métodos que el formato de la disertación (por ejemplo, la presentación de casos concretos), para que el contenido pudiera ser discutido también por los* participantes.

El módulo inicial preveía los primeros conceptos relacionados a política, Estado e instituciones, para que los* participantes se pudieran situar dentro del espacio público como sujetos de derecho. Pues al inicio del curso no todos los* participantes se sentían como ciudadanos*, a quienes, de acuerdo a la Constitución brasilera, se les reconocía los mismos derechos. Esto cambió al finalizar el curso: Ellos* asimilaron la idea de tener los mismos derechos y obligaciones como cualquier* ciudadano* que debe ser amparado por la Constitución. El segundo módulo consistía en la presentación de la organización de los partidos políticos; derechos y deberes individuales frente al Estado; conceptos políticos como la izquierda, la derecha y el centro. Además, se debía visibilizar lo que significaba la democracia directa, participativa y representativa. Por la marginalización social de los* alumnos*, éstos mostraron una cierta distancia, a veces incluso aversión frente a los temas. Esto lo atribuimos a la historia y las experiencias de los participantes, quienes – de acuerdo al relato, estaban marcados por una relación negativa con el poder estatal, ya que se les fueron negados varios derechos. Al replantear esta dinámica se llevó a los* participantes a reflexionar sobre lo siguiente:

- El Estado y su desarrollo.
- El rol de cada uno como sujeto de derecho.

- La formulación de proyectos de ley, así como su tramitación y
- la necesidad de intervenir en la política pública, que es ofrecida por el poder estatal.

Para la presentación de los contenidos nos orientamos en el comportamiento de los* participantes y en el hecho de cómo articulaban sus preocupaciones, de modo que durante la clase se le pudiese dedicar un espacio. Con creciente interés y participación activa en los aspectos centrales de cada tema aprendieron cómo funcionan las estructuras sociales para la participación, los proyectos de ley de la sociedad civil y la organización de los partidos. Además, trataron el contexto de todos los partidos de Brasil, en especial de aquellos que intercedían también por los derechos de la comunidad LGBT.

Al final del curso todos* los* participantes recalcaron cuán importante es organizarse y asimilar el funcionamiento del Estado, si exigen más de éste y quieren ver garantizados sus derechos. Algunos* participantes hablaron del enorme deseo que sentían –impulsados por las clases– de comprometerse con determinadas organizaciones o que por ellas ya lo estaban haciendo. También crearon una red del grupo, para mantenerse en contacto y poder intercambiar experiencias. Una gran ganancia fue, que al final comprendieron la estructura del Estado y las diferencias existentes entre los partidos conservadores y progresistas. Todos* los* participantes coincidieron en que querían seguir estudiando.

En este sentido evaluamos el curso como exitoso. Particularmente, si se considera que todos* los* participantes, ya antes del curso estaban pasando por un proceso de deshumanización en diferentes esferas sociales: en la familia, la escuela, y en el mercado de trabajo – dicho de otra manera, en un sistema de opresión, que en primer lugar pretende que las personas acepten su precaria situación y la tomen como algo natural, para de esa manera alienarse y desvalorizarse. Por lo tanto, no es de extrañarse que no se les ocurriera en las lecciones sobre derechos y deberes, que el Estado les debe algo y no al revés. En la última hora, una de las participantes nos dijo conmovida, que un nuevo mundo se había abierto para ella: Por primera vez en su vida se veía como un sujeto de derecho y esto salvaría su autoestima. Esto significa, que esta participante tomó consciencia de su estatus como subordinada, que sus opresores le habían hecho creer que era su estado natural. Este no es poca cosa, si pensamos en la brutalidad con la que el Estado y la sociedad trata a travestis y transexuales. Además del estímulo para pensar críticamente, los* educadores tienen otra tarea: humanizar a aquellos* que fueron

deshumanizados. Se debe garantizar que los* alumnos* ya no tengan más miedo a ser libres, ya que este miedo es generado cotidianamente por el sistema normativo: Les recuerda, que la libertad no existe o que debe ser controlada. Atreverse a ser libres y experimentar sus cuerpos más allá de la heteronormatividad, es en el caso de los travestis y transexuales, una de las razones por la que ya aprenden muy temprano a conocer la violencia opresora.

Educación crítica y LGBT - derechos ciudadanos en la educación

Después de las experiencias del proyecto piloto, el año 2015 el gobierno municipal de São Paulo lanzó el Programa *Transciudadanía*. Exactamente como el *Programa Operación Trabajo* –en el que participaron nuestros* alumnos*– *Transciudadanía* se basa también en una beca de R\$ 840 (Real/moneda brasilera, aproximadamente 190 USD), que tiene como condición una formación continua escolar y la cualificación profesional de 30 horas por semana en el transcurso de dos años. En un principio se pusieron a disposición 100 becas. Las directrices del programa se elaboraron en forma general sin limitarse a la Unidad de Derechos Humanos. Se concibieron en colaboración con las secretarías de salud, educación, trabajo, política de la mujer y trabajo social, elaborando cada unidad sus actividades específicas.

Como ya lo mencionamos en la introducción de este artículo, el tema LGBT en Brasil es profundamente paradójico. Luego de la destitución de Dilma Rousseff se dieron por terminadas todas las políticas LGBT en todas las áreas, a nivel nacional. Actualmente, si bien existen en algunas ciudades, como São Paulo o Salvador programas locales y federales, en su conjunto el país sufre un retroceso. Del impulso progresista que vivió el país a partir de 2003, hoy en día solo quedan las luchas por programas políticos ya existentes. Especialmente en la educación y la formación están prohibidas todas las cuestiones referentes al tema LGBT y concernientes a género. Por esta razón la existencia de un programa como *Transciudadanía*, si bien es un hito, puede ser suspendido en cualquier momento como una medida política, aunque se trate de un concepto transversal. La fuerza de penetración del programa en relación a un verdadero rompimiento con los instrumentos heteronormativos de la educación formal en Brasil es casi nula –no en último término porque la medida sucede fuera del sistema educativo. El principio de organización

de los cuerpos en la educación brasilera, sea ésta pública o privada, se produce según reglas todavía estrictas: Los cuerpos son forzados a asumir los roles imaginados y esperados por la sociedad.

Las experiencias de *Transciudadanía* deben ser consideradas como objetivo de implementación en todo el sistema educativo. Una forma de educación que no sólo prepare para existir en el mercado laboral o en la universidad, sino también genere ciudadanos* con conciencia política. Hasta que los* participantes no sean considerados* como parte del sistema educativo, no estarán integrados* ni en el mercado laboral primario ni en otras esferas sociales. Hasta que en las aulas siga siendo prohibido reflexionar sobre la existencia de los cuerpos, avanzaremos poco o casi nada. Una vez consolidado en el sistema educativo, el programa *Transciudadanía* tendrá el potencial de promover grandes transformaciones, para que cuerpos fuera de la normatividad ya no sean ignorados, prohibidos o en el peor de los casos, expulsados.

Desde nuestra experiencia con el programa piloto de *Transciudadanía*, elaboramos el libro “Rosa, celeste y los mil colores del arco iris: géneros, cuerpos y sexualidades en la formación de docentes y profesores”. En él están agrupados todos los temas y dilemas que surgieron durante la capacitación de participantes travestis y transexuales del *Programa Operación Trabajo*, los que pueden servir en el futuro a profesores que se vean confrontados con situaciones similares como un instrumento de reflexión. Para la implementación de una pedagogía progresista, liberadora, pensamos que el sentido verdadero:

“consiste en incorporarla a estructuras generales del sistema educativo (formal o no-formal), para cuestionar las clasificaciones y estructuraciones a las que estamos sometidos. De este modo, repensamos las actitudes racistas, la discriminación contra las mujeres y las personas con capacidades especiales y el descuido o sobreprotección de niños superdotados. Sólo cuando apliquemos una pedagogía general que sirva para reconsiderar los cuerpos de los sujetos pedagógicos, habremos logrado romper la estructura binaria que nosotros mismos criticamos” (García; Heiler Sánchez; Silva; Yago, 2017, Pág. 15).

Si vemos a *Transciudadanía* como una política que fue implementada únicamente en São Paulo, parece inofensiva en la lucha contra el sistema educativo heteronormativo. Pero si reflexionamos acerca de las experiencias que el programa ha generado, entonces son en realidad muchas pequeñas medidas que se infiltran en el sistema educativo, pudiendo de esa manera generar una clase libre, no normativa (García;

Heiler Sánchez; Silva; Yago). Esto oculta al interior un potencial para la construcción de un sistema educativo crítico, que reproduce menos racismo, sexismo y transfobia y que produce en cambio “ser más” en lugar de “ser menos” (Freire 1987).

Conclusión: colonialismo, educación y racismo

Para comprender las reacciones adversas a cualquier política pública de educación que tenga un carácter liberador, es necesario mirar atrás a la época de la colonia. La colonización brasilera no sucedió como en las otras regiones de América, ya que el imperio portugués literalmente se trasladó a Brasil. Desde ese momento se desarrolló toda la estructura de poder y la burocracia establecida por ella, de tal modo, que impidió el surgimiento de ideas de rebelión ante el régimen colonial –y esto no sólo en relación al proyecto educativo, que el poder colonial inició.

“Los obstáculos que puso la administración portuguesa al desarrollo de una cultura intelectual fueron parte del firme propósito de impedir la propagación de todas las ideas nuevas que pudiesen hacer peligrar la estabilidad del dominio. Es significativo que –con toda la tolerancia en la acogida de los* extranjeros* que podían contribuir con su trabajo al aumento del valor de la colonia– aquellos cuya presencia entre los* habitantes de Brasil podría generar pensamientos de rebelión o insurrección, fueron mucho menos tolerados” (Holanda, Sergio Buarque; 2010).

El conservadurismo político, que predominaba tanto en ideas como también costumbres, está desde tiempos de la colonia fuertemente arraigado en el Estado brasilero. Hasta el día de hoy está en todas las estructuras estatales, también en universidades privadas o públicas. Junto al miedo a ideas críticas y liberadoras, sigue existiendo también el “colonialismo del espíritu” (Chiziane 2014) en forma muy marcada en universidades brasileras. Esto se reconoce, cuando por ejemplo en las bibliografías oficiales de las carreras de humanidades – para permanecer en un área en la que trabajamos y conocemos – más de la mitad de la literatura señalada procede de Europa y de autores masculinos. Además del colonialismo intelectual también tenemos que enfrentarnos con un fuerte patriarcado colonial. Así como está organizado el estudio en los centros de formación de Brasil, es casi imposible que las ideas y teorías de investigadores brasileros* sean asumidas o que las epistemologías del trópico ganen influencia en otros continentes.

Mignolo (2008) nos explica con su tesis de la “desobediencia epistemológica” que es necesario romper con la idea de la “política de la identidad”. Según él, esta forma de pensar existe desde la comprensión moderna de política y por lo tanto es altamente eurocentrista. Se orienta hacia conceptos racistas y patriarcales, clasificando a las personas como inferiores según su género, raza, sexualidad, etc. Otro problema que trae consigo la organización moderna de la política consiste en que todas las personas que son consideradas inferiores, han sido históricamente privadas de sus epistemologías. Por ese motivo, para el* autor* una acción de desobediencia política y epistemológica tiene que llevar imprescindiblemente a la descolonización política.

La idea de la descolonización política no es nueva. Fanon (1997) afirma que después de la revolución de liberación nacional una de las principales tareas consiste en reflexionar acerca de cómo debe manejarse la herencia colonial –en consecuencia, también las estructuras del Estado y el sistema educativo de la época colonial. Pues habría dos caminos que se pueden recorrer: O bien, la creación de un nuevo hombre (Fanon 1997) a través de la construcción de una cultura liberada y nacional, o la continuación de las estructuras coloniales que, de aquí en adelante, serán controladas por las élites nacionales. Aunque en Brasil hubo innumerables insurrecciones y más tarde movimientos populares de liberación, el sistema educativo público y también privado –en todas sus estructuras y fases– se encuentra en realidad en manos de las élites brasileras. Estas son las herederas directas –más en sentido histórico-político que genético– de los señores coloniales portugueses. Se puede observar que el heterocolonialismo (McClintock 2008) sigue conservando el control sobre los aparatos nacionales. En consecuencia, la ideología hetero-patriarcal (Mignolo 2010), está presente especialmente en el sistema educativo brasiler, tal como al principio de este artículo fuera presentado: La élite brasiler no permite hasta hoy nuevas ideas en las aulas.

Es evidente, por qué en un país, en el que la estructura de ideas conservadoras de la época colonial aún está profundamente arraigada, surgieron tantos problemas respecto al proyecto *Transciudadanía*. Aunque la realidad de las políticas educativas en Brasil sea rehén de conservadores, capitalistas y políticos* en combinación con la Iglesia neopentecostal de ultraderecha, se observa –aunque algo vacilante– un poco de desobediencia epistemológica (Mignolo 2008). El proyecto *Transciudadanía* es parte de estos* testarudos* rebeldes. Para lograr una educación descolonizada en Brasil, es necesario recorrer todavía un largo camino de descolonización de nuestra política, que sigue estando muy

vinculada a ideas eurocentristas que no consideran nuestro contexto geográfico-tropical.

Bibliografía

- Chiziane, Paulina
2014 O ato de colonizer esta na mente. www.revistaforum.com.br/2014/03/08/o-ato-de-colonizar-esta-na-mente/ (Consultado: 04.05.2018).
- Fanon, Frantz
1997 Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilizacao Brasileira.
- Flacso-Brasil
2015 Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: ¿Por Quê Frequentam? http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf (acceso directo: 15.09.2017).
- Foucault, Michel
1987 Vigiar e Punir: Nascimento da prisao. Petropolis: Vozes.
- Freire, Paulo
1987 Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, Carla Cristina/Heiler Sanchez, Marcelo/Silva,
Fabio Mariano da/Yago, Daniel Francoli
2017 O Rosa, o azul e as mil cores do arco-iris: Generos, corpos e sexualidades na formacao docente. Sao Paulo: AnnaBlume.
- Holanda, Sergio Buarque de
2016 Raizes do Brasil. Sao Paulo: Companhia das Letras.
- Mcclintock, Anne
2010 Couro Imperial: raza, genero e sexualidade no embate colonial. Campinas: Unicamp.
- Ong Grupo Gay da Bahia (GGB)
o. J. ¿Quem a homotransfobia matou hoje? <https://homofobiamata.wordpress.com/> (acceso directo: 13.09.2017).

La evolución de la lucha campesina por la construcción de una educación rural en Brasil

Maria Eleusa da Mota

Introducción

Este artículo se basa en la tesis de maestría de un miembro del MST¹, en la que sobre la base de experiencias –como la de la *Escola Nacional Florestan Fernandes* (ENFF)– se analizó el modelo pedagógico, las perspectivas y especialmente los logros del trabajo educativo en el campo, en la formación de la consciencia de los* campesinos*. Se intentó comprender el proceso organizativo y la incorporación de la lucha de los* campesinos* en la batalla por la educación rural. El *Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST)² es vanguardista en el enfoque teórico y aplicación práctica del trabajo educativo en el campo, en el que las particularidades de la clase trabajadora rural juega un rol importante. En este contexto los* campesinos* luchan por la educación *en y para* el campo; en ese campo *de y para* la clase trabajadora rural. Lo hacen para garantizar sus derechos, como el derecho de seguir estudiando y viviendo en el campo.

Por esa razón, la educación se convirtió en una prioridad para el MST, primero para contrarrestar la falta de escuelas para los* niños*

1 En 1999 yo vivía en el *Campamento Emiliano Zapata – MST*, en el municipio de Uberlândia en Minas Gerais. Este campamento fue desalojado tres veces y recién en 2005 pudo establecerse como un asentamiento. Trabajaba como educadora alfabetizando jóvenes y adultos* y en el área de reforzamiento para niños* del campamento y era además coordinadora del sector educación del MST en la región Triángulo Mineiro. Un momento especial para mí fue la marcha nacional del MST el año 2005.

2 Movimiento de los* trabajadores sin tierra (<http://www.mst.org.br>)

de los primeros campamentos y más tarde –a través de espacios para la ejecución de proyectos de formación para la educación rural, como la ENFF– para impulsar la escolarización de los* miembros y la formación de promotores y socios* cooperadores de este movimiento. La educación rural, que en teoría está registrada en los proyectos y currículos de los cursos del MST, puede ser observada en las aulas del ENFF también en su aplicación práctica. El objetivo de nuestro proyecto de investigación consistió en el análisis de la evolución de la educación en el campo. Los resultados de este análisis mostraron a la ENFF y a la educación rural como una necesidad fundamental para la clase trabajadora. De este modo, la educación en el campo es una estrategia para poder garantizar la permanencia de los* trabajadores en el campo. Para esto, la inserción de las mujeres educadoras del campo en la lucha, fue el factor determinante para la construcción de los proyectos educativos en el campo en Brasil.

MST: Desde su surgimiento hasta la lucha por la educación en el campo en Brasil

El MST surgió a raíz de la lucha por la apropiación del suelo, que fue impulsada en forma aislada por muchos* campesinos* del sur de Brasil desde finales de los años 70. La política agraria estaba marcada por contradicciones extremas: La acumulación capitalista de la tierra y la expulsión de los* pobres de las zonas rurales intensificaron decisivamente la migración a los centros urbanos. Así, en este contexto, surgieron en diferentes regiones de Brasil determinados focos de lucha social, articulándose entre sí.

La ocupación de haciendas, los encuentros y los seminarios de la fase inicial alcanzaron su punto culminante en enero de 1984, en el primer Encuentro Nacional de los* Sin Tierra (*Encontro Nacional dos Sem Terra*) realizado en Cascavel en el estado federado de Paraná, en cuyo marco fue fundado el MST oficialmente. Estuvieron presentes trabajadores de doce estados federados, así como representantes de la Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), del Conselho Indigenista Missionário (CIMI), la Comissão Operária de São Paulo y la Comissão Pastoral da Terra (CPT); todos* ellos* recomendaron y apoyaron con su presencia la fundación del MST en la lucha por la reforma agraria.

La estructura orgánica del MST consiste en la implementación de encuentros locales, regionales, federales y nacionales. Algunos de estos encuentros están previstos solamente para los* coordinadores, mientras

otros –los así llamados encuentros masivos– están destinados a todos* los* miembros*, como por ejemplo las marchas nacionales, los seminarios y congresos nacionales. Estos congresos³, con el correr de los años, contribuyen al desarrollo histórico del movimiento como espacios de evaluación y reflexión *a través de* análisis coyunturales. Este marco organizativo persigue también el objetivo de sistematizar la práctica, la formulación de prioridades y la finalidad de la lucha, lo que tiene que señalar el curso del MST hasta el siguiente congreso.

La historia de la lucha por la educación en el MST empieza con las primeras acciones de ocupación de tierras por el movimiento en el año 1984. La primera maestra que trabajó en los campamentos fue esposa de un colono sin tierra. En ese tiempo había dos maestras que habían vencido el curso de pedagogía; ambas participaron junto con el equipo del pedagogo Paulo Freire en algunos eventos sobre *Educação Popular*. Inspiradas por las ideas y la necesidad de la implementación práctica en el contexto de los campamentos (y más tarde de los asentamientos), organizaron reuniones sistemáticas con los padres allí establecidos, haciendo realidad así la (aunque todavía aislada) experiencia de la “otra” escuela para los niños sin tierra: una escuela que debía valorizar la historia de la lucha de las familias sin tierra.

Pero ¿por qué se creó el sector de la educación del MST? Kolling (2014), el Jefe del MST a nivel nacional y maestro en el campo, respondió a esta pregunta con solamente dos palabras: *pela necessidade* (por necesidad). Para Kolling (2014), para que la educación fuera incorporada en la agenda del MST fue decisivo el hecho de que en el campo había analfebetos* entre jóvenes y adultos* y pobreza entre niños* y analfebetos*. Poco a poco se fue reconociendo la necesidad de organizar un sector especial para temas educativos. La Secretaría Nacional del MST recaló los logros del movimiento después de una lucha de más de 30 años: en lo que toca a la educación, se establecieron más de 2000 escuelas públicas en los campamentos y asentamientos que posibilitaron a más de 200.000 niños, jóvenes y adultos* sin techo, el acceso a la educación. Una de las enseñanzas que se extendió a lo largo de estas tres décadas consistió, según el MST, en la comprensión de que la escuela tiene que estar allí, donde está el pueblo; de esto se desprende, que los* campesinos* tienen el derecho y la obligación de participar en la construcción de su proyecto escolar. En este contexto surgió la idea de la educación en el

3 El Primer Congreso Nacional del MST (1985) fue realizado en Curitiba (Paraná), los siguientes (1990, 1995, 2000, 2007 y 2014) en Brasilia (Distrito Federal).

campo. A consecuencia de esto, el MST creó un concepto educativo en el cual, por un lado, el método formativo ocupa el centro de atención, y por el otro, la concepción de que la escuela se encuentra en permanente diálogo con las teorías sociales y las prácticas educativas, que fueron el resultado de otras experiencias de diferentes lugares en diferentes épocas de la historia. En el trabajo educativo rural se toman en cuenta, además de los conflictos de clase en relación a proyectos y modelos agrícolas, también cuestiones relativas al trabajo, cultura, valores, conocimientos y las luchas sociales de los* campesinos* que se reflejan en el proyecto social y la percepción de la política pública, la educación y la formación.

Los principios filosóficos y pedagógicos de la educación en el MST

Los principios filosóficos en el MST son concernientes a su cosmovisión, la cual comprende las ideas generales en relación al ser humano, la sociedad y a lo que estos entienden por educación. Los principios filosóficos señalan los objetivos estratégicos más importantes del trabajo educativo del MST. Estos son:

“Educación como transformación social: Educación de clase, educación para las masas, educación con vínculo orgánico al movimiento social, educación abierta, educación orientada a la práctica, educación abierta para lo nuevo; educación para el trabajo y la cooperación; educación orientada a la construcción de nuevos modelos en el área del desarrollo rural y que responda a las necesidades e intereses sociales de los* trabajadores del campo y la ciudad. Educación que contempla las diferentes dimensiones de la persona humana. Algunas de estas dimensiones que son puestas de relieve en el movimiento, son: la formación político-ideológica; la formación organizativa; la formación técnica profesional, la formación del carácter o bien moral (valores, trato con otras personas); formación cultural y estética; formación afectiva, formación religiosa; educación con y al servicio de valores humanistas y socialistas; la educación en el MST debe servir a la construcción del nuevo hombre y de la nueva mujer. La educación debe ser concebida como un proceso permanente de formación y transformación humana. Las personas cambian continuamente, se forman y son formadas, Quien no crea en esto, no puede ser educador/educadora en el campo” (MST, 2005, pág. 161-164).

En el MST se complementan recíprocamente los principios filosóficos y pedagógicos. Estos son los principios rectores para los*

educadores del campo dentro de toda la gama del trabajo educativo y formativo. Como educadores del campo son considerados por el MST todos aquellos* que tienen su área de actividad en la formación militante del colectivo; o sea desde un educador de infantes en las *cirandas infantis* (“círculos infantiles”) hasta educadores en aulas y educadores que son responsables de la formación en todos los sectores.

“La relación entre teoría y práctica y la relevancia de la formación para el proceso de transformación; combinación metodológica entre los procesos educativos y formativos; la realidad como base de la producción; contenidos formativos socialmente útiles; educación para y por el trabajo; relación orgánica entre los procesos educativos y los políticos; relación orgánica entre los procesos educativos y los económicos; relación orgánica entre los procesos educativos y la cultura; gestión democrática; auto-organización de los* estudiantes; creación de colectivos educativos y formación permanente de educadores; evaluación como proceso permanente y participativo. Actitudes y habilidades en el área de la investigación; combinación entre procesos pedagógicos individuales y colectivos; y el cultivo de la memoria colectiva del pueblo brasileiro y la valoración especial de la dimensión educativa de la historia” (MST, 2005, pág.234).

Los elementos esenciales en el modelo educativo propuesto del MST –en el que se tienen que considerar especialmente los temas metodológicos de los procesos educativos– llevan a la conclusión de que puede haber diferentes prácticas basadas en los mismos principios pedagógicos y filosóficos. Los principios filosóficos tienen una función organizativa en la lucha; los principios educativos fundamentales del modelo educativo del MST propuesto tienen el mismo propósito.

La estructura orgánica de las escuelas del MST

La estructura orgánica que distingue a las escuelas del MST, caracteriza también a los* individuos que construyen su identidad a través de la participación en el colectivo. Estas escuelas se valen de diferentes símbolos que representan los principios pedagógicos y filosóficos, que a su vez se basan sobre todo en los siguientes aspectos: la presencia de símbolos del MST en la escuela; el nombre de la escuela, asociado a la memoria de la comunidad y los* luchadores por el pueblo; escuelas en las que existe un jardín, una huerta, árboles y un parque infantil; alumnos* que se denominan a sí mismos *sem terrinha* (pequeños sin tierra); alumnos*

que tienen el derecho a expresar su opinión; profesores que planifican su trabajo ellos* mismos*; profesores que no trabajan por su cuenta; la presencia de la población local en la escuela; alumnos* en acción; alumnos* que participan activamente de la planificación del día a día escolar; alumnos* y profesores que disfrutan de estar en la escuela; alumnos* y profesores con libros en las manos; profesores para quienes es importante lo que enseñan; la historia de los campamentos y de los asentamientos como materia de enseñanza; una rutina escolar con espacio para el arte, deporte y paseos; personas que se tratan con respecto, cordialidad y lealtad; consideración con alumnos* con necesidades especiales; movimiento: personas en movimiento, prácticas en movimiento, la escuela en movimiento.

En las escuelas del MST se persigue además el objetivo de enseñar a los* educandos a leer y escribir, enseñándoles también a leer y “calcular” la realidad. A través de la clase, en la que se parte de la realidad local, nacional e internacional, son preparados para el trabajo manual e intelectual con la misma intensidad.

La relación de la escuela del campo con la escuela de la ciudad está marcada por conflictos. Por esa razón el mismo MST intenta formar a los* educadores que se comprometen con el movimiento, para que puedan trabajar en las escuelas del campo.

La política educativa en el campo

Para comprender esta política es necesario analizar la lógica colonial que caló en la composición de la sociedad brasilera durante los primeros cuatro siglos (es decir desde el proceso de colonización con su sociedad esclavista hasta el latifundio y la agroindustria). En esta estructura de la sociedad, en cuyo contexto Brasil fue administrado por el gobierno colonial portugués, en lo que se refiere a la educación de las clases bajas, especialmente de los* campesinos*, las élites no exigían mano de obra calificada.

El desinterés del Estado brasilero en lo relacionado a la educación en el campo, está condicionado histórica y culturalmente; así en los años 2013 y 2014 fueron cerradas numerosas escuelas en el campo con el argumento de recortes económicos de parte de los gobiernos de los estados federados. Esto obligó a los* campesinos* a recorrer largas distancias hasta las ciudades más cercanas en busca de las escuelas. Las escuelas, ubicadas en barracas cubiertas con lonas negras de plástico,

tablas y pasto, son una realidad en los asentamientos rurales y los campamentos. Muy especialmente en el norte y noreste de Brasil se presenta esta realidad seguida de la falta de perspectivas de mejora. En las zonas rurales de las demás regiones del país, se puede ver escuelas con una infraestructura hasta cierto punto en funcionamiento y transporte escolar. Las escuelas, en las que se trabaja en muy malas condiciones, a menudo no se encuentran en los campamentos y los asentamientos de los proyectos de la reforma agraria, sino cerca y son accesibles a toda la población rural. Lo que significa, que los* campesinos*, la población de los campamentos y de los asentamientos, los* pescadores, los* trabajadores asalariados del campo⁴, etc. asisten a la escuela que les queda más cerca. En el marco del trabajo educativo *en y para el* campo, cuya concepción se origina en las reivindicaciones, así como en la lucha de los movimientos sociales por una política pública orientada a los* campesinos*, se apoya firmemente la defensa de la residencia permanente de los* campesinos* en las zonas rurales, para que no tengan que desplazarse del campo a la ciudad para recibir educación. Realmente, después de haber terminado el *Ensino Médio*⁵ (*instrucción secundaria*), muchos* jóvenes emigran a las ciudades en busca de trabajo u otras opciones de formación, en las que viven alejados* de sus familias. En lo que se refiere a la conclusión del *Ensino Médio* entre los* campesinos*, existen diferencias entre las variadas regiones de Brasil: En determinadas regiones se ofrece en el campo solamente el *Ensino Fundamental*⁶ (escolaridad obligatoria), en otras el nivel inferior de la secundaria y en muy pocos casos toda la formación secundaria.

La lucha de clases y la lucha por la tierra evidencian el empeño de los movimientos sociales en el campo contra el cierre de las escuelas locales, en el contexto de la lucha por el trabajo educativo en las zonas rurales:

-
- 4 Los* trabajadores rurales (*trabalhadores rurais*) viven mayormente en pequeñas fincas, en los campamentos o asentamientos y con su trabajo consiguen el sustento para sí y sus familias. Los* trabajadores asalariados* (*trabalhadores rurais assalariados*) trabajan para los* latifundistas o empresas rurales y no viven necesariamente en el campo.
 - 5 El *Ensino Médio* (instrucción en la secundaria) es facultativa y dura 3 años, del 10mo. al 12avo. nivel. Los* alumnos* asisten a vastos cursos en diferentes materias, adquieren un título de culminación de estudios que los* habilita al estudio universitario y son preparados* para el examen de admisión de las universidades, o asisten a cursos técnicos profesionales (Nota editorial).
 - 6 El *Ensino Fundamental* (escolaridad obligatoria) es obligatoria y abarca los niveles 1 a 9. Todos* los* niños* en edades de 6 a 14 años están en edad escolar. (Nota editorial).

“Las huellas de la expropiación, explotación, sumisión y de la destrucción de los territorios rurales, nos llevan de regreso a los latifundistas y a las asociaciones transnacionales y nacionales de la agroindustria. Este es un buen ejemplo, sobre cuya base podemos concebir la relación entre la lucha de clases y el territorio. Para que los* capitalistas puedan extenderse, tienen que destruir el territorio de los* campesinos*. La territorialización de la agroindustria acarrea necesariamente la desterritorialización del campesinado. Este proceso se ha manifestado de diferentes maneras: éxodo rural, miseria, el cierre de escuelas en el campo” (Fernandes, 2012, Pág. 16 y sgtes.).

En 2014 el Colectivo Nacional da Educação del MST señaló en sus estudios como las razones principales para el cierre de las escuelas en el campo – además de la falta de una política de educación rural públicamente efectiva y medidas para consolidar las escuelas en las ciudades – la agroindustria, la creciente expansión del monocultivo, la concentración oligárquica en áreas útiles y el debilitamiento de la economía agrícola practicada por los* campesinos*. Por lo tanto, el compromiso es mejorar la calidad de la educación de los* campesinos*, pero a condición de que los* alumnos* sean trasladados a las ciudades sin que se ofrezcan alternativas a las escuelas rurales.

Entonces, sobre todo, cuando la educación en el medio rural es desvalorizada, ocasiona problemas en la inserción socioeconómica, también en el caso de la economía agrícola practicada por los* campesinos* –muy especialmente en los asentamientos del proyecto de reforma agraria. No obstante, siguen existiendo los* campesinos* y su producción, resistiendo a los gigantes de la agroindustria y de la globalización. “Nunca abandonaré el campo para poder ir a la escuela. La educación en el campo es un derecho y ninguna limosna”⁷.

Molina (2006) resalta junto a la relevancia de la lucha de los movimientos sociales por la construcción de un proyecto educativo en el campo, también la importancia de políticas públicas efectivas y de las universidades:

“Pues, son su presencia y las reivindicaciones que ellos incorporan en los procesos de formación, lo que en gran medida ha ocasionado cambios en las prácticas educativas fragmentadas de la realidad, que se desarrollan tradicionalmente más que todo en las instituciones universitarias. Los sujetos colectivos que luchan por la tierra y la educación, exigen de las instituciones educativas (y de formación) un cambio en las estrategias de socialización y producción de conocimientos. Exigen ser ellos mismos

7 Música: *Educação do Campo*, del pedagogo y cantante del MST Gilvan Santos.

parte de estos procesos, para poder entrar en diálogo con conocimientos científicos, con su propio conocimiento y acción, con el objetivo, partiendo de este contexto, de crear nuevos conocimientos que puedan servirles como recurso para la reflexión crítica de la realidad y, muy especialmente, para su intervención en ella” (Molina, 2006, Pág. 243).

Algunos principios de la labor educativa en el campo ponen a prueba la impronta anti-hegemónica del curso de esta política. Para los movimientos sociales y las universidades estos principios son orientadores en términos de las aspiraciones de seguir construyendo los proyectos educativos destinados a la población rural:

1. Respeto por la diversidad en el campo en lo relativo a sociedad, cultura, entorno, política, economía, género, generación y etnicidad.
2. Iniciativas para la elaboración de proyectos político-pedagógicos especiales para escuelas en el campo y la ampliación de estos establecimientos educativos convirtiéndolos en espacios públicos, en los cuales – en estrecho vínculo con el mundo laboral – se promuevan la investigación, el intercambio de experiencias, así como la enseñanza dedicada al progreso social, económico, justo y sostenible.
3. Desarrollo de políticas educativas en el ámbito de la formación de profesores, que satisfaga las condiciones marco específicas de las escuelas rurales, tomando en cuenta las condiciones concretas de producción y reproducción social en el campo.
4. Valoración de la identidad de las escuelas del campo, tanto a través de proyectos pedagógicos con materias y métodos de enseñanza que correspondan a las necesidades especiales de los* alumnos* en el campo, así como también mediante la organización flexible de la clase incluyendo la adecuación del calendario escolar a las fases del ciclo de cosecha y de las condiciones climáticas.
5. Control social de la calidad de la educación escolar a través de la participación activa de la comunidad y de los movimientos sociales en el campo. (Princípios da Educação do Campo, artigo 2º, 2004).

La *Escola Nacional Florestan Fernandes* y los proyectos de educación en el campo

La *Escola Nacional Florestan Fernandes* (ENFF) es un centro de formación para activistas que se identifican con la lucha de la clase trabajadora

en el campo y la ciudad y que tienen como objetivo la búsqueda de la conciencia revolucionaria. Bajo la dirección del MST la ENFF organiza cursos para activistas de los movimientos sociales de Brasil, toda Latinoamérica y algunos países de África y Asia. La ENFF está organizada y estructurada de tal manera que considera las necesidades de los* trabajadores. Debido a su ubicación⁸ geográfica en el centro del país, los* estudiantes brasileños* se benefician de una distancia corta de viaje, del clima (local) y una buena infraestructura, adecuada para llevar a cabo proyectos formativos para la educación en el campo. Su nombre, Florestan Fernandes, es un homenaje a aquel pensador brasileiro que en vida apoyó al MST. La adquisición del material para la construcción de la escuela se dio con la venta de fotografías de Sebastião Salgado, así como del libro *Terra* y con aportes de organizaciones relacionadas a la clase obrera de Latinoamérica y otras partes del mundo.

El mantenimiento y funcionamiento de la escuela están garantizados por el apoyo y la solidaridad a nivel nacional e internacional. Se ofrecen algunas carreras y cursos de postgrado en el marco de alianzas con universidades públicas de Brasil, como es el caso con la Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) y la Universidade de Brasília (UnB). Desde el punto de vista del fortalecimiento de la integración continental de la población, en la escuela se imparten dos cursos de Latinoamérica dirigidos a estudiantes de todo el continente y Europa. Diferentes movimientos sociales de Brasil y otros países llevan a cabo por cuenta propia las actividades de formación en los ambientes de la escuela.

El espacio físico de la ENFF y el trabajo en el ámbito de la educación política, realzan el proyecto colectivo de construcción desarrollado por el MST para una escuela latinoamericana. La construcción de la ENFF involucró la cooperación con simpatizantes, activistas y grupos de base de los campamentos y asentamientos del MST, así como con artistas, especialistas y organizaciones, que materializaron juntos el sueño de una universidad de la clase obrera en forma de un campus moderno y hospitalario.

La ENFF es el centro de apoyo logístico, en el que se elaboran programas y planes y donde se desarrolla la formación/perfeccionamiento político e ideológico de los* activistas y dirigentes del movimiento obrero. De esta manera la escuela asume el rol de patrocinadora, inclusive en

8 La ENFF se encuentra cerca de la Via Dutra, en Guararema (São Paulo), entre las dos grandes metrópolis São Paulo y Rio de Janeiro. Los trabajos de construcción fueron iniciados en 2002, la inauguración se realizó el 23 de marzo de 2005.

los numerosos procesos de formación de otras organizaciones políticas y sociales de Brasil y Latinoamérica. Por esa razón tienen prioridad el estudio científico y la reflexión sobre la práctica política y organizativa, ya que estas contribuyen decisivamente a la elaboración de estrategias de acción para diferentes procesos.

Desafíos y soluciones educativas del trabajo educativo en el campo

El trabajo educativo en el campo es un proyecto que está en construcción y en constante negociación y confrontación. Sus mentores y actores involucrados luchan por un diálogo entre los conocimientos científicos y el conocimiento de las personas desfavorecidas.

Los procesos de reflexión de los movimientos campesinos, en especial aquellos de la asociación educativa del MST, sirven como base empírica para sentar los objetivos del trabajo educativo y para la transformación de la escuela. Se espera que este proceso no solo comience o termine como una transformación en el área de la educación, sino que persiga también la evolución del hombre dentro y fuera de la escuela.

Caldart (2009) argumenta que habría una diferencia fundamental entre la organización de la metodología educativa, que se da en las escuelas a través de otros factores educativos (formativos) como el mundo laboral o la cultura, y la organización de la lucha social.

Es necesario comprender que no puede haber proyectos perfectos que sean implementados en su totalidad y que logren alcanzar en gran medida resultados positivos, sin considerar la contradicción entre el cambio constante de la realidad y de los* hombres, por un lado, y por el otro, la exigencia del control total sobre los proyectos colectivos y sociales.

Una práctica, que es parte de los proyectos educativos rurales, se basa en los “dos tiempos”, que son ofrecidos para los* campesinos*: *TE - Tempo Escola* (“tiempo escolar”) y *TC - Tempo Comunidade* (“tiempo de la comunidad”). Esta educación, conocida como la “educación de la alternancia”, procura que el campesinado pueda coordinar el trabajo en el campo de labranza, por un lado, y el estudio, así como el activismo por otro lado, ya que los* participantes de este curso son en gran parte miembros de los movimientos sociales en el campo.

El “tiempo escolar” es el tiempo de la teoría y el “tiempo de la comunidad” es el tiempo de la práctica. De esta manera se fomenta la continuidad en la formación de los* estudiantes también en el entorno

de la vida, así como en los campamentos, asentamientos, quilombos y otros.

En el marco de esta alternancia se respetan las particularidades del campesinado. En cada proyecto se dan variaciones que dependen de los involucrados. Así por ejemplo, los* quilombolas⁹ y los* indígenas como participantes en proyectos de reforma agraria necesitan de otra organización de tiempo para el *TE* debido a su estilo de vida y su cultura.

La estructura dual del *TE* y *TC* en los proyectos educativos en el campo posibilitó a los* campesinos* la participación, porque se ajusta a las necesidades estructurales y a la organización de la vida cotidiana, también a la realidad laboral en el campo. La división en dos tiempos –*TE* y *TC*– garantizan que los* campesinos* puedan coordinar sus obligaciones en el campo de labranza con aquellas de las universidades y escuelas, que por lo general están situadas en los grandes centros urbanos. Estos cambios de ubicación para ir a la escuela (*TE*) se llevan a cabo en determinados periodos y la permanencia de los* alumnos* y de familias campesinas en su campo de labranza de origen (*TC*), donde realizan sus tareas y están en contacto con conocimientos especiales y prácticas culturales y activistas de los* campesinos*, se considera igualmente como parte del proceso educativo. Otro desafío importante para este trabajo educativo consiste en contribuir a quebrar la lógica (neo) colonial, con ayuda del reconocimiento de la cultura de los* campesinos*, así como de los sujetos a los que está dirigida. Los* maestros* del campo tienen la difícil tarea de aportar a la valoración del trabajo campesino, luchando contra los prejuicios impuestos contra los* campesinos*, que predominan hasta hoy. Según Bagno (2007), el problema de estos prejuicios difundidos en la sociedad –por ejemplo, en lo relativo a la lengua vernacular– tiene que ser tematizado en la escuela como parte de un objetivo más amplio en el ámbito educativo, que consiste en el reconocimiento de las diferencias:

“la escuela tiene que ser liberada de algunos mitos: de aquél* que dice que habría una única manera “correcta” de hablar –a saber, aquella que corresponde a la escritura– y de aquél*, que afirma que la escritura sería

9 Residentes de asentamientos de esclavizados* africanos* y afro-brasileros*. Estos asentamientos se encontraban a menudo en regiones de difícil acceso, para escapar de la persecución de los* señores coloniales y esclavistas. La época colonial terminó en Brasil con la proclamación de la independencia en 1822. El esclavismo recién fue eliminado en 1888. Véase también el artículo “Las comunidades Quilombola en el Estado Federado de Pernambuco: diálogos socio-políticos en la construcción de una educación emancipadora” en este libro (Nota editorial).

el espejo de la lengua hablada y que por esta razón sería necesario “reparar” la lengua hablada del* estudiante, para evitar que este escriba mal. Estas dos concepciones producen una práctica de mutilación cultural. Al margen del hecho de que considerar como hablan los* estudiantes resulta desvalorizante, se genera la práctica de tratar el entorno social del* estudiante como si estuviera compuesto* por incapaces, demostrando la ignorancia respecto a que la escritura de una lengua nunca coincide totalmente con una de sus variedades lingüísticas, por muy prestigiosa que ésta sea en un momento histórico determinado” (Bagno, 2007, Pág. 27).

El objetivo desafiante de la participación de los sujetos en la comunidad genera una dinámica de inclusión en los proyectos educativos, los que, en el caso del trabajo educativo en el campo, son construidos siempre colectivamente. El MST no impide que las personas tomen parte en la lucha por la tierra. Ya durante los procesos formativos que anteceden a la ocupación de las superficies útiles, todos son informados acerca de las reglas. Las reglas internas se establecen en la fase inicial de los campamentos, para que todos las conozcan, así como su importancia para una buena convivencia en la comunidad. Debido a la participación y colaboración colectiva en la creación de normas que sirven para una convivencia comunitaria, desde el momento en que las mismas son discutidas y ratificadas colectivamente, no puede haber la justificación de su desconocimiento; estas normas son implementadas y establecidas como leyes que deben seguirse. No obstante, existen conflictos. Cuando un* miembro del movimiento viola una de las reglas, puede recibir dos advertencias de parte de los* coordinadores; una tercera infracción conduce a la exclusión. Si la dirección no logra que el* transgresor* abandone el espacio comunitario al solicitárselo, ya sea en un campamento, un asentamiento o una cooperativa, se activa la base y según la gravedad del caso, se puede solicitar el apoyo de la policía para garantizar la salida del excluido.

Conclusiones

El concepto de educación del MST cumple una importante función, en tanto considera la educación como un espacio destinado a la realización de tareas que alcanzan su punto culminante en el proceso de transformación de la realidad. Esto sucede al acentuarse la práctica educativa como producción y no como la transmisión irreflexiva de conocimientos, por el significado que se le atribuye al respeto por la cultura de los* campesinos* y más aún, por propugnar una ciencia al servicio de sus necesidades.

Si bien el trabajo educativo se convirtió inicialmente en una prioridad del MST para encontrar una solución a la falta de escuelas para los* niños* de los primeros campamentos, su concepto educativo se amplió más tarde. Ya no se dedicaba exclusivamente a la educación escolar de activistas, que tanto dentro como fuera del movimiento, tomaban parte de las luchas sociales. El MST y la ENFF aportaron a la formación de obreros*, asumiendo el rol de ejemplo a seguir, no sólo para Brasil sino también para muchos otros países, ya que articulan la formación teórica con las luchas sociales. El MST y la ENFF establecen en sus principios que la verdadera formación de conciencia sólo es posible en el marco del proceso organizativo de la lucha de clases. Tanto la ENFF como el MST tienen como objetivo principal la formación de la conciencia colectiva de la clase obrera. El lema, que fue establecido en el desarrollo del VI. Congreso del MST en febrero de 2014, forjó el tema de las luchas sociales en el campo para los años siguientes. Además de la lucha, la implementación de la reforma agraria para el pueblo ocupa también el centro de atención. La reforma agraria tradicional ya no satisface las expectativas de la clase trabajadora. Es necesario un proyecto popular que pueda articularse con la clase obrera y logre vincular campo y ciudad, pues sólo el trabajo educativo en el campo no podrá resolver los desafíos en relación a una mejora de la calidad de vida en las zonas rurales. El MST no cree que, sin la mejora real de las condiciones de vida de la clase obrera, pueda ser posible la permanencia en el campo.

La ENFF como universidad de la clase trabajadora parte de la convicción, de que la formación debe estar destinada para la vida, no solamente para el trabajo, y que los conocimientos científicos deben entrar en diálogo con el conocimiento de los grupos desfavorecidos, en la misma medida, como los* trabajadores aportan directamente a la formación y organización de la universidad. Esta es considerada por la dirección y los* activistas/estudiantes como una de las principales trincheras de los movimientos sociales de los* campesinos* de Brasil y Latinoamérica, traspasando las fronteras de la clase campesina para convertirse en referencia internacional en la lucha de la clase obrera.

La ENFF es un soporte en la lucha por la educación en el campo y es considerada como un “modelo de semillero” en el ámbito de la escuela y la formación. En su proceso organizativo aplica los principios pedagógicos del MST y del trabajo de educación en el campo, para no perder de vista los principales puntos de referencia de la historia de la clase obrera de Brasil.

Bibliografía

- Antunes-Rocha, Maria Isabel/Martins, Aracy Alves (orgs)
 2012 Territorios Educativos na Educacao do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte - MG, Autentica.
- Antunes-Rocha, Maria Isabel
 2014 Educacao do Campo: Historia, praticas e desafios no ambito das politicas de formacao de educadores-reflexoes sobre o Pronera e Procampo. En: Revista Reflexao e Acao, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> (acceso directoo: 17.12.2014).
- Bagno, Marcos
 2007 Nada na lingua e por acaso: por uma pedagogia da variacao linguistica. São Paulo: Parabola. Brasil. Ministerio da Oeducacao (MEC) (2002): Conselho nacional de educacao (CNE). Resolucao.
- CNE/CEB no 1, de 3 de abril de 2002: institui Diretrizes Operacionais para a Educacao Basica nas Escolas do Campo. Diario Oficial da Uniao, 9 de abril de 2002.
- Caldart, Roseli Salete
 2009 A Educacao do Campo e a perspectiva de transformacao da forma escolar. Texto do Seminario de Pesquisa sobre „Educacao do Campo: desafios teóricos e praticos“, promovido pelo Instituto de Educacao do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, realizado em Florianopolis de 4 a 6 de novembro de 2008.
- Fernandes, Bernardo Mancano
 2012 Territorios da Educacao do Campo. In: Rocha-Antunes, M. I./Martins, M. F. A./Martins, A. A. (Orgs.): Territorios Educativos na Educacao do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte - MG: Autentica.
- Floresta, Leila
 2006 Escola dos Acampamentos/Assentamentos do MST: ¿Uma pedagogía para revolucao? Campinas: Universidade de Campinas. Tese de Doutorado em (Educacao).
- Molina, Monica Castagna
 2006 Educacao do Campo e pesquisa: questao para reflexao. En: Molina, Monica Castagna (org.): Educacao do Campo e

Pesquisa: Questoes para reflexao. Brasilia: Ministerio do Desenvolvimento Agrario.

Mota, Maria Eleusa

20015 Movimento dos trabalhadores rurais sem terra - MST e escola nacional florestan fernandes - ENFF: a construcao da Educacao do Campo no Brasil. Universidade Federal de Uberlandia. Dissertacao em Geografia.

MST

2005 Dossie MST Escola. Caderno de Educacao no13, Edicao Especial: Documentos e Estudos 1990-2001. Cromosete.

O MST e a escola

2010 Concepcao de educacao e matriz formativa. En: Caldart, Roseli Salete (org): Caminhos para transformacao da Escola: Reflexoes desde praticas da Licenciatura em Educacao do Campo. ITERRA. ano X-no 15. São Paulo: Expressao Popular.

Sobre la situación de los* refugiados* en Alemania, su auto-organización y el rol del trabajo social con y para los* refugiados*

Winfried Schulz-Kaempff y Rex Osa en entrevista con Claus Melter¹

La política de asilo en la parte occidental de Alemania, que después de la Segunda Guerra Mundial fue incorporada al sistema económico capitalista orientado al mercado, estuvo marcada por la experiencia de la persecución durante la dictadura del nacionalsocialismo y la confrontación de los bloques en la Guerra Fría. Debido a la persecución de los* opositores políticos* por los* nazis, el asilo político se consagró como un derecho en la Ley Fundamental y por la Guerra Fría se convirtió en un instrumento de confrontación entre los opositores del bloque, el oeste capitalista por un lado y por otro, el este socialista. Los* ciudadanos* que huían de los estados del bloque este, por lo general obtenían asilo en la República Federal de Alemania, sin problemas. Esto cambió en los años 80, cuando debido a la creciente persecución cada vez más ciudadanos* de Turquía solicitaban asilo. Después de la reunificación de ambos estados alemanes, se instaló una discusión sobre la supresión del derecho de asilo anclado en la Constitución. El 6 de diciembre de 1992 el Parlamento alemán restringió el derecho de asilo en gran parte.

El Prof. Dr. Claus Melter habló con Winfried Schulz-Kaempff, un colaborador científico de la Universidad de Oldenburg sobre las exigencias del trabajo social con y para los* refugiados* en el transcurso del tiempo en la región de Baja Sajonia en el norte de Alemania. Seguidamente sigue una entrevista con Rex Osa, activista de la Organización

1 Este texto está compuesto por el resumen de dos entrevistas de la edición alemana, contextualizado por una introducción para explicar el contexto de asilo en Alemania. Responsable para la redacción es Thomas Guthmann.

Refugees4Refugees, sobre la situación actual de los* refugiados* en Alemania.

Claus Melter: Sr. Schulz-Kaempf, ¿puede describir brevemente, cómo el trabajo social con y para los* refugiados* empezó hace 30 años en Baja Sajonia?

Winfried Schulz-Kaempf: Empezó en 1990 con un cambio de política en Baja Sajonia. El gobierno del estado federado de Baja Sajonia recientemente elegido de filas de la socialdemocracia y de los VERDES, contradiciendo la tendencia a nivel federal, decidió impulsar una política de migración, inmigración y refugio, basada en la integración y participación en lugar del miedo y la exclusión. De hecho, integración en el mejor sentido: Permitir la participación de la gente, transmitirle un sentido de pertenencia y crear posibilidades para la subsistencia autónoma. Ese fue de alguna manera el punto de partida, con el que el nuevo gobierno del estado federado empezó en este ámbito político en 1990. La cooperación de la Universidad Carl von Ossietzky con el gobierno del estado federado había comenzado en los hechos ya antes, en 1987, en una cooperación con la Comisionado de Extranjería, cargo que acababa de ser creado en Baja Sajonia, Gabriele Erpenbeck y el colega Meinhardt. En ese entonces hicimos sugerencias, de cómo se podía estructurar un trabajo social progresista con refugiados* en Baja Sajonia.

A principios de los años 90 el clima político era muy hostil con los* refugiados*. Hubo incendios provocados en Mölln, Rostock-Lichtenhagen, Solingen². Todavía recuerdo muy bien esos acontecimientos, en especial los ataques a los albergues de asilo en Rostock-Lichtenhagen, es decir, entre otras cosas, se lanzaron bombas molotov contra los albergues de los* solicitantes de refugio y contra los* empleados* vietnamitas a contrato. Al principio la turba pudo actuar furiosamente, sin que la policía interviniera. Estos excesos tuvieron sus consecuencias. El poder del Estado reaccionó a nivel local, por un lado: los* refugiados* fueron

2 En las ciudades del Norte de Alemania Solingen y Mölln, los neofascistas provocaron incendios, en los que murieron en total ocho personas. En el barrio Lichtenhagen de Rostock durante 4 días en agosto de 1992 se desencadenó una turba racista. Varios cientos de personas, entre ellas muchos neonazis organizados, sitiaron la oficina central de recepción de solicitantes de asilo; una y otra vez la muchedumbre arrojó bombas molotov y piedras contra los albergues en los que se encontraba la gente. La policía se replegó por momentos, dejando a los* peticionarios* de asilo, amenazados* sin protección alguna. Por suerte nadie murió (nota editorial).

sacados de allí. Esta fue una señal devastadora en sentido de que era una forma de evitar la violencia racista, en lugar de oponerse a ella con el poder estatal. Por otro lado, se produjo una reacción en el gran escenario político. Con la exigencia política de modificación del derecho de asilo y de la restricción constitucional en el año 1993 se abolió de facto el derecho a asilo constitucionalmente garantizado.

CM: ¿Cómo transcurrió el debate en Baja Sajonia? En 1990 se posesionó el nuevo gobierno del estado federal ¿Cómo evolucionó el trabajo social con y para los* refugiados*?

WS: En Baja Sajonia el gobierno de entonces asumió con el objetivo de imprimirle una nueva orientación a la política de migración y refugio. Llena de simbolismos estaba, por ejemplo, la suspensión de expulsión de refugiados* kurdos* de Turquía de Baja Sajonia. Además de esta función de protección se crearon posibilidades de integración y participación. Así, había ofertas para aprender el idioma alemán. En aquel entonces esa no era una cuestión que se diera por sentado, pues todavía en ese tiempo no existía todavía nada como los cursos actuales de integración. Fueron medidas destinadas a contrarrestar la política dominante de excluir a la gente, devolverla y expulsarla. Y además se perseguían también, disposiciones legales y administrativas para hacerle frente de alguna manera. Entre ellas se encontraba también el único programa en Alemania en el que nosotros* participábamos con un monitoreo científico: el así llamado trabajo social descentralizado para refugiados*. Se trataba de un proyecto financiado por el estado federal, con el que se instalaron en todos los distritos y ciudades de Baja Sajonia centros de asesoramiento, que tenían que ocuparse de los* refugiados*, ofrecían asesoría, pero también tenían la tarea de actuar contra las tendencias racistas en la sociedad, por ejemplo, organizando encuentros para despertar la empatía y la concientización de la gente. En la mejor época del trabajo social con refugiados* había hasta 120 centros de trabajadores sociales, mientras al mismo tiempo, el derecho de asilo y la Ley de beneficios para solicitantes de asilo³ se endurecían.

CM: ¿Cuáles fueron los desafíos en el trabajo práctico?

WS: Uno de los desafíos especiales de ese momento fue que a menudo la gente estaba bajo amenaza de expulsión. La mayoría de los* expertos*

3 La Ley de beneficios para solicitantes de asilo.

que trabajaban en los centros de asesoramiento tenían la exigencia de no sólo “llevar a cabo” el trabajo social acostumbrado, o sea de apoyar a las personas en su vida cotidiana, sino era más que eso, también hacer lobby, lo que significa representar los intereses de las personas involucradas, pero flanqueado por la actividad política. Lo que a los* expertos* social-pedagogos* no les competía, era ofrecer asesoramiento legal. No obstante, era posible aclararle a la gente sus derechos, proporcionarles informaciones, acompañarlos por ejemplo en sus diligencias ante las autoridades y representar sus intereses correspondientemente ante las autoridades de extranjería. Y desde mi punto de vista, un gran desafío, porque esa forma de trabajo originaba constantemente conflictos, entre el trabajo social por un lado y las autoridades, y a veces también sus propias instituciones responsables por el otro lado. Esta relación de tensión no siempre era fácil de superar. La mayoría de los* expertos* eran social-pedagogos* o trabajadores sociales de carrera. Ciertamente muchos de ellos* contaban con una formación convencional obtenida en escuelas superiores técnicas o universidades y hasta ese momento no habían estado involucrados* necesariamente con el tema de la migración/refugio, algunos* si, a menos que ya estuvieran involucrados* en este campo antes de que el proyecto comenzara. Por esa razón ofrecimos cursos de perfeccionamiento, eventos, seminarios, etc., para seguir cualificando a estos* especialistas y “ponerlos* en forma” para el trabajo. Un propósito central de estas capacitaciones fue actualizar constantemente y transmitir las difíciles condiciones generales legales, sometidas a permanentes cambios. Debido a los constantes cambios legales había una publicación regular titulada “Asilo en Baja Sajonia”. Desde un principio tuvimos el desafío de no limitar nuestras actividades únicamente a quienes trabajaban profesionalmente en los centros de asesoramiento en todo el estado federal. En lugar de eso, tuvimos el reto en primer lugar de cooperar con otras instituciones, por ejemplo, iniciativas de asilo, asociaciones de amistad, en las que también trabajaba gente voluntariamente. De esta manera ampliamos nuestros grupos meta.

CM: ¿Hubo actividades de auto-organizaciones de refugiados* o por la difícil situación apenas era posible que se auto-organizaran y defendieran sus propios derechos?

WS: Precisamente en los años 90 hubo una consistente auto-organización de refugiados*. En los primeros años se conocía esto más bien del área de la migración laboral, en el que, por así decirlo, radica el origen de la

auto-organización de los* migrantes en Alemania. Esto ya ha cambiado, porque los nuevos fenómenos de la migración trajeron consigo necesidades cambiantes. Recuerdo actividades, que, por ejemplo, se iniciaron en los ambientes de recepción de Blankenburg. El hecho era, que la gente sufrió de las circunstancias, como la situación de la vivienda y abastecimiento. En este contexto de organización que causaron efectos sosteniblemente. En los años 90 surgieron, no casualmente, una serie de organizaciones, que luego se fusionaron en la organización paraguas AMFN (Arbeitsgemeinschaft Migrant*innen und Flüchtlinge - Grupo de Trabajo sobre Migrantes y Refugiados* de Baja Sajonia), como asociación registrada.

CM: A fines de 1993 se restringió muy fuertemente el derecho de asilo, desde su perspectiva, ¿cómo ha evolucionado la situación?

WS: En lo relacionado al derecho a asilo modificado, los* críticos* hablaron en 1992 incluso de suprimirlo. En todo caso se introdujeron regulaciones de masiva restricción. Después de las restricciones introducidas al derecho de asilo, el número de solicitantes disminuyó drásticamente, y esto se debió con seguridad a que simplemente mucho menos personas pudieron solicitar asilo por las limitaciones del derecho de asilo alemán. Del nuevo gobierno del estado federal, a partir de 1994 un gobierno exclusivo del SPD⁴, se aprovechó de este retroceso de la cifra de solicitantes de asilo para decir: "Ya no necesitamos tantos puestos de trabajo, así que podemos aliviar el presupuesto." Incluso hubo planes de suprimir el proyecto totalmente. Sólo mediante una muy, muy fuerte intervención de las bases y con un poco de apoyo de la Universidad de Oldenburg, se logró mantener el proyecto. Finalmente, se pudo conservar alrededor de la mitad de los puestos de trabajo. Si bien esto se basó en una decisión del gabinete del nuevo gobierno federado, la tendencia era precisamente la reducción de los puestos de trabajo con la argumentación de que ya no llegaban tantos* refugiados* a Alemania y que en consecuencia se debía utilizar el proyecto sólo en parte. Pero en la realidad los* refugiados* tenían una enorme necesidad de asesoramiento, que tenía que ser satisfecha. En otras palabras, ya no se trataba exclusivamente de asesoramiento en caso de asilo, sino cada vez más, de que la gente que tuviera derecho de residencia o tuviesen permanencia tolerada, a menudo se encontraba

4 Sozialdemokratische Partei Deutschlands - Partido de la Socialdemocracia de Alemania.

en una situación difícil. No sabían, cuáles perspectivas tenían realmente en Alemania, en Baja Sajonia. Y el requerimiento de asesoramiento en lo relacionado al derecho de residencia y asilo, a educación, trabajo, vivienda y salud era como antes muy, muy alto. No fue menor, incluso aunque el número de solicitantes de asilo se había reducido mucho. Entonces no había razón alguna para decir, ahora hay menos necesidad de asesoramiento. Por el contrario, a eso se añadieron todavía otros temas que eran igual de importantes: ¿Cómo puedo aprender alemán? ¿Cómo puedo obtener un trabajo? ¿Cómo puedo manejar mi atención médica? ¿Cómo obtengo una vivienda? ¿Cómo puedo lidiar con el estrés psicológico? ¿Cómo puedo mejorar mi entorno social? Estos eran aspectos, que, para la gente involucrada, y también para los* asesores gradualmente fueron adquiriendo mayor importancia. Yo llamaría pÉrfida a esa política, porque primero endurece el derecho al asilo, lo hace muy restrictivo, para que las cifras de solicitantes puedan ser presionadas hacia abajo, además con la aprobación del SPD en el Parlamento federal. Y luego se dijo, “ahora son menos personas refugiadas, entonces ahora se puede ahorrar dinero”.

CM: ¿Desde su perspectiva, qué rumbo siguió el trabajo social con refugiados*?

WS: La discusión sobre el tema de la integración salió a la luz. Esto se dio en una época, en la que ésta era todavía una palabra ajena y la política en Baja Sajonia había logrado una ruptura, de modo que se decía: “En el futuro queremos financiar sólo puestos de trabajo, que se ocupen de la integración de las personas”. Lo que significaba, que el requerimiento de asesoramiento sólo podía ser para quienes tuvieran un derecho de integración, pero que ya contaban con un permiso de residencia permanente. No debía haber asesoramiento para la gente antes del procedimiento de asilo, ni durante el procedimiento y tampoco para las personas de residencia tolerada. El programa, antes llamado Trabajo Social con Refugiados*, estaba concebido para todas las personas, que de una u otra manera tuviesen antecedentes de refugiados*. Este concepto se modificó, se limitó al grupo de personas que precisamente contaban ya con un permiso de permanencia, y todo fue denominado asesoramiento para la integración. Esto fue comentado abiertamente también por gente de la política, así que también voluntarios* e iniciativas podrían ocuparse del tema. Existe ahora un Consejo de Refugiados*. Y existen asociaciones, iniciativas, que podrían accionar de acuerdo a sus posibilidades, pero no

vemos por qué nosotros* como Estado tenemos que financiar centros de asesoramiento, para decirlo sin rodeos, que impidan con nuestro dinero que las personas que queremos expulsar, puedan ser expulsadas.

CM: ¿Pero el asesoramiento para proceder con el asilo es tremendamente importante para saber cómo son las reglas y a qué hay que prestarle atención?

WS: Sí, es absolutamente correcto. También después del procedimiento de asilo existe la necesidad de asesoramiento. De ello también dependían a veces realmente vidas humanas. Fue tan significativo, que hasta la segunda mitad de los años 90 existía un modelo de proyecto financiado por el estado federal, que fue implementado por la obra de Diaconía. En todas las instituciones centrales de recepción del estado federal se instalaron centros independientes de asesoramiento en asuntos del procedimiento de asilo. Todos los* solicitantes de asilo podían acudir a estos centros antes de su audiencia en la Oficina Federal para informarse suficientemente sobre la secuencia del proceso. Ese fue un gran logro que también fue introducido por el gobierno de los 90, del que, por cierto, a finales de esta década se tomó distancia. Por lo tanto, hubo un servicio de asesoramiento antes del procedimiento, que de acuerdo a mi opinión es urgentemente necesario. Luego del cese de estos servicios financiados por el Estado, se pudo asesorar únicamente a través de iniciativas voluntarias por asociaciones y personas comprometidas. Pero no estaban financiadas estatalmente ni organizadas profesionalmente. Esto quiere decir, que mucha, mucha gente siguió quedando afuera de esta oferta de asesoramiento. En caso de una respuesta negativa ya no se podía seguir asesorando, por ejemplo, en cómo puede impedirse una expulsión. Eso ya no era oficialmente posible ni deseado.

CM: ¿Cómo siguió desde su perspectiva en los años 2000 hasta 2010?

WS: A partir de los años 2000, junto a este cambio, del trabajo social con refugiados* al asesoramiento para la integración surgió una red en Baja Sajonia. En las llamadas Kooperativen Migrationsarbeit in Niedersachsen (KMN)⁵ se fusionaron todos los centros de servicio de migración, asesoramiento, integración y coordinación que había en Baja Sajonia. Había reuniones regulares de cooperación para la creación de redes,

5 Cooperativas de trabajo con migración de Baja Sajonia.

cooperación, planificación conjunta, organización y asesoramiento colegiado. Por un lado, con seguridad fue un logro único en la Alemania de esa época, que los centros de asesoramiento de muy diferentes organismos con diversas tareas se hubiesen unido para mejorar la calidad del trabajo en el marco de la cooperación. Por otro lado, determinados grupos-meta fueron excluidos totalmente del asesoramiento, como aquellos* en procedimiento de asilo y sin una perspectiva segura de permanencia. Los centros de asesoramiento para la integración siguieron oficialmente esa línea, pues también había que escribir informes, llevar estadísticas y justificaciones: ¿a quién asesoramos?, ¿qué hicimos en el transcurso de un año? Pero sé del intercambio que sostuvimos con los* trabajadores sociales, que muchos expertos* se superaron a sí mismos* y no siguieron exactamente las restricciones administrativas. Y cuando las personas que llegaron a sus centros de asesoramiento no pertenecían a los grupos-meta oficiales, no los* despacharon, sino los* asesoraron. Y también sé, que estas prácticas de parte de los centros competentes del estado federado fueron más o menos toleradas.

Entretanto se produjo una fuerte disminución de la inmigración, a fines de los años 2000, o sea 2008/2009 tuvimos inclusive un saldo negativo, es decir, que más gente salió o emigró de Alemania, de la que inmigró. Luego, en años pasados hubo de nuevo una fuerte inmigración, especialmente por los conflictos, guerras y cambios radicales en el Cercano Oriente o las condiciones de explotación en el continente africano. Básicamente, los viejos conceptos estaban nuevamente en demanda. Los centros de asesoramiento en integración ya tenían en parte experiencia de 20-25 años de trabajo social con refugiados* y pudieron adaptarse muy rápido a la nueva situación. Pero la mayor parte de la gente, que llegó especialmente en los años 2015/2016, sólo podía manejarse en términos de asesoramiento añadiendo nuevos puestos. La Baja Sajonia echó mano de nuevo de los antiguos conceptos e instaló centros especiales de asesoramiento para refugiados*, y adicionalmente un gran número de personas se ofrecieron como voluntarios*. Sin embargo, hubo una cierta necesidad de actualización profesional en muchos lugares. Con la debida voluntad política y el equipamiento adecuado se podría satisfacer este requerimiento. Nuestro enfoque en ese entonces, en los años 90, tenía la exigencia de fomentar el trabajo social que apoya y acompaña a la gente muy pragmáticamente a nivel cotidiano, para que puedan participar de la vida en la sociedad, ese era uno de los aspectos. El otro, sin embargo, fue siempre que también el trabajo social está vinculado a la tarea política de abogar por los derechos humanos, además también

por el derecho de asilo, y actuar contra la exclusión y el racismo en la sociedad. Según mi impresión, esto ha quedado más bien un poco corto en los últimos dos a tres años. Por el contrario, se trata de proporcionar asistencia urgentemente y como yo digo hacer algo “bien”. Y la fórmula que fue utilizada una y otra vez en los últimos diez a quince años reza: El lenguaje por sí solo no permite la participación, lo que descuida que el trabajo social también debe tener un enfoque político. El trabajo social debe comprometerse de tal modo que esté orientado a los derechos humanos.

Estimaciones de Rex Osa de *Refugees4Refugees*

Rex Osa nació en Nigeria y vive en Alemania, donde él milita por los derechos de los* migrantes, independientemente de su situación legal. Es parte de la organización *Refugees4Refugees*, pero también forma parte de la campaña “Break Isolation”, en la que se trata de aclarar el asesinato de Oury Jalloh⁶.

CM: ¿Cómo ve Ud. la reciente evolución del tema de los* refugiados* y de la resistencia auto-organizada?

Rex Osa: En la dinámica de los movimientos de personas refugiadas del año 2012⁷ la auto-organización de refugiados se mostró tal como la concebimos. En los años anteriores no estaba claro, lo que el movimiento antirracista entendía por auto-organización y algunos* de los* refugiados* no se sentían tomados en cuenta. El año 2012 mostró también en la práctica, que la auto-organización de los* involucrados* es un factor importante para ejercer una presión política. Los* refugiados* son actores importantes para cambiar y mejorar su situación en Alemania. En el año 2018, la pregunta sigue siendo actual: ¿Cómo se ve actualmente la

6 Oury Jalloh murió el año 2005 bajo custodia policial. Cuando la policía lo detuvo, el originario de Sierra Leona vivía bajo tolerancia en Alemania. A pesar de que existen pruebas contundentes del asesinato de Jalloh por miembros de la policía, hasta ahora no se ha sentenciado a ningún perpetrador.

7 El año 2012 después del suicidio de un refugiado en un albergue para asilados de la ciudad de Würzburg en el sur de Alemania, se expandió una ola de protestas de refugiados*, primero en Baviera, luego en la capital Berlín, a donde se dirigió una marcha de protesta de refugiados*. Allí, en octubre de 2012 se tomó la Plaza Oranienplatz hasta abril de 2014.

situación de la auto-organización de los* refugiados*? Estamos confrontados con este gran desafío, porque ya no podemos lograr como antes la movilización y el empoderamiento de los* refugiados*, como en ese entonces en los albergues. Los* refugiados* están siendo confrontados* momentáneamente con crecientes formas y dimensiones de vigilancia, con controles a través de cámaras y más fuerzas de seguridad en los albergues. Otra problemática consiste en la política de la división y categorización (los* llamados* refugiados* buenos* o malos*, perspectivas diferentes del derecho de permanencia por los llamados países de origen seguros, etc.). De esa manera crece la división y se propaga el miedo.

CM: ¿Por qué esta evolución?

RO: Existe un conflicto en relación con la “solidaridad” de grupos de izquierda. Por esa razón muchos* refugiados* se han convertido en luchadores solitarios*. Esto lo muestra la experiencia con organizaciones no gubernamentales en el campamento de protesta en la plaza Oranienplatz⁸ de Berlín. Esto debe ser revisado críticamente por los* involucrados*. Exigimos un tipo de solidaridad que unifique nuestra comunidad y a través de la que podamos desarrollar una estrategia conjunta. Estamos confrontados con el gran desafío de ser instrumentalizados por las diferentes ONG. La plaza Oranienplatz en Berlín fue primero un lugar ocupado por los* refugiados*. Luego se mezclaron allí todas las organizaciones posibles con sus propios intereses. Algunos instrumentalizaron a los* refugiados* para sus propios objetivos. El campamento de protesta en la plaza Oranienplatz fue una oportunidad propicia para instrumentalizar a los* refugiados* activistas antirracistas para sus propios proyectos. Los* refugiados* sirven ahora simplemente sólo como un instrumento para diversos proyectos de una política discriminadora. Por esa razón nos concentramos ahora en la comunidad de los* refugiados*, ¡para reconstruirla! Es realmente una difícil situación, pero lo lograremos, ¡porque no tenemos otra elección! La situación de los* refugiados* se utiliza actualmente como modelo de negocios. Las protestas en la Oranienplatz generaron muchos proyectos sociales y puestos de trabajo social. ¡Muchos proyectos de ayuda, sin embargo, sirven a la política de integración discriminadora y no a los* refugiados*! Las ONG apoyan las protestas de los* refugiados* en la Oranienplatz para recibir dinero del Estado, que se pone a disposición de los proyectos de integración. Finalmente, los*

8 Una plaza amplia pública en Berlín-Kreuzberg.

llamados simpatizantes de los* refugiados* están pendientes de que se conserven las leyes, contra las que nosotros* luchamos.

CM: ¿Ud. diría, que los* refugiados* son explotados* para los propios fines?

RO: ¡Critizamos no sólo la política o la administración correspondiente! Ya conocemos la tradición de pasarle la responsabilidad a la política. Pero la política racista de los* políticos* funciona sólo porque simplemente la mayoría de esta sociedad lo permite. Tenemos que combatir las causas de la huida y ser activos honestamente. Cada quien debe examinar por sí mismo, dónde y cómo puede ser activo* y no apelar siempre a la política. Quienes ayudan voluntariamente no son un fenómeno nuevo. Entre ellos* hay una fuerte tendencia a la solidaridad moral: “Sólo quiero ayudar” es su motivación. Los* que ayudan voluntariamente asumen sin paga las tareas de los* trabajadores sociales para los* refugiados*. Eso es conveniente para el Estado. Una ayuda voluntaria apolítica genera paternalismo, conformidad con el sistema y la base para la represión. El apoyo paternalista dificulta que los* refugiados* se organicen ellos mismos, ya que los* que ayudan apolíticamente no apoyan la auto-organización. Esto es para nosotros* una gran desventaja.

De esa manera los* refugiados* se convierten en víctimas. Los* refugiados* no se vuelven activos*, simplemente tienen que aceptar su situación y estar agradecidos*, no tienen que protestar, como un bebé, en un hogar, ¡permanecer en el trasfondo! Así impacta el trabajo de muchos* voluntarios*. El trabajo de los* voluntarios* vuelve a los* refugiados* impotentes. Esto tiene como consecuencia, que los* refugiados* se desmotivan. ¡Y eso es lo que quiere el Estado, esa es una estrategia, un tipo de sabotaje con ayuda de las ONG! No obstante, la ayuda voluntaria es importante. Pero la ayuda voluntaria, que es política y no simplemente conformista.

CM: ¿Cómo debería ser la ayuda voluntaria que es efectiva y sostenible?

RO: Se trata simplemente del empoderamiento. ¡Los* refugiados* no son bebés! ¡También hemos moldeado nuestras vidas nosotros* mismos*! Necesitamos solidaridad para luchar contra la injusticia global. ¡Tenemos claro, que no se quiere los mismos derechos de la Leitkultur⁹ alemana!

9 Leitkultur - La cultura dominante es un término utilizado por los de derecha en Alemania. De acuerdo a la noción todos* tienen que someterse a una determinada

¡Por esa razón decimos, únense a nosotros* contra la política criminal que nos empuja a huir! ¡En nuestra lucha no existe el rol de los* que ayudan, lo que necesitamos son luchadores y solidaridad verdadera! ¡Solidaridad, para combatir la injusticia global, que es producida por los* hombres! Declaraciones como “¡Nadie huye sin motivo!” no debería ser sólo una palabra, sino ser una reflexión social continua. ¡Realmente todos* tenemos que reflexionar! Tenemos que reflexionar sobre la responsabilidad de esos países. ¿Qué emana de este suelo RFA¹⁰, desde donde también se destruyen los países de los* refugiados*? ¡No se trata solamente del suministro de armas! Se trata también del crimen global de la política agraria y climática en toda Alemania. Cada ayuda voluntaria debería motivar a los* refugiados*, movilizarlos* y apoyarlos* en la lucha contra las causas de la huida. ¡Nosotros* los* refugiados* somos víctimas, pero también luchadores! Nuestra presencia ha cambiado mucho en esta sociedad. Quien no quiera que vengamos, debería dejar de destrozarnos nuestros países de origen. ¡Vea Ud. los informes sobre la exportación de armas o el apoyo a los* dictadores y los acuerdos bilaterales inhumanos de los Estados Unidos, que favorecen a Europa mientras destrozan nuestros países! Llamamos a la solidaridad, para ser una sola fuerza, para combatir la injusticia global.

CM: ¿Qué posibilidades tienen los* refugiados* de organizarse?

RO: Si la sociedad alemana no nos da el espacio, ¡tenemos que construir nuestra comunidad nosotros* mismos* y empoderarnos! También se trata de eliminar las divisiones dentro de la comunidad, por ejemplo, la diferencia: ‘refugiados* económicos*’ y “refugiados* políticos*”. ¿Cómo podemos abordar esto políticamente? Tratamos de sensibilizarnos al respecto. Muchos* refugiados* no conocen la diferencia entre razones económicas o políticas para la huida. ¿Qué son razones para la huida? Por un lado, los* refugiados* a menudo no ven que las causas de su huida se deben a la política en Alemania o la Unión Europea. Muchos dicen: “Gracias Alemania, que me posibilita un futuro”. Auto-educarse bajo circunstancias difíciles es nuestro pan de cada día. El Estado nos criminaliza como activistas refugiados*. ¡Sólo queremos hablar de las causas! No maquillamos nada, describimos la situación sin miramientos.

cultura alemana, incluso los* inmigrantes. Con esta exigencia se quiere decir que se asimilen.

10 República Federal de Alemania.

¡Cuando es racismo, apartheid, persecución, lo llamamos tal cual! No buscamos términos que sean más bonitos para los* alemanes. ¡Vivimos en un país con racismo como status quo!

Queremos la politización de los* refugiados*. Muchos de ellos* han pasado por mucho en su viaje a Europa. Después de su llegada aceptan todos* por frustración, sin reflexionar, lo que significa la “cultura alemana de la bienvenida.” La ayuda voluntaria tiene aquí la tarea de vincular a los* refugiados*, necesitamos nuestro propio espacio, donde podamos encontrarnos, donde podamos organizarnos, donde podamos hablar sobre nuestras experiencias y también sobre nuestros países natales. ¡En Suiza existe ya un centro tal y en Alemania deberíamos y podríamos también crear uno!

Retribuciones históricas

Retrospectiva sobre la Educación Popular y los movimientos sociales en base a la construcción de sujetos colectivos en Brasil

Maria da Gloria Marcondes Gohn

Resumen

Mediante una retrospectiva histórica el presente texto pretende resaltar algunos elementos acerca del rol de la *Educación Popular* en relación al surgimiento de sujetos socio-políticos y se centra para esto particularmente en los movimientos sociales de Brasil. El punto de vista específico adoptado aquí sobre la calidad del sujeto se origina en su importancia dentro de los procesos de transformación social. Como categoría de análisis la “sujetividad” le confiere protagonismo y activismo tanto al individuo como también a los grupos sociales, permitiendo que éstos se transformen de actores sociales, políticos y culturales en hacedores concientes de su ubicación histórica y temporal, de su identidad y su rol como personas políticas y sociales. El sujeto se constituye en la sociedad civil en instituciones públicas y privadas, estatales y no estatales en base a la interacción cotidiana con otros sujetos.

Este texto se divide en tres partes. La primera se ocupa de una sinopsis histórica de la *Educación Popular* en Brasil después de 1950 y del rol de Paulo Freire en esta evolución. El segundo capítulo enfoca los cambios que fueron llevados a cabo en las diferentes agendas sobre la temática y las metodologías de la *Educación Popular* y sus aplicaciones en los años 90. La tercera parte discute sobre el sujeto sociopolítico específico que tiene su origen en los movimientos sociales y sus relaciones con la *Educación Popular* en Brasil, destacando los procesos ocurridos a partir de este nuevo siglo. Los datos a los que se recurre provienen principalmente de una revisión crítica de publicaciones sobre la importancia de los movimientos sociales dentro de la *Educación Popular* entre 1980 y 2017. Por último,

se puede afirmar que la *Educación Popular* desempeñó diferentes papeles para el sujeto colectivo: por un lado, los movimientos sociales actuaron como agentes de formación y concientización, y sirvieron además para el empoderamiento de la comunidad, al forzar o experimentar la inclusión social, resurgida en marchas y manifestaciones del reciente movimiento de los* “Indignados*”.

En los muchos años de exhaustiva dedicación a la cuestión de la participación social, su importancia para el sistema democrático, pude observar que el cambio social y cultural sin sujetos socio-políticos críticos y activos se da sólo de una manera muy difícil y muy lentamente. ¿Pero dónde exactamente se forman estos sujetos? Así que finalmente me dediqué al campo de la educación, retomando la cuestión, ya perdida en el olvido, del proceso de concientización en el surgimiento de sujetos colectivos, tema muy presente en los debates del ámbito de la *Educación Popular* en los años 70 y 80.

El interés en el sujeto se debe tanto a la importancia que se le atribuye en los procesos sociales transformadores como a su imprecisión debido a su uso en diversas interpretaciones y paradigmas epistemológicos: Con el correr del tiempo el sujeto ya fue concebido como sinónimo de procesos revolucionarios, solo para que poco tiempo después esta interpretación fuese declarada obsoleta y reemplazada luego con la categoría “actor* social”; es decir que fue tanto mistificado como banalizado. Para nosotros*, el sujeto es una categoría fundamental, que los* individuos constituyen y posicionan históricamente en procesos sociales, culturales y políticos de una sociedad. La subjetividad como categoría de análisis, le otorga tanto a los* individuos como a grupos sociales el estatus de protagonistas y activistas; permitiendo que éstos se transformen de actores sociales, políticos* y culturales en hacedores concientes de su ubicación histórica y temporal, de su identidad y su rol como personas políticas y sociales. Ya sea en su identificación sexual o como miembro de una clase, etnia, nacionalidad y a menudo también de un grupo o una confesión religiosa, se clasifica al sujeto objetivamente o se reconoce a sí mismo como tal. Se constituye en la sociedad civil, en instituciones públicas o privadas, estatales o no estatales mediante la interacción cotidiana con otros sujetos.

***Educación Popular* en Brasil - el legado de Paulo Freire**

Como es sabido, el paradigma predominante de la *Educación Popular* en Brasil en los años 70 y 80 del siglo pasado estaba compuesto de un

conglomerado de corrientes de pensamientos políticos, filosóficos y pedagógicos que se originaban todos en los movimientos de educación básica y cultura popular¹ de fines de los años 50 e inicios de los 60 y que crecieron al interior de la base de la resistencia de los años 70 y 80. Según el Centro de Información y Documentación Ecuménico (CEDI) existen algunas piedras angulares de este paradigma:

“La valoración de la cultura popular y la importancia central del diálogo, la ética y la democracia en la formación de relaciones sociales justas; la necesidad de tener en cuenta la realidad de los* educadores y su visión del mundo como punto de referencia constante para cualquier proceso educativo o cambio social – es decir, la relación entre conocimiento y politización, entre educación y movimientos sociales; el estímulo y constante a los* educadores para que participen en todas las fases del proceso educativo; el respeto a lo pequeño, al individuo, a lo cotidiano; el intento, de dejar que la enseñanza se convierta al mismo tiempo en investigación, en análisis curioso de la realidad” (Tempo e Presença, CEDI – Centro Ecuménico de Documentação e Informação, pág. 272).

De acuerdo a nuestra opinión, Paulo Freire es la síntesis de este paradigma, por lo que escogimos sus enseñanzas como puntos de partida en este capítulo. De acuerdo a Gadotti (1999), el método de Paulo Freire² en Latinoamérica (y también en otras regiones del mundo) representa uno de los paradigmas más importantes de la ciencia de la educación. La obra de Freire representaba una alternativa emancipadora y progresista frente a los programas educativos extracurriculares, predominantes de ese entonces, que eran patrocinados por agencias norteamericanas y

-
- 1 Estos movimientos tienen su origen en los principios del pedagogo brasileño y teólogo de la liberación, Paulo Freire y de ese modo se han anclado profundamente en la historia de la cultura activista del Brasil. El objetivo prioritario de la llamada “educación básica” es aportar a la realización integral del ser humano y superar las desigualdades sociales. Esto sucede a través de los programas de educación, que acompañan a las personas durante toda su vida, dotándoles de la capacidad de reconocer, juzgar y actuar en su entorno respectivo.
 - 2 Sabemos, que la existencia de un “método” en la obra de Freire es indiscutible; él mismo estuvo de acuerdo a veces, que no existe un método exacto – como en la entrevista con João Pessoa. Sin embargo, muchos* investigadores de la teoría de Freire utilizan este término y colocan la descripción del método en el anexo del libro *Educación como práctica de la libertad* (Freire, 1979, 9na. Edición). Nos abstenemos de esta disputa y nos reservamos la utilización del término “método” como referencia a las sugerencias de Freire para la práctica educativa, o bien a las declaraciones de sus contemporáneos*.

otras agencias externas como programas para el progreso y desarrollo de pequeñas comunidades rurales y otras similares. Los programas de esta naturaleza fueron introducidos en Latinoamérica a fines de la Segunda Guerra Mundial. La obra de Paulo Freire y su abordaje a la realidad tiene carácter multidisciplinario y considera diferentes niveles, destacándose el del educador político. Freire postula una educación orientada a la liberación y concientización, comprometida con la creación de un proceso transformador en la conciencia de los* individuos, es decir, tratando de que ellos* mismos cambien, así como a su entorno social inmediato (compárese Freire 1979).

Al principio el método se concentró principalmente en el tema de la conciencia, al buscar la formación de la conciencia crítica (conscientização). Más tarde también las áreas temáticas organización y trabajo adquirieron mayor relevancia en el proceso de formación de la conciencia. Como sabemos, originalmente el método fue aplicado en programas de alfabetización para jóvenes y adultos* en zonas rurales del noreste de Brasil y se propagó entre junio de 1963 y el golpe militar en marzo de 1964 a todo el país. A partir de los años 70 el método fue ampliamente utilizado en todo el mundo en el llamado „trabajo de base“. El método consiste en tres fases fundamentales: Primero la definición del tema (palabras y términos clave del vocabulario del* educando y de la comunidad en la que vive), luego la tematización (codificación/decodificación de estas palabras y su significado social) y finalmente la problematización (elaboración y superación de las primeras impresiones a través de una indagación crítica).

Hay que destacar que una de las novedades más sobresalientes del método de Freire –tanto entonces como hoy– es el significado central del diálogo: La consideración del diálogo es la base del método mismo. Cuando fue desarrollado en los años 60, el método era moderno y progresista para su época, pues ponía gran énfasis en los procesos comunicativos. Recién en los años 80, el tema comunicación se tornó imprescindible en el foro contemporáneo de la comunidad académica y de las agendas de planificación del sector público, gracias al avance de las nuevas tecnologías, canales de comunicación y la creciente influencia de los medios. Para Freire el diálogo consiste en una relación horizontal, no vertical, entre las personas involucradas (compárese Gadotti 1999, Pág. 9). La reflexividad, que fue el boom en las líneas teóricas de los años 90, ya estaba presente en el método de Freire –el* oprimido* se libera recién cuando desarrolla la capacidad para la reflexión sobre las propias circunstancias de su vida, ganando autonomía para la realización de su propio destino. La pedagogía del diálogo renovó la comprensión de la

relación educativa, al redefinir la relación entre educador* y educando. Para Freire los* educadores deben acompañar a los* educandos*, son parte del proceso; investigar y aprender se llevan a cabo simultáneamente. El* alumno* de ese modo no será por mucho tiempo el objeto de los esfuerzos educadores de los* profesores, sino que se convierte en un sujeto digno y capaz de su propio proceso educativo.

Las experiencias de Freire en Chile y en la Guinea Bissau a fines de los años 60 y comienzos de los 70, fueron decisivos para la redefinición de algunas de sus concepciones iniciales, que se centraban en actividades de concientización (culturales y problemáticas de sensibilización). Freire enfatizó también la función central de la organización (o bien de la acción organizativa) y la conciencia que se crea mediante la experiencia laboral en el proceso productivo del trabajo. En la primera fase de la metodología que impulsa diariamente el vocabulario del grupo, exhorta a los* educadores a prestar su atención, tanto a las palabras de significado existencial (es decir: de impresión emocional), como a experiencias típicas de la cotidianeidad de los* educandos*. Esto podría referirse a formas particulares de hablar, así como a expresiones subyacentes a la experiencia de grupo y expresiones profesionales, según Freire (compárese Freire 1980, Pág. 42).

Consecuentemente la toma de conciencia para Paulo Freire no es un acto mecánico, en el que la realidad puede inferirse con efecto inmediato. Es más bien un proceso, que se construye de muchos momentos inmediatos y no planificados: Cuando una persona quiere comprender la realidad camina sin prejuicios hasta adquirir conciencia sobre el mundo.

“Sin la ‘práctica’, o bien la acción-reflexión inmediata, no existe toma de conciencia. [...]. Precisamente por esta razón la formación de conciencia (conscientizaçao) es una obligación histórica. Se trata además de una conciencia histórica: Esta (la conscientizaçao) exige ser incluida en la visión crítica de la historia, porque atribuye a las personas el estatus de sujeto en la producción y reproducción de su propio mundo. [...] La conscientizaçao no exige una separación entre conciencia y el mundo exterior; muy por el contrario, la relación entre conciencia y mundo exterior es su base fundamental. [...] La conscientizaçao tiene como condición que la conciencia falsa se descubra; que los estados de conciencia no transparentes o ingenuos sean reemplazados por una conciencia clara, la que lleva a su dueño* a la clasificación crítica de un entorno desmitificado” (Freire 1980, Pág. 90).

En la obra de Paulo Freire la educación significa antes que nada la concientización, entendida como un acto de formación de conciencia y

práctica de libertad. Freire concibe a la educación como acción política, producción de conocimiento y labor creativa. Su punto de partida es la realidad existente que debe ser transformada. Para que la educación tenga un efecto liberador, debe tener lugar como un proceso a largo plazo y construir en los* educadores una conciencia histórica.

El postulado de Freire desempeñó un rol fundamental en las ofensivas educativas de las organizaciones políticas de los años 70 y parte de los 80. Fue una época en la que la *Educación Popular* se convirtió en toda Latinoamérica y especialmente en Brasil en sinónimo de movimientos sociales de base, pues la estrategia aplicada principalmente, la llamada “conscientização” puso la práctica política y el proceso de aprendizaje como objetivos equiparables. Ambos se reflejaron en un documento político (Mejía, 1991; Torres 1995; Dam 1996). En los años 70 se llevó a cabo el desarrollo de este plan bajo condiciones especialmente favorables en el trabajo eclesialístico de base de las congregaciones cristianas. La labor de formación de líderes implicó además un sinnúmero de iniciativas “desde abajo”, las cuales crearon nuevamente estructuras organizativas para gran parte de la población, precisamente en los centros urbanos: bibliotecas públicas, programas municipales de radio, centros culturales en los barrios de la ciudad, grupos de teatro, innumerables posibilidades de capacitación en centros de formación de adultos*, revistas comunales y una variedad de medios alternativos y eventos musicales, así como concursos públicos y mucho más. La *Educación Popular* era considerada parte integrante de la forma en que se organizaban amplios sectores y clases de la población. Este proceso de organización fue impulsado por la iglesia, el clero y las fracciones políticas recientemente creadas y así no como tarea exclusiva de los partidos y sindicatos establecidos. Muy por el contrario: en algunos casos hubo tensiones y conflictos entre los programas de algunos partidos de izquierda – más radicales – y las nuevas formas de organización de la población, que más bien estaban inclinadas al campo neo-marxista cristiano o social liberal (Gohn 1997). Un aspecto relevante de la obra de Paulo Freire es su utilización dentro de los así llamados “movimientos populares”.

Cambios en el análisis del rol del sujeto y de la *Educación Popular* en Brasil de los años 90

Resumiendo, podemos señalar lo siguiente sobre los años 90: 1. El uso ulterior del método de Paulo Freire en los movimientos sociales

urbanos, que se extendió a más allá de los años 80 –especialmente en las luchas por un lugar para vivir; 2. El uso posterior del método en el sector educativo– y no solamente en la alfabetización de adultos* del sector terciario y programas nacionales oficiales, sino también en la educación no formal (Gohn 2011b), en proyectos con niños* y jóvenes en condiciones de riesgo; 3. La aplicación del método en programas medioambientales en escuelas y con municipios – la obra de Freire *A la sombra del árbol de mango* (1995) representa una alusión ecológica; 4. El método sigue siendo de gran importancia en los programas para grupos de mujeres –con contenidos sobre cuestiones personales de salud y sexualidad, para instalarlo dentro de la propia familia; en las relaciones niños*-pareja, sobre el rol de la mujer en la sociedad en términos de equidad de género y en programas sociales de educación contra toda forma de violencia y discriminación, así como la aplicación de la doctrina freireiana en cuestiones de género en el contexto escolar, partiendo de su libro *Profesora si, tía no* (1993); 5. Una mirada a la formación en zonas rurales y agrícolas permite determinar que el método de Paulo Freire era el más utilizado desde los años 90. Se trata de la aplicación y ajuste de la metodología por el MST, el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil (Gohn 2012, 2011, 2000a, 2000b, 1997). El método fue (y sigue siendo) utilizado en la educación a nivel escolar, sobre todo en alfabetización y otras áreas de la educación primaria en escuelas del mismo MST, pero también en cursos y otras actividades para la formación de líderes y para organizar los trabajos en los grupos de ocupación de tierras.

La Educación Popular en Brasil y otras regiones de Latinoamérica pasó por una fuerte influencia socio-política en los años de resistencia contra las dictaduras militares y en la transición a la democracia, ya que sirvió en lo esencial como instrumento de movilización, contribuyendo a la amplia organización social. Aparte de innumerables movimientos sociales y de amplia base en la sociedad civil, que jugaron un papel decisivo en el cambio del régimen político dominante, esta época produjo además una serie de técnicas y metodologías para el trabajo “en el campo”. Estas formas de trabajo fueron construidas siempre activa y participativamente y se destacaron por: el socio-drama, teatro de comedia y pantomima, juego de roles, prácticas de dinámicas de grupo, producciones audiovisuales, videos, afiches, libros de enseñanza, lecturas colectivas, etc. –todo lo que posibilitó una forma nueva y libre en la cotidiana manera de “hacer política”, cuestionando el orden imperante.

Algunos* de aquellos* investigadores latinoamericanos*, que defendían los métodos participativos de los años 70 y 80, al reflexionar sobre su

enfoque llegaron a la conclusión de que las prácticas de conscientizaçao en la década siguiente

“experimentaron y generaron cambios en el concepto y en la práctica de proyectos de educación de adultos*, especialmente en el sector público. Proyectos de este tipo se consideraban como derechos civiles y obligaciones del Estado [...] Sin embargo, solo pocos países lograron satisfacer esta demanda con fondos públicos [...]. En las últimas décadas, el trabajo de concientización no ha proporcionado enfoques alternativos para las expectativas y requerimientos descritos, lo cual también se ve confirmado por los valores empíricos actuales de la investigación participativa” (Gajardo 1994, Pág. 278).

Según Gajardo la sobre-ideologización del discurso político-pedagógico evitó una interacción entre la demanda de educación de la población y otras reivindicaciones fundamentales. Se atribuyó el fracaso de algunas iniciativas de concientización a imprecisiones conceptuales y una definición teórica poco compleja. Se reclamaba por una falta de principios educativos que fomentaran la cohesión social y no se podía reconocer ningún rol claramente establecido del Estado y la sociedad civil. Se intentó deducir cómo podrían ser las posibles reivindicaciones y cuáles estrategias debía seguirse para posibilitar a los grupos necesitados a apropiarse de espacios sociales (compárese Garjado 1994). Resumiendo: La revisión de la *Educación Popular* y su aproximación a estrategias estatales llevaron al restablecimiento de aquellas prácticas que asumen, que el “diseño” o las “buenas estrategias” de una propuesta, un programa o un proyecto pueden solucionar los problemas de la *Educación Popular*.

Los análisis descritos y sus defensores le atribuían al Estado una función clave en la definición y estructura de las ofertas educativas para miembros de grupos desfavorecidos. Se puso de relieve que los esfuerzos educativos que fueron foco del debate público en la década de 1990, se convirtieron en un terreno disputado, en el que los logros obtenidos dependían en gran medida de los* actores involucrados* en el mismo. Es interesante observar, cómo los* analistas discutían sobre la educación en función a su “factibilidad”, formulándola no como un derecho a la educación sino más bien posicionándola como un servicio. Se hablaba de la facultad de actuar de los* actores, olvidando sin embargo su poder político, que hubiese sido necesario para generar un cambio en las condiciones de su vida, que en Latinoamérica de fines de los 90 estuvieron dominadas por políticas neoliberales y consecuentemente caracterizadas por la pobreza y la exclusión social.

La base teórica para la reorientación paradigmática es una mezcla de lo antiguo y lo nuevo (Gohn, 2014c). Por un lado, se da vuelta atrás hacia las líneas de la teoría del interaccionismo simbólico, el redescubrimiento del individuo y una nueva psicología social. Por otro lado, con la semiótica y la lingüística se incorporan las nuevas teorías de la comunicación. Lo interesante en este proceso es la redefinición del propósito que es inherente al proceso de volverse conciente. El significado y el propósito se habían ubicado previamente en la política real y los métodos de enseñanza promovían el análisis del statu quo. A través de la nueva orientación paradigmática se interpretó el proceso de concientización como un proceso de negociación entre los* actores sociales en las posiciones más diversas: quién enseña, quién aprende. Los vínculos horizontales son cuestionados. Los enfoques más nuevos ven en la concientización más bien un proceso psicológico, que por un lado pone en el foco al* individuo y su cultura, trabajando por otro lado con el potencial emocional al alentarlos a expresar deseos y anhelos. Se trata de una transmisión sucesiva de nuevas formas de conservación de valores y prácticas, que originan un cambio de convicciones y comportamiento. Esta forma de trabajo problematiza en forma más directa al buscar soluciones alternativas y sostenibles. La interacción entonces se refiere a un modo colectivo de pensar; exige habilidades, soluciones, acciones e ideas concretas de intervención, a partir de un proyecto concreto.

Queda por señalar que lograr conciencia no sucede en un espacio vacío ni como un proceso individual, sino que ocurre por etapas, cuando los* individuos de un colectivo interaccionan—la *Conscientização* es un acto político. No puede ser considerada fuera de contexto ni ser entendida como una relación maestro*-alumno* individualizada y aislada. En lugar de eso, tienen que tomarse en cuenta continuamente variables externas, tales como los conceptos morales, que da forma a la relación o el entorno, en el que se lleva a cabo la interacción o el trasfondo del programa educativo respectivo. Consideramos la *Conscientização* como un proceso transformador que, por un lado, permite entrever cambios estructurales para lograr derechos civiles integrales: justicia social, equidad, libertad, fraternidad, solidaridad, etc. Por otro lado, la *Conscientização* también actúa a nivel de la conciencia individual, al posibilitar al* individuo la comprensión de los valores, símbolos y códigos que estructuran su vida. De acuerdo a esta interpretación de *Conscientização*, los valores, símbolos y códigos son descodificados, de modo que puede darse una diferenciación entre los factores que contribuyen a la liberación y autonomía de los seres humanos y aquellos, que oprimen y aprisionan. Respecto a este

segundo aspecto los* analistas de la *Educación Popular* recalcan con razón que no se trata de la simple adquisición de conocimientos o la absorción de información del exterior. En lugar de eso, se trata de un proceso de interacción entre aquello que el* individuo sabe o bien trae de su conocimiento cultural previo o su experiencia de vida, y los estímulos que le son ofrecidos en el proceso educativo.

En los años 90 se dio un cambio en la acción de la *Educación Popular* en el Brasil. Se tomó distancia del tratamiento de las llamadas áreas problemáticas, centrándose en lo sucesivo en las *áreas temáticas específicas* de los sectores desfavorecidos de las ciudades grandes. En los años 70' y 80' la *Educación Popular* trataba una amplia gama de necesidades resultantes de diferentes problemáticas: derecho a vivienda en las favelas y asentamientos ilegales, falta de guarderías y escuelas primarias, medios de transporte público y asfalto deficientes, falta de servicios y personal médico, emergencias de seguridad por falta de estaciones de policía o instituciones burocráticas, muy pocos cementerios, falta de suministro de alimentos básicos en lugares y comercio al por menor falta de sistemas de canalización, etc. En los años 90 las iniciativas de la *Educación Popular* se concentraban en *áreas temáticas específicas*: cooperación, educación elemental, escuela, salud femenina, medio ambiente, cultura regional, tradición, deporte y tiempo libre para jóvenes y jóvenes adultos*, programas educativos extracurriculares, clases de apoyo, etc. Los campos de acción nuevos están hechos a medida de los grupos sociales específicos –mujeres, niños*, adolescentes y jóvenes adultos*, ancianos*, indígenas, desempleados*, personas con discapacidades o enfermedades de riesgo, etc. Ese cambio modificó el propósito de las actividades sociales colectivas. Tales acciones ya no estaban orientadas a lograr determinados objetivos externos mediante el tratamiento de *áreas problemáticas*, ejerciendo presión sobre quienes toman decisiones. Antes que nada, se trataba de producir un cambio en el* individuo mismo, de modo que este reflexione acerca de sus prácticas y conceptos morales y se involucre constructivamente en las *áreas temáticas específicas*.

Antes se había planteado demandas y esperado su cumplimiento por las instancias de poder o se había tenido la esperanza de una reacción de parte del Estado. Las acciones colectivas llegaron solamente hasta un determinado punto (organización, movilización y ejercicio de presión). Todos los esfuerzos se agolparon sobre este punto en una actitud de expectativa. Las acciones colectivas surgieron de la heroica resistencia de sus actores: los* oprimidos*. Algunos* de los* que demandaban se desalentaban y perdían la fe, cuando las autoridades no escuchaban o

ignoraban sus peticiones. Otros* cambiaron la dirección de su impulso activista al unirse a otros grupos, como partidos de izquierda o sindicatos. Otros* se pasaron a prácticas emancipadoras, que persisten hasta hoy: Sin perder algo de radicalidad se formaron nuevamente y utilizaron todas las posibilidades que se les ofrecieron en el escabroso paisaje político de Brasil.

A pesar de la politización de los últimos tiempos, favorecida por los esfuerzos descritos, es importante considerar una problemática de las iniciativas de la *Educación Popular*: Los* individuos y grupos eran generalmente muy dependientes de sus voceros*, sus líderes y sus redes. Solamente algunos pocos lograron convertirse en autónomos en obra y pensamiento, a pesar de que los resultados logrados en comunidad eran considerables a nivel político-social. Se había conquistado espacios democráticos en la sociedad civil y la política. Sin embargo, de hecho, no se había dado una relación horizontal entre los* involucrados*; al menos no el tipo de horizontalidad entre maestro*-alumno*, entre estudiantes-maestros*, que la teoría de la *Educación Popular* pretendía. Esto se manifestaba en la relación desigual entre aquellos* que tomaban y planteaban las iniciativas y aquellos* que finalmente las implementaban en la base, entre la base y los* articuladores nacionales o locales y otros* miembros de la red de acción. Las jerarquías de poder no eran necesariamente de naturaleza formal, sino que a menudo se estructuraban informalmente. Pero todos* las conocían y se comportaban correspondientemente.

Por lo general, predominaba en los años 90 un determinado modelo del trabajo de campo de la *Educación Popular*: Los actos/las acciones fueron utilizadas, apoyadas y promovidas por educandos (en base a proyectos), por políticas públicas (en base a directrices y programas) y por instancias internacionales de financiamiento (que exigían cuotas para inversiones en proyectos sociales como condición para la concesión de créditos). Así resultó la necesidad de rediseñar y organizar todas las actividades en sentido propositivo y activo.

Transformación del escenario de iniciativas y socios de la *Educación Popular* en el pasado reciente: “Los* Indignados*” surgen como nuevos sujetos.

El nuevo milenio trajo aires frescos al escenario de las alianzas de la sociedad civil: nuevos movimientos, nuevas demandas, otras identidades y repertorios (compárese Gohn 2013). Movimientos múltiples y complejos

encontraron divulgación transnacional. Surgieron movimientos que superaron las fronteras de las naciones, que estaban en contra o a favor de una globalización al menos alternativa –el Foro Social Mundial. Se articulaban a través de las nuevas tecnologías de información. Estas tecnologías, es decir el uso del Internet, del correo electrónico, los celulares entre muchas otras, son innovaciones que cambiaron en gran medida las formas tradicionales de la cooperación colectiva. Los movimientos globales o globalizados o bien los grupos transnacionales como el Foro Social Mundial luchan en las redes sociales y culturales que se hacen responsables por la globalización de muchos esfuerzos sociales, regionales, nacionales o transnacionales. Este tipo de movimientos es un fenómeno de la nueva década y representa básicamente el resultado de desarrollos estructurales de los años 90. En los años 80 estos movimientos se encontraban todavía en sus inicios y estaban marcados por luchas sociales locales y nacionales y cuyas reivindicaciones mayormente se limitaban a espacios territoriales. En la década siguiente muchas luchas sociales se internacionalizaron rápidamente. Estallaron nuevos conflictos sociales, que abarcaban temas como la biodiversidad, bio-política, luchas por las diferencias y necesidades étnicas, hasta disputas religiosas de diferentes credos y sectas. La CLOC (Coordinación de Organizaciones Campesinas Latinoamericanas) por ejemplo es una organización que está organizada en redes y no ostenta una estructura jerárquica con una sede, directorio, etc. Organizaciones como esta actúan más bien como redes virtuales, resultando en la reestructuración de las demandas y las luchas. De ese modo se originan cuestiones desafiantes y completamente nuevas. Entre ellas se encuentran los movimientos seculares, como la de los* Sin tierra (MST) o de pueblos indígenas, pero también movimientos de identidad, que reclaman derechos culturales y luchan por sus diferencias: etnicidad, cultura, religión, nación, y similares experimentan un boom. Precisamente a nivel administrativo se debilitan las nuevas estrategias políticas implementadas por los gobiernos, los movimientos de base orientados a la comunidad, que se derivan de una mezcla de diferentes ideas e ideologías. La gobernanza sociopolítica favoreció con los respectivos programas y proyectos sociales a nuevos movimientos de carácter comunitario dirigidos jerárquicamente.

El Estado ha impulsado reformas, tercerizado servicios sociales, organizado nuevos canales de intermediación y creado innumerables nuevos programas sociales. Las necesidades son satisfechas por las vías institucionalizadas. Por un lado, cabe señalar, que esto representaba una mejora, ya que lo que antes había que demandar, ahora estaba legalmente

garantizado en el ámbito de la administración pública. Por otra parte, una gran parte de los proyectos sociales implementados se estancó en el pragmatismo tecnocrático y, por lo tanto, pasaron sometido a un régimen fiscalizador y se usó para realizar políticas clientelistas; de hecho, ya no estaban sujetos al control social. Las nuevas políticas del Estado globalizado les dan claramente prioridad a los procesos sociales de inclusión. En los años entre 1980 y 1990 se hablaba frecuentemente de la sociedad civil y los derechos civiles; paulatinamente este concepto fue adquiriendo otra connotación debido a los términos inclusión y exclusión. En el transcurso de la historia se puede observar cómo las categorías para la denominación de cuestiones sociales son adaptadas una y otra vez.

Al escenario descrito se unían además muchas redes de ciudadanos* y grupos de acción, que se denominan movimientos sociales, pero que en realidad son organizaciones civiles con un área de acción específico: foros, conferencias, consejos municipales, grupos de interés a nivel local, regional y nacional, etc. Estos ahora deben analizarse con diferentes signos, pues estos se encuadran ahora en el ámbito de la participación institucional social. En los hechos la participación en los concejos administrativos, congresos nacionales y asambleas públicas es un amplio campo de estrecha cooperación de la sociedad civil de esta década. Estas nuevas formas operan en el escenario político. El sector público continuó con su política de satisfacción de las necesidades en función de los servicios, al garantizar la protección social de capas de población económicamente débiles (mediante programas de apoyo y ayuda financiera) y estableciendo programas educativos para el fomento de la inclusión social de grupos marginales, como por ejemplo el programa PROUNI (“Universidad para todos*”). La educación formal se convirtió en condición para la incorporación en el mundo laboral y la informal (compárese Gohn 2010) para la cualificación adicional de ciudadanos*, que fue ofrecida independientemente de la capa y clase social a través de la participación en cursos y programas sociales y proyectos de la sociedad civil con participación del sector público. Estos proyectos llevaron en la población al desarrollo de nuevas formas de acción de la sociedad civil. Muchas de ellas son además importantes componentes de movilización social, sobre todo para la participación a nivel nacional. Algunos de dichos eventos son organizados por instancias del gobierno, por ejemplo, campañas nacionales sobre educación, salud, alimentación, etc. Estos esfuerzos de los Estados nacionales se convirtieron en la principal plataforma de articulación para la participación de la sociedad civil y las regularon al mismo tiempo en base a diversos acuerdos. Se

convirtieron en instrumentos de apoyo y legitimación de la política estatal de bienestar.

Ahora, si se mira el activismo de la sociedad civil de las últimas décadas del siglo XX en Brasil y se lo compara con el del presente, es necesario resolver las diferencias en los esfuerzos educativos. En los años de la resistencia contra el régimen militar y la transición a la democracia los esfuerzos por la *Educación Popular*, como ya se describió anteriormente, tenían sin excepción un carácter socio-político, ya que servían para la movilización y organización del pueblo. El aprendizaje se iniciaba siempre en la práctica logrando de esa manera un potencial organizativo y la conciencia social al interior de la clase trabajadora.

En la época actual tanto el enfoque socio-pedagógico como los métodos, con los cuales se organizan acciones colectivas civiles, han cambiado drásticamente. Esto sucedió por un cambio en la situación económica, nuevos logros tecnológicos y culturales, así como por una coyuntura socio-política completamente diferente. Los movimientos sociales consisten ahora principalmente en manifestaciones, marchas, ocupaciones organizadas colectivamente y la movilización de los* participantes se produce *online* a través de blogs, redes sociales como Facebook etc. La participación en eventos se da en grupos espontáneos de simpatizantes, que probablemente recién en el acto de protesta se convertirán en activistas. La primera sensibilización se produce en relación con un proyecto determinado, un problema social, la corrupción de políticos*, banqueros* codiciosos*, homofobia, etc. Las manifestaciones y actividades atraen a la gente y pueden tener efectos motivadores y sosteniblemente politizadores en el sujeto, quien en consecuencia se vuelve activista, no militante (compárese Gohn 2014a y 2014b). Hay que hacer notar, que la mayor parte de estos* activistas son jóvenes de la clase media y que se tornan activos* por razones personales o inquietudes temáticas, pero no se afilian en un determinado sindicato o defienden la lucha de clases. Las marchas y manifestaciones del presente protestan contra la política dominante y el condenable comportamiento de muchos* políticos*. El enfoque pedagógico alternativo se sigue centrando en la formación y estructuración de una conciencia social. Sin embargo, esto ya no sucede en el sentido de la *Educación Popular* de décadas precedentes.

Formas digitales modernas de participación coexisten con formas de participación directa en grupos de la sociedad civil. Estas últimas contienen como antes conceptos pedagógicos, con la oferta de talleres, participación en proyectos sociales, recaudación comunitaria de dinero, para cursos rápidos, viajes a eventos grandes y la participación

en conferencias. Todo esto exige la mayor parte del tiempo de aquellas personas que se comprometen en movimientos o grupos de la sociedad civil, ubicados en el marco de proyectos sociales. En ellos se lleva a cabo la permanente producción de conocimientos y procesos de aprendizaje. El sentido y propósito de estos procesos de aprendizaje son complejos y requieren en el futuro, en relación a procesos de transformación social, una evaluación crítica, reflexión y análisis. Desde todo punto de vista es importante diferenciar entre acciones colectivas de grupos de la sociedad civil (ubicadas en el marco de proyectos sociales) y aquellos de los movimientos sociales –sobre todo en relación al carácter del proceso de aprendizaje (Gohn, 2015).

Los objetivos de la acción colectiva se centraban antes en las protestas y las demandas por los derechos de los* ciudadanos*. Entretanto se trata principalmente de procesos sociales de inclusión, que son moderados por las ONG y las instituciones del sector terciario. Estas organizaciones no tienen ánimo de lucro, muestran orientación ideológica híbrida, ignoran la política crítica y la enseñanza de contenidos y están marcadas y se caracterizan por la solidaridad y el humanismo. En consecuencia, si nos referimos a grupos de la sociedad civil en Brasil, tenemos que hablar siempre en plural, pues no existe un modelo único. Las formas son variadas; mayormente se trata de procesos institucionalizados, que no desafían el statu quo dominante.

En una breve mirada a los movimientos sociales de Brasil de hoy encontramos: movimientos transnacionales (críticos y opositores a la globalización), cuyos objetivos son extenderse más allá de las fronteras territoriales del Estado nacional; 2011 y 2017 movilizaron marchas contra la corrupción y la conducta ética errónea de mucha gente en las metrópolis brasileras. Surgieron movimientos y grupos civiles, que se dedicaban a la producción y distribución etc. de alimentos. Los movimientos de los* campesinos* crecieron y se abrieron a la interconexión transnacional, como en la Vía Campesina. Antiguos movimientos sociales, como el de la lucha por vivienda o por la tierra coexisten con nuevos movimientos, comprometidos con múltiples identidades –People of Color, mujeres, adultos* mayores, jóvenes, etc. (compárese Gohn, 2017a). Las luchas por el reconocimiento específico de grupo van de la mano con luchas por una justicia distributiva.

En los nuevos contextos el método de Paulo Freire sigue siendo como antes una referencia, pues contiene muchos de los principios de la nueva formulación de la *Educación Popular* de Brasil: Diálogo y cultura son elementos integrales del proceso educativo. A partir de

los años 90, el método se aplicaba menos por su dimensión político-participativa que por su “empoderamiento”, que posibilitaba a individuos y comunidades. Recordemos: En los años 70 y 80 los movimientos de trabajadores y agrupaciones político-partidarias militantes usaban el método para el trabajo en sus bases –debía despertar la conciencia crítica e influir directamente en el cambio social y la conversión del orden social dominante. Más tarde, con el método se pretendía más bien capacitar al individuo para reconocer su propio potencial y alentarle a mejorar sus condiciones personales de vida. La comunidad –a través de la mediación externa– debe recibir ayuda para la autoayuda, de modo que pueda cuidar de sí misma. Estos responsables externos de la educación son actores centrales en el desarrollo y organización de los proyectos (compárese Gohn 2019).

El sentido y propósito del empoderamiento no han sido anclados universalmente, no obstante, el trabajo de empoderamiento puede impulsar a determinadas comunidades a crecer, a ser autónomas y a transformar gradual y positivamente sus condiciones de vida. Puede dotar a las personas con una visión crítica del mundo o puede simplemente integrar a los* excluidos*, los* necesitados* y personas al borde del mínimo de subsistencia, en sistemas precarios que no contribuyen a que la gente se organice, pues son tratados individualmente en un círculo interminable de proyectos sociales de carácter asistencialista. Se pueden distinguir diferentes procesos y resultados, que se basan respectivamente en determinados factores. Uno de ellos determina la naturaleza, el equipo y la utilidad de un proyecto social de estas instituciones, que ejecutan procesos de intervención social. Otro factor es la forma del movimiento y su trasfondo histórico: origen, composición social, canales de comunicación, redes sociales a las que pertenecen, luchas llevadas a cabo, proyectos, éxitos, fracasos, etc.

En resumen, el sentido del pensamiento crítico de las iniciativas de la *Educación Popular* se ha ido posponiendo lentamente. Ya no se trata en general de luchas político-ideológicas contra el orden social imperante, sino que gira en torno a la pregunta de “cómo genero ingresos” en un orden económico desregulado y en un mercado laboral sin derechos sociales y seguridad.

Los llamados* Indignados* son cada vez más escuchados ahora en muchas partes del mundo y desde las manifestaciones callejeras en Brasil en junio de 2013, tienen gran concurrencia. Precisamente este movimiento social condiciona ahora un cambio nuevo en las prácticas populares. La abrumadora participación de jóvenes, sobre todo de

la clase media, está en camino de cuestionar la educación como se la ofrece en los partidos, sindicatos y otras organizaciones. Estos nuevos temas surgidos históricamente, se forman en colectivos y convierten la *Multitude* en una plataforma de inclusión –no como antes proyectos políticos o social-educativos de organizaciones no gubernamentales y otras (Gohn, 2014a).

Concluyendo podemos decir: La *Educación Popular* jugó diferentes roles en relación con el sujeto colectivo “movimiento social” – una vez actuó como instrumento para la formación/educación y creación de conciencia (1970 -1980), en otra oportunidad como fuerza social integradora mediante el empoderamiento de una comunidad (1990- 2010) y actualmente es revitalizada por los* Indignados* para las marchas y manifestaciones (desde 2010). En el contexto actual cambian demanda y formación de los educadores populares. No basta ser solamente un* activista y demostrar tener un trasfondo militante o sociopolítico, con el fin de ser considerado* adecuado para determinadas tareas. Más allá de eso son necesarias otras cualificaciones, como la membresía en redes sociales y la habilidad para la comunicación online.

Bibliografía:

- Centro Ecumenico de Documentacao e Informacao - CEDI
1993 Tempo e Presenca, p. 272.
- Dam, Anke van/Martinic, Sergio
1996 Educacion popular en America Latina. Santiago de Chile:
 CIDE.
- Freire, Paulo
1970 Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
1979 Educacao como pratica da Liberdade 9. ed. Rio de Janeiro:
 Paz e Terra.
- 1995 A sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D’Agua.
1993 Professora sim, tia nao. São Paulo: cartas a quem usa
 ensinar. Olho D’Agua.
- Gajardo, Marcela
1994 La conscientizacion en America Latina: una revision critica.
 En: Educacao popular: utopia latino-americana. São Paulo:
 Cortez/Edus, p. 271-280.
- Gohn, Maria da Gloria
1997 Os sem-terra, ONGs e cidadania. São Paulo: Cortez.

- 2000a Educacao, trabalho e lutas sociais. In: Gentilli, Pablo (org.). Educacao, trabalho e exclusao social. CLACSO/Ed. Vozes.
- 2000b Midia, terceiro setor e MST. Petropolis: Vozes.
- 2010 Educacao nao formal e o educador social. São Paulo: Cortez.
- 2011 Educacao nao-formal e cultura politica. 5a ed. São Paulo: Cortez.
- 2013 Movimentos sociais e redes de mobilizacoes civis no Brasil contemporaneo. 7. ed. Petropolis: Vozes.
- 2014a Manifestacoes de Junho de 2013 no Brasil e as pracas dos indignados no mundo. Petropolis: Vozes.
- 2014b Sociologia dos Movimentos Sociais. 2a ed. São Paulo: Cortez Ed.
- 2015 (Org): Educacao Nao Formal no Campo das Artes. São Paulo: Cortez Edi.
- 2017a Manifestacoes e Protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Cortez Ed.
- 2017b Teorias dos movimentos sociais. 12a ed. São Paulo: Loyola.
- 2017c Movimentos sociais e educacao. 10 ed. São Paulo: Cortez.
- Liebel, Manfred
2002 Educacion Popular und befreiungspadagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen in Lateinamerika. En: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor [Ed.]: Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt/Main: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Mejia, Marco R.
1991 La educacion popular en America Latina: en busca del rigor para definir su calidad. En: Dam, Anke van/Martinic, Sergio/Peter, Gerhard: Educacion Popular en America Latina: crítica y perspectivas. Santiago de Chile: CESO.
- Silva, Danilo Geraldo Silva
1980 Conscientizacao - teoria e pratica da libertacao: uma introducao ao pensamento de 4. ed. São Paulo: Moraes.
- Torres, Carlos Alberto
1994 Educacao de adultos e educacao popular na America Latina. En: Educacao popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/Edus., p. 249-270.

Crítica interseccional al racismo y trabajo social. Un análisis inspirado por W.E.B. Du Bois

Claus Melter

Muchas teorías de las ciencias sociales y el trabajo social –esa mi apreciación– tienden, por un lado, a presentar las relaciones de poder como inmutables e irrestrictas, directas y dominantes, descuidando así la capacidad de acción, los espacios de resistencia, negociación y diseño de profesiones, instituciones y actores involucrados* y sus responsabilidades. Por otro lado, existen enfoques orientados principalmente a métodos e intervenciones que consideran y “tratan” técnicamente a los grupos desfavorecidos de personas y destinatarios* del Trabajo social como objetos que se componen de factores individuales. Asimismo, estos últimos por lo general no son reflexivos en cuanto al poder y la desigualdad y difícilmente analizan el propio rol institucional y profesional. Muchas de las teorías mencionadas no tienen un concepto desarrollado de la negociación entre educadores y destinatarios*, ni tampoco una perspectiva crítica al racismo y la discriminación, con la que se analice la sociedad, la institución, la perspectiva educativa respecto a los* destinatarios* y el trabajo educativo y su impacto (también desde la perspectiva de los* destinatarios*). En todos estos enfoques teóricos existe un retraso en la investigación cualitativa-reconstructiva de las prácticas educativas vinculadas con estas teorías y conceptos y una clasificación histórica, crítica a la discriminación de las prácticas de trabajo social (compárese Kappeler 2000). El tema de las relaciones sociales racistas es ignorado en muchos enfoques teóricos y, en consecuencia, éstos no implementan ninguna cooperación con auto-organizaciones de migrantes/personas con historias familiares (atribuidas) de migración o de alemanes Negros*. En las prácticas de trabajo social a menudo se llevan a cabo clasificacio-

nes culturalistas, etnizantes, racializadas, estructural y situacionalmente significativas, así como también en función a las naciones y al idioma de origen, a expensas de los* destinatarios* y postulantes a puestos de trabajo “con historias de migración” (véase abajo). La suposición básica de muchas teorías de trabajo social, de que los* educadores sabrían lo que es bueno para los* destinatarios*, es reforzada a través de perspectivas de etnización y racialización por quienes la practican.

En cambio, los enfoques críticos al racismo y la discriminación tienen la desventaja de incorporar muchas veces en sus análisis aspectos relativos a la economía, género y discapacidad sólo en forma marginal. Para analizar esta constelación, debe abordarse en primer lugar aspectos de la obra de W.E.B. Du Bois.

W.E.B. Du Bois

“Es extraña, esta doble conciencia, este sentimiento de percibirse a uno mismo sólo a través de los ojos de los demás, de constituir la propia alma como el estándar de un mundo que no tiene más que burlas y compasión para uno. Constantemente se siente la dualidad como americano* y Negro*(...). La historia de los* Negros* americanos* es la historia de esta lucha – el anhelo, de convertirse en un ser humano consciente de sí mismo y para unir el doble yo, en un yo mejor y más auténtico, sin perder nada de su antiguo yo” (Du Bois 1903/2003).

William Edward Burghard Du Bois (1868-1963), comienza en 1903 con estos pasajes su famosa obra “The Soul of Black Folk” (Las almas del pueblo de los* Negros*¹), y presenta unos análisis relativos al racismo y a la desigualdad, relevantes hasta hoy. Así, por ejemplo, su concepción de la pertenencia múltiple a países americanos y africanos, de la cual surge una nueva imagen de uno* mismo*, que no niega las afiliaciones mencionadas, es más actual que nunca (compárese Badawia 2002; Keupp 2003). Lo mismo se aplica a su concepto de doble conciencia, es decir, el desafío

1 “Negro’ es una expresión auto-elegida del posicionamiento socio-político de las personas y grupos de personas, cuyo origen está en África y son discriminadas por el racismo colonial. Negro se escribe siempre con mayúscula, también en su uso como adjetivo, para romper la idea biologizante del color de la piel y expresar la realidad social que se produce debido a esta idea colonizadora.” (Kelly 2016:7). Otra concepción enfatiza que Negro señala aquellas prácticas diferenciadoras que llevan por un lado a la discriminación racial de un grupo o bien a la preferencia de los grupos considerados como ‘blancos*’ (término escrito en cursiva en lo sucesivo).

de lidiar con las atribuciones negativas relacionadas con el grupo frente a las autoimágenes que difieren de estas atribuciones. Esta temática es relevante, tanto para las investigaciones sobre la discriminación institucional y el Stereotype Threat, es decir la amenaza a través de los estereotipos (compárese Fürstenau / Gomolla 2013; Ozawa 2016), como también para enfoques de subjetivación teórica (compárese Broden/Mecheril 2010/Velho 2015). Con respecto a las prácticas de Racial Profiling², Frank Olaf Radtke (2013) señala que no sólo se dan en el contexto de las (no) investigaciones de la NSU³, sino también en el sistema educativo, cuando construcciones etnizantes-racializadas van aparejadas con prácticas discriminatorias (en el acceso a instituciones educativas, fomento y evaluación así como la estructura del personal). “Se puede establecer un paralelismo con el desastre de la NSU, que se discute como un fracaso flagrante del Estado y los medios de comunicación. Tengo la impresión de que incluso en la investigación pedagógica tampoco se ‘busca en todas las direcciones’. Con la financiación de la investigación, habría que asegurarse de que también se tracen las huellas en el sistema educativo, que no son tan agradables para la escuela y la política. Un sistema educativo que no puede garantizar un éxito educativo independientemente del origen, es un escándalo en una sociedad moderna de migración. Un escándalo que no puede ser resuelto fácilmente con sólo un par de horas adicionales de apoyo y plazas en el Kindergarten” (Radtke 2013).

Estos fenómenos en los Estados Unidos de Norteamérica fueron señalados diferenciadamente por W.E.B. Du Bois a principios del siglo XX y hasta su muerte en 1963 en sus extensas obras, habiendo desarrollado contra-estrategias. Él vivió la práctica de los múltiples linchamientos de Negros* y la no persecución de delincuentes *blancos** durante décadas, así como la deslegalización política y la educación discriminadora de la población Negra. Las teorías sociológicas, las investigaciones y los conceptos pedagógicos de Du Bois son actualmente orientadores para las

2 Elaboración de perfiles raciales.

3 La NSU (Clandestinidad Nacionalsocialista) asesinó como organización terrorista racista a 9 personas que fueron definidas por los* perpetradores con pasado migratorio, y a una mujer policía sin estos antecedentes. Por más de diez años las autoridades de aplicación de la ley sospecharon exclusivamente de los* ‘migrantes’ como perpetradores. Los* autores principales, la red de sus partidarios en el tema de los asesinatos, así como los* miembros de la Oficina de Protección de la Constitución Alemana activos en esta red nunca fueron responsabilizados. La red alrededor de este grupo núcleo y los* funcionarios* destinados a la protección de la Constitución en el proceso judicial de Munich, que concluyó en 2018, tampoco fueron responsabilizados (compárese *junge welt* 4.8.2017).

teorías sociales críticas y las áreas de educación y trabajo social y deberían ser más ampliamente reconocidos y aplicados a las circunstancias actuales.

Perspectivas críticas al racismo en Alemania

Las perspectivas críticas al racismo en las circunstancias actuales en Alemania, que no limitan el racismo a la época del Nacionalsocialismo, son cada vez más reconocidas por las ciencias sociales, de la educación y pedagogía de habla alemana desde los años 80, así como también en las teorías, programas e investigaciones del trabajo social. Los paradigmas de la educación colonialista, de la educación nacionalsocialista, así como de la educación para extranjeros* orientada a compensar déficits, así como la educación basada en las “diferencias culturales”, por lo general analítica e intercultural, son complementadas con mayor intensidad desde los años 2000 con la educación migratoria crítica a la discriminación y el racismo (compárese Eggers 2005; Melter 2015; Mecheril et al. 2016). En la práctica, conceptualmente, estos enfoques son cada vez más populares, mientras que los estudios empíricos sobre las prácticas del trabajo social, por el contrario, las muestran poco críticas a la discriminación y el racismo (compárese Melter 2006; Velho 2015, Madubuko 2016, Prasad 2017). A continuación, con la comprensión de la sociología y el racismo en W.E.B. Du Bois (1868-1963) se expondrá una perspectiva crítica a la discriminación y el racismo. El enfoque de la crítica interseccional al racismo que hace Du Bois puede ser concebida como respuesta a la crítica legítima a los enfoques antirracistas en la sociedad migratoria, que, con frecuencia, casi no toman en cuenta aspectos económicos y de género entre otros (compárese Lederer 2013). En el siguiente capítulo se tocará aspectos del racismo y del trabajo social en Alemania, así como el estado de la investigación empírica sobre las prácticas del trabajo social. Para concluir se esbozarán los desafíos centrales de una perspectiva crítica a la discriminación y al racismo, así como perspectivas orientadas a la integridad.

Definiciones básicas

Los estereotipos y prejuicios pueden ser vistos como construcciones grupales, vinculadas a ideas y actitudes que tienen que ver con la desvalorización y revalorización y que no pueden ser cambiadas ante argumentos

críticos y experiencias contrarias. Los estereotipos y prejuicios pueden, pero no tienen que ser expresados en acciones y declaraciones. La discriminación (la que en cuanto al contenido es equiparada y sinónimo de perjuicio en muchos debates y en la Ley General de Igualdad de Trato de Alemania) puede ser entendida en el sentido de la Ley General de Igualdad de Trato como la construcción/producción mental, social o formal de grupos; perjuicio vs. preferencia de diferentes grupos mediante acciones, procedimientos, leyes y otros. La discriminación y sus consecuencias por lo tanto son visibles y comprensibles. Jurídicamente existen por un lado formas legales de discriminación a través de la división en nacionales/alemanes y extranjeros* definidos como tales en la Ley Fundamental, la Ley de Residencia y Asilo de la República Federal de Alemania; por otro lado, la discriminación/perjuicio legalmente prohibidos en lo que se refiere a la etnización, a las construcciones racializadas, género, religión y otras, que van aparejadas con el perjuicio. En relaciones de poder desiguales (el poder entendido como las posibilidades legales recíprocas, materiales, psicológicas, intelectuales y sociales de influir en las propias acciones y condiciones de vida, así como en las de los demás, compárese Velho 2015) existe una demanda de prejuicios y estereotipos, así como de discriminación practicada para reproducir estas relaciones de poder (compárese Scherr 2010). Todos* los* actores que viven en estas relaciones de poder, las reproducen en las respectivas posiciones sociales actuales y el acceso a los recursos. Y quienes tienen mayores ventajas en estas relaciones de poder, tienen interés en perpetuarlas o endurecerlas. Las relaciones de poder desiguales existen: a) en relación a los ingresos y posesiones (compárese el Informe #5 de pobreza y riqueza del Gobierno Federal de Alemania, en el que en la página 506 se afirma que el 50% de la población posee el 99% del dinero en Alemania y el otro 50%, el 1%; b) relaciones de género desiguales (compárese sin excepción informes del Gobierno Federal sobre la situación de las mujeres respecto a ingreso, violencia, vivienda, jubilación entre otros); c) discapacidad (compárese Mürner 1996; Flieger/Schönwiese 2011); d) relaciones racistas de discriminación y e) nacionales. El racismo está entrecruzado interseccionalmente con otras relaciones de desigualdad (capitalismo, relaciones de género y discapacidad y otros) (compárese Crenshaw 2004) y se diferencia de éstas por la utilización de las construcciones de “raza”. Las construcciones de “raza” están entrelazadas con las construcciones de “civilidad”, “pueblo”, nación, religión, cultura y lengua (compárese Melter 2016). El racismo, como otras relaciones de poder, tiene una historia específica. El capitalismo, patriarcado, discapacidad,

así como el racismo/nacionalismo usan todos: a) la división creada por construcciones sociales y formales, así como por relaciones laborales, en grupos de mayor o menor rango; b) atribuciones culturalizantes, homogenizadoras (a los grupos generalmente se les atribuye características y comportamientos inmutables y dominantes, que afectan a todos los miembros del grupo, como por ejemplo la culturalización de la pobreza, del clasismo) y c) la afirmación de una diferencia no superable de los grupos entre sí. Además, histórica y específicamente los grupos están d) clasificados jerárquicamente y e) revestidos con diferentes derechos en relación a los recursos materiales, sociales, legales y simbólicos (compárese Rommelspacher 2009). Las relaciones de poder desiguales se disputan siempre como relaciones sociales de conflicto y son creadas y modificadas por las personas repetidamente en la interacción de dominación y resistencia. Las áreas en las que se reproducen y transforman estas relaciones de poder se explican utilizando el modelo sociológico de W.E.B. Du Bois y su comprensión del racismo.

Aspectos de la sociología de W.E.B. Du Bois

W.E.B. Du Bois (1903/2003) diferencia en 1903 distintas áreas de la sociedad:

“Hoy en nuestra vida civilizada, el contacto y la relación entre las personas se producen sólo a través de muy pocos vínculos de acción y comunicación importantes.

Primero está la proximidad física de las casas y el espacio vital, la manera como se forman y colindan los barrios.

Segundo, y éste es el punto más importante en nuestra época, están las relaciones económicas, la forma como los* individuos colaboran, para ganarse la vida⁴, satisfacer sus necesidades y lograr bienestar.

Siguen las relaciones políticas, la cooperación en el ámbito de la asistencia social, las organizaciones políticas y la determinación y recaudación de la carga fiscal.

En cuarto lugar, están las formas menos tangibles pero las más importantes de las relaciones intelectuales y de la acción, del intercambio de ideas a través de charlas y conferencias, revistas y bibliotecas –y sobre todo la formación gradual de la “tertium quid”, lo que nosotros* denominamos opinión pública, tan importante para cada comunidad.

4 En este punto puede diferenciarse entre empleo remunerado y trabajo-cuidado.

Estrechamente vinculadas a esto están las diferentes formas del trato social en la cotidianidad, en viajes, teatros, en contextos domésticos y en la elección de la pareja.

Finalmente quedan aún las diferentes formas de la vida religiosa, de la instrucción moral y los esfuerzos caritativos” (Du Bois 1903/2003: 177-178).

Du Bois completó lo precedente con otros aspectos, la autoimagen, la educación y el derecho:

La historia de los* Negros* americanos es la historia de esta lucha –el anhelo de convertirse en un ser humano consciente de sí mismo y para unir el doble yo, en un yo mejor y más auténtico sin perder nada de su antiguo yo (Du Bois 1903/2003: 35).

W.E.B. du Bois atribuye además a la educación formal (escuelas y universidades), así como a la formación profesional, un rol central en la construcción de relaciones sociales, ya que la educación formal y el mercado laboral están en una estrecha relación recíproca. Especialmente los contenidos, los procesos, la composición del personal y de los* destinatarios*, así como la distribución de certificados de estudios en diferentes tipos de escuelas en función al grupo son relevantes en este caso: ¿Cuál grupo será formado en cual área profesional y de vida?

En cuanto a las preguntas de cuáles derechos abarca, derechos civiles, de residencia, asilo, trabajo y sociales, entre muchos otros, Du Bois aboga vehementemente por el derecho pleno al voto, en especial de la población Negra (compárese Du Bois 1903/2003). Esta área de la sociedad sólo puede ser analizada en base a perspectivas críticas al poder y diferencialmente reflexivas. W.E.B. Du Bois se centra principalmente en relaciones de poder racistas.

El análisis de las formas de impacto del racismo de Du Bois

W.E.B. Du Bois utiliza la metáfora del velo para describir fenómenos racistas. El sentido del velo racista es en primer lugar la total exclusión de grupos racialmente definidos de ambientes físicos y sociales, el racismo como muro, como la absoluta exclusión social de grupos racialmente definidos y desfavorecidos, por ejemplo, como la exclusión absoluta del sistema legal durante la esclavitud y también más tarde en la época de los linchamientos.

En segundo lugar, en el marco de un sistema, el velo racista puede limitar el acceso a subsistemas: por ejemplo, acceso a la universidad para grupos contruidos racialmente, pero la negativa de los catedráticos y de plazas ilimitadas para este grupo de personas. Esta forma puede denominarse exclusión de subsistemas o la integración sumisa (correspondiendo a la concepción de la integración dominante en Alemania, que apunta a la adaptación y subordinación de los* migrantes).

En tercer lugar, el racismo puede limitar iguales posibilidades de acción y el acceso a los recursos de un sistema, lo que puede denominarse como inclusión subordinada. Esta forma de discriminación racista se evidencia en los certificados de egreso escolares, sistemáticamente inferiores, de grupos contruidos en base a la etnización-racialización-nacionalización-culturalización, en función al idioma, al derecho de residencia (de refugiados en procedimientos de asilo) y religión, cómo es el caso por ejemplo en países de habla alemana desde hace décadas (compárese Melter/Karayaz 2013). Formalmente todos* tienen las mismas oportunidades, pero en la realidad determinados grupos etnizados son discriminados sistemáticamente.

En cuarto lugar, el racismo puede comprenderse como formación ideológica y práctica social de interacción que ataca la autoimagen de grupos racialmente discriminados (compárese el concepto de Du Bois de la doble consciencia, véase arriba). Se anima a las personas a que se vean a sí mismas como no-migrantes y como pertenecientes al grupo y privilegiadas por naturaleza, mientras a otro grupo de personas se alienta a considerarse migrantes y menos privilegiadas. Estos procesos de subjetivización, sin embargo, contienen también posibilidades de negociación, estructuración, decisión y resistencia, que a menudo no pueden romper la lógica binaria de la diferenciación racista.

En quinto lugar, el racismo frecuentemente tiene también la función de encubrir la mirada ante relaciones capitalistas de sometimiento, en el sentido de una culturización, etnización o racialización de relaciones sociales y económicas.

Construcciones de “raza” de W.E.B. Du Bois

“It is generally recognized today that no scientific definition of race is possible ... Race would seem to be a dynamic and not a static conception, and the typical races are continually changing and developing,

amalgating and differentiating” (Du Bois 1939)⁵. Como Du Bois escribe, no es posible una definición científica de “raza” porque no existen los grupos sociales que correspondan a una “raza”. Pese a las pruebas científicas de que no existen “razas” humanas, desde el colonialismo se crean y aplican una y otra vez las construcciones de “raza”, para obtener ventajas en el sentido de intereses propios de poder. “Race doesn’t exist, but it does kill people”. (Guillaumin 1995). ¿Cuáles construcciones de “raza” retrata W.E.B. Du Bois en su obra?

“Race is a ‘social construction’, but as one which, having long been constructed, has ongoing real effects. Race, then, in Du Bois usage, is best understood as a particular formation of social marginality, one with the logic that consistently cuts through other social formations in the United States” (Mostern 1999: 60).⁶ Kenneth Mostern resume las concepciones de W.E.B. Du Bois de la siguiente manera:

“The three Theories of race of W.E.B. Du Bois follow this pattern:

14. Race is a peculiar shading, or veil, on the achievements of the great individual,

15. Race is determining feature of the subject,

16. Race as some importance in his life, but of no particular importance to the narrative of history, which is toward the elimination of race”⁷ (Mostern 1999:80).

Las construcciones racistas pueden referirse, por un lado, a la procedencia continental y al pigmento de la piel en combinación con la desvalorización y discriminación, pero por otro lado, hacen alusión a la nacionalidad y la jerarquía en el mercado laboral y el sistema social. De este modo no puede hablarse de una explotación económica sistemática de grupos construidos etnizada y racializadamente sólo en la época del

5 Se reconoce generalmente que no es posible una definición científica de ‘raza’. La ‘raza’ se presenta como un concepto dinámico y no estático. Las ‘razas’ típicas cambian y se desarrollan constantemente, se amalgaman y se diferencian.

6 “Raza” es una construcción social, por cierto, una que fue creada hace mucho tiempo, y que todavía acarrea efectos reales. “Raza” en la usanza de Du Bois, es una forma específica de marginalidad social, vinculada con otras estructuras sociales en los Estados Unidos.

7 Las tres teorías sobre las ‘razas’ en la obra de W.E.B. Du Bois sigue el siguiente modelo: La ‘raza’ es como una sombra, un velo sobre los logros de los maravillosos individuos; ‘raza’ es la forma dominante con la que los sujetos son vistos y presentados; ‘raza’ tiene algún significado para la vida, pero ninguna relevancia particular para narrar la historia, en la que el significado de la construcción de ‘raza’ es eliminado crecientemente.

colonialismo y esclavitud, tanto en los Estados Unidos como también en Alemania. El que el racismo esté también entrelazado con la nacionalidad y las relaciones económicas, es descrito por Du Bois en su última biografía: “Los verdaderos prejuicios racistas se dirigen tanto contra los* irlandeses como contra mí. Se trata más de los ingresos y del origen que del color de la piel” (Du Bois 1969:51). Las construcciones racistas por lo tanto aluden a atribuciones personales en poderosas relaciones sociales y laborales.

En las teorías sobre el racismo en Alemania por lo general se hace referencia a las construcciones de “raza” biológicas y al racismo cultural. Lo que difiere, es si los prejuicios raciales se consideran sobre todo en el sentido de actitudes y acciones individuales o en el sentido del racismo de W.E.B. Du Bois, como relación de poder social que adquiere importancia en todos los niveles de la convivencia (compárese Rommelspacher 2009). Ahora se presentarán investigaciones educativas con esta última concepción.

Estudios críticos a la discriminación y el racismo en el trabajo social

Desde los años 90^s los estudios críticos al racismo y educativos en Alemania y Austria tematizan en trabajos de investigación cualitativamente empíricos y cuantitativos, por un lado, que las experiencias de discriminación y racismo para las personas, que no son consideradas *blancas*, no-alemanas, no-cristianas y no parte de la mayoría, se dan regular y sistemáticamente, en las áreas de la educación, trabajo, tiempo de ocio y relaciones y existen diferentes prácticas de interpretación y acción para manejar estas situaciones. Por otro lado, en los estudios queda claro, que en los actos educativos los* trabajadores sociales llevan a cabo sistemáticamente prácticas diferenciales de las sociedades migratorias en la división entre “los* alemanes” y “los* otros*” – en detrimento de las personas “con historia migratoria”. Estas diferencias están entrelazadas con ideas de filiación religiosa y construcciones racistas, de cómo deberían verse y actuar los* “alemanes” y los* “no-alemanes”, cuáles “culturas” tendrían

8 Entre otros Essed (1991); Beinzger/Kallert/Kolmer (1995), Lewis (2000); Deniz (2001); Mecheril (2003); Terkessidis (2004); Eggers (2005), Seukwa (2006); Melter (2006), Kuster-Nikolić (2012), Jagusch entre otros (2012); Textor (2014); Scharatow (2014), Velho (2015); Ozawa (2016) y Amirpur (2016).

estos grupos y como sería la identidad de los grupos respectivos. Por lo general estas atribuciones se basan, sin embargo, en suposiciones y adjudicaciones y *no* en la comunicación con los involucrados. A esto se añade que las consecuencias para quienes son considerados con “historia migratoria o pasado migratorio”, como “no-alemán*”, “no-cristiano*”, roma o sinti y tratados correspondientemente, son más bien negativas en comparación a las opiniones y prácticas frente a las personas que son pertenecientes a la mayoría “alemana”, “blanca”, “sedentaria” y “cristiana” (compárese Jagusch entre otros, 2012). Los mencionados estudios críticos al racismo sobre migración, racismo y trabajo social (véase arriba) muestran que los* trabajadores sociales y quienes están en etapa de perfeccionamiento, saben poco y además no se interesan por las (variadas) concepciones de pertenencia e identidad de niños*, jóvenes y adultos* con historia migratoria atribuida, que existen en todas las personas. Resulta interesante, que –como un estudio de Lena Dittmer muestra– los* educadores que se habían cualificado conscientemente como críticos* al racismo, no lo aplicaban en el día a día educativo (compárese Dittmer 2008). Esto indica, que tanto a nivel institucional como conceptual se requieren mayores esfuerzos y experiencia, para seguir desarrollando una práctica crítica al racismo, participativa y acompañar empírica-reconstructivamente la implementación de estos conceptos. Para poder comprender mejor las prácticas educativas actuales vale la pena lanzar una mirada en las tradiciones teóricas, institucionales y relacionadas con la acción del trabajo social y la educación (compárese Melter 2012).

Tareas de la educación y el trabajo social en relaciones desiguales

La educación y el trabajo social tienen por un lado la tarea de reproducir las (injustas) relaciones sociales existentes y por otro lado crear para todos* posibilidades y acceso justo a los recursos. En una perspectiva constitucional y orientada a los derechos humanos el límite de la discriminación legal debe ser la dignidad humana de todas las personas. De esta manera habrá que evaluar, si y hasta qué punto las concepciones y prácticas de diferentes clases de discriminación y relaciones de poder desiguales, atentan contra la dignidad de las personas (la integridad, como concretización de la dignidad humana). Para los ámbitos trabajo social y educación habrá que indagar qué papel asumen las instituciones para los* destinatarios* y otras instituciones y grupos en estas relaciones

sociales. ¿Qué rol juegan/jugamos de manera crítica a la discriminación y el racismo y orientado a los derechos humanos?

Ambición de la orientación a la integridad

Los derechos humanos son de las personas, porque son humanos. Toda la gente tiene la misma dignidad inherente y los mismos derechos. Así pueden resumirse los pasajes iniciales de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y diferentes convenciones de las Naciones Unidas y de la Ley Fundamental de Alemania. Si se pretende describir el término y el concepto de dignidad, puede utilizarse concepciones religiosas (todos los hombres a imagen y semejanza de Dios) o filosóficas (la idea del derecho natural o del Contrato Social). Otra aproximación relacionada a diferentes aspectos y niveles de la dignidad es la concretización de la dignidad como integridad humana (compárese Gebrande, Melter, Bliemetsrieder 2017). Las clases de integridad se diferencian en función al nivel corporal, físico, cognitivo, legal, social, moral y lo relacionado con el grupo y en forma análoga a los derechos humanos, se exige que la integridad de todas las personas sea protegida de vulneraciones de la misma manera y que se posibilite su desarrollo. De esa manera la ambición de preservar y posibilitar la integridad y la igualdad de todas las personas se entiende como la base del pensamiento y acción orientados a la justicia y críticos con la discriminación y el racismo. Se habla expresamente de la ambición, o sea el objetivo, ya que en los ámbitos de la educación y el trabajo social se vulneraron repetidas veces los derechos humanos y la integridad, al excluir o discriminar sistemáticamente a los* destinatarios*.

Como prácticas de acción críticas con la discriminación y el racismo, así como ambiciosas en lo relativo a la integridad, pueden considerarse los siguientes fundamentos y objetivos.

- Proteger y posibilitar la integridad de todas las personas;
- Acompañar y apoyar a las personas cuya integridad haya sido vulnerada;
- Trabajar con personas que hayan dañado la integridad de otras personas, sobre la base de la comprensión y el cambio;
- Posibilitar la participación de todos los grupos en condiciones hegemónicas de educación, vida y trabajo;

- Autodeterminación y co-determinación de todos* los* destinatarios* de modo que la propia integridad y sea protegida y posibilitada, y la integridad de otras personas no sea dañada;
- Crítica y la intención de cambiar las condiciones hegemónicas, excluyentes y discriminatorias de educación, vida y trabajo que limitan y dañan sistemáticamente la integridad de grupos.

Desafíos actuales de un trabajo social y educación críticos al racismo y ambiciosos en términos de integridad

Un modelo recurrente en el trabajo social es que las víctimas de racismo no son acompañadas o abordadas adecuadamente, no pueden describir su visión de las cosas ni ser escuchadas, y no son consideradas, acompañadas y apoyadas como víctimas de violencia. Esto tiene una larga data, que abarca los ámbitos de la educación, trabajo social, policía y justicia. Incluso en el debate sobre la situación de refugiados y en el tratamiento de temas actuales de la migración se aplica este modelo. Es regla que las “Cumbres de Refugiados*” y conferencias sobre refugiados* se llevan a cabo con muchos* participantes, pero sin refugiados*. En preguntas centrales, de cómo viven los refugiados*, si cuentan con asistencia médica, cuánto dura la permanencia en Alemania o cuándo se emite un permiso de trabajo o se posibilita la asistencia a la escuela, por lo general no se toma en cuenta a las personas afectadas. Y cuando se trata de que debe hacerse algo contra los ataques racistas y los ataques incendiarios a refugios para refugiados y migrantes, rara vez se involucra en los debates a las personas amenazadas. Se *habla* sistemáticamente *sobre* refugiados*, pero mayormente sin su participación.⁹

Crítica al racismo y orientación a la integridad en la práctica

El enfoque de un trabajo social y una educación críticos con el racismo y que permiten preservar la integridad de todas las personas (compárese Mecheril entre otros 2019, Melter 2012; Madubuko 2016; Gebrande/

⁹ Y la articulación de auto-organizaciones de refugiados* no son tomadas en cuenta en la mayoría de los foros, por ejemplo, los textos de *refugeesd4refugees* de Stuttgart, Rex Osa (<https://rdl.de/beitrag/fl-chtlinge-sind-keine-babys-es-braucht-solidaritt-und-r-ume-statt-alter-kleider>) o de la Iniciativa Oury Yalloh (<https://initiativeouryjalloh.wordpress.com/> (acceso directo 13.06.2017)).

Melter/Bliemetsrieder 2017;) tiene que ser explicado en base a recomendaciones concretas para la práctica.

- Una pregunta para las instalaciones de práctica puede ser, a cuáles grupos sociales (atribuidos) pertenecen los empleados y si la diversidad relacionada con la migración del distrito o de la zona de captación se refleja en la composición del personal y cómo se puede cambiar esto.
- Las prácticas relativas al empleo, que por ejemplo Diaconía, Caritas y otras organizaciones cristianas empleen únicamente miembros del grupo de trabajo de la comunidad de iglesias cristianas (ACK como asociación de iglesias cristianas en Alemania; compárese ACK 2012), deben ser criticadas y eliminadas.
- Desde una perspectiva crítica de la discriminación y el racismo debe aplicarse un análisis detallado a la pregunta, de cuáles destinatarios* (no) ingresan a las instalaciones y si el grupo de destinatarios* siente un acompañamiento y apoyo diferentes.
- Apoyo a los* destinatarios* en el manejo y la resistencia frente a experiencias con el racismo en el sentido del enfoque del empoderamiento (compárese Madubuko 2016).
- En relación al rechazo de parte de los* educadores, varias veces probado, de experiencias discriminatorias y de racismo dados a conocer por los* destinatarios*, es necesario cualificar al personal de tal modo, que se posibilite a los* destinatarios* una reconstrucción individual de las experiencias y conjuntamente se determine cuáles medidas de acción quieren adoptar los* destinatarios*, solos* o acompañados*.
- Para ello se requiere un conocimiento de la discriminación, del derecho de residencia y asilo, del racismo, así como de las habilidades de intervención.
- En una perspectiva histórica se plantea la pregunta de si y cómo las teorías y prácticas del trabajo social y educación fomentaron o criticaron las diferencias discriminadoras de grupos sociales.

En relaciones educativas o de asistencia concretas se plantea el desafío de no considerar a los* destinatarios* mayormente como miembros de grupos (culturales, religiosos, nacionales), sino de posibilitarles que puedan abordar y discutir sus propias interpretaciones de (múltiples) filiaciones, experiencias discriminatorias y de desarrollo. El trabajo social y la educación, críticos con el racismo y orientados a preservar la integridad tendrán que colocar en el foco de sus análisis y de ofertas de cooperación

las experiencias y articulaciones de grupos vulnerables y discriminados, ya que éstos son descuidados sistemáticamente en el mainstream y variadas prácticas de discriminación afectan sus oportunidades en la vida. Técnicamente obligatorio y políticamente necesario en este contexto es que los* destinatarios* elijan ellos* mismos* a los* representantes de los grupos vulnerables, así como sus propios objetivos, medidas, métodos y probablemente las ofertas de apoyo más útiles. Pues también una labor orientada a los derechos humanos y la integridad, crítica con el racismo, corre el riesgo de tornarse paternalista con los* destinatarios*, sin cooperar con ellos* a un nivel de igualdad de derechos. Correspondientemente se necesitan debates conjuntos sobre los derechos e integridad de todas las personas, sobre alianzas y posibilidad de cooperar, así como intervenciones teóricas y prácticas conjuntas y por separado contra las vulneraciones a la integridad y acciones de discriminación de todas las personas. Estas son las tareas principales del trabajo social, de la educación y de una democracia orientada a los derechos humanos. Los proyectos críticos emancipadores deben ser acompañados empírica-reconstructivamente.

Bibliografía

- ACK (Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen)
 2012 Leitlinien für die ökumenische Zusammenarbeit in den Arbeitsgemeinschaften Christlicher Kirchen auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene. 2. Auflage. Frankfurt a. M.
- Alridge, Derrick P.
 2008 The Educational Thought of W.E.B. Du Bois. An Intellectual Journey. New York/London: Teachers College Columbia University.
- Amirpur, Donja
 2016 Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem eine intersektionale Analyse. Bielefeld: transcript.
- Badawia, Tarek
 2002 „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang mit kultureller Differenz. Frankfurt a. M.: IKO.
- Beinzger, Dagmar/Kallert, Heide/Kolmer, Christine
 1995 „Ich meine, man muss kämpfen können. Gerade als Ausländerin.“ Ausländische Mädchen und junge Frauen in Heimen und Wohngruppen. Frankfurt/M.: IKO-Verlag.

- Broden/Mecheril 2010: Broden, Anne/Mecheril, Paul
 2010 Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Bundesregierung
 2017 5. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.
- Crenshaw, Kimberle
 2004 Intersectionality. The Double Bind of Race and Gender. Interview mit der Zeitschrift Perspective. www.abanet.org/women/perspectives/Spring2004CrenshawPSP.pdf (acceso directo: 27.04.12).
- Deniz, Cengiz
 2001 Migration, Jugendhilfe und Heimerziehung. Rekonstruktion biografischer Erzählungen männlicher türkischer Jugendlicher in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung. Frankfurt/M.: IKO-Verlag.
- Dittmer, Lena
 2008 Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Du Bois, William Edward Burghardt
 1903 The Souls of Black Folk. Amerst MA.
 2001 Die Seelen der Schwarzen. The Souls of Black Folk. Traducida al alemán por Barbara Meyer-Wendt y Jürgen Meyer-Wendt. Con un prefacio de Henry Louis Gates Jr., Freiburg: Orange-Press.
 1935 Black Reconstruction. An Essay toward a History of the Part which Black Folk played in the Attempt to reconstruct Democracy in America, 1860-1880. New York: Harcourt, Brace and Company.
 1939 Black Folk Then and Now. New York: Henry Holt.
- Eggers, Maisha
 2005 Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene der Identität. Diss. Kiel: Universität Kiel Philosophische Fakultät.
- Essed, Philomena
 1991 Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory. Newbury Park: SAGE-Publications.

- Gebrande, Julia/Melter, Claus/Bliemetsrieder, Sandro
 2017 Anregungen für Orientierungspunkte und Analyse Kriterien einer kritisch ambitionierten Sozialen Arbeit. En: dies. (Ed.): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektionale praxeologische Perspektiven. Weinheim/München: Beltz/Juventa.
- Flieger, Petra/Schonwiese, Volker (Hrsg.)
 2011 Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild
 2012 (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: VS.
- Gebrande, Julia/Melter, Claus/Bliemetsrieder, Sandro
 2017 Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Praxeologische Perspektiven. Weinheim u. a.: Beltz/Juventa.
- Guillaumin, Colette
 1995 Racism, Sexism, Power and Ideology. London: Routledge.
- Jagusch, Birgit/Sievers, Britta/Tepe, Ursula (Hrsg.)
 2012 Migrationssensibler Kinderschutz. Werkbuch. Frankfurt/M.: IGFH-Eigenverlag.
- Kappeler, Manfred
 2000 Der schreckliche Traum vom vollkommenen Menschen. Rassenhygiene und Eugenik in der Sozialen Arbeit. Marburg: Schuren.
- Kelly, Natasha A.
 2016 Afrokultur. „der raum zwischen gestern und morgen“. Münster: Unrast.
- Keupp, Heiner
 2003 Identitätskonstruktionen. Magdeburg. Vortrag bei der 5. Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22.09.2003 in Magdeburg.
- Kilomba, Grada
 2010 Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism. Munster: Unrast, 2. Auflage.
- Kuster-Nikolić, Snežana
 2012 Soziale Arbeit im Spannungsfeld des Rassismus. Erleben Migrantinnen Rassismus in der sozialarbeiterischen Beratung? Hamburg: Kovac.
- Lederer, Bernd
 2013 Migrationsforschung in der neoliberalen Marktgesellschaft: Eine Kritik an der Vernachlässigung der sozialen Frage in

- Anlehnung an Walter Benn Michaels. En: Mecheril, P. et al (Ed.): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer VS, p. 127-139.
- Madubuko, Nkechi
2016 Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen für den Umgang mit Rassismuserfahrungen. Münster: Unrast-Verlag.
- Mecheril, Paul
2003 *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster/New York: Waxmann.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria Do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus
2010 *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Mecheril, Paul
2016 (Hrsg. unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Melter, Claus
2006 *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*. Münster u. a.: Waxmann.
- Melter, Claus (Hrsg.)
2015 *Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Melter, Claus/Karayaz, Erol
2013 *Die fehlende Debatte über Diskriminierungsformen im Bildungssystem in Österreich und Deutschland*. En: Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth/Melter, Claus (Ed.): *Migrationsforschung als Kritik?* Wiesbaden: VS-Verlag, p. 245–260.
- Melter, Claus
2016 *Koloniale, nationalsozialistische und aktuelle rassistische Kontinuitäten in Gesetzgebung und der Polizei am Beispiel von Schwarzen Deutschen, Roma und Sinti*. En: Fereidooni, Karim/El, Meral (Ed.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen. (Inter)national vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand*, Wiesbaden: VS-Verlag, p. 589-612.

- Morris, Aldon D.
2015 The Scholar Denied. W.E.B. Du Bois and the Birth of Modern Sociology. Oakland: University of California Press.
- Murner, Christian
1996 Philosophische Bedrohungen. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Ozawa, Kiyoshi
2016 The Underrepresentation of Male Youth with Migration Background in Higher Education in Germany. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Prasad, Nivedita
2011 Mit Recht gegen Gewalt, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
2017 Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession im Kontext von Flucht. En: Gebrande, Julia/Melter, Claus/Bliemetsrieder, Sandro (Ed.): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektionale praxeologische Perspektiven. Weinheim/München: Beltz/Juventa.
- Rommelspacher, Birgit
2009 Rassismus - was ist das eigentlich? In: Claus Melter y Paul Mecheril (Ed.): Rassismuskritik Band I: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts: Wochenschau, p. 25-38.
- Scharathow, Wiebke
2014 Risiken des Widerstands. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Scherr, Albert
2010 Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. En: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Ed.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS-Verlag, p. 36-60.
- Seukwa, Louis-Henri
2006 Der Habitus der Überlebenskunst, Münster: Waxmann.
2015 Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und interkulturelles Lernen. En: Dirim, İnci et al. (Ed.): Impulse für die Migrationsgesellschaft, Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann, p. 17-26.

Spieker, Susanne

2015 Die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft in der europäischen Expansion. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Textor, Markus

2014 Rassismus und Diskriminierung in der Migrationsgesellschaft. Eine qualitative Studie im Jugendamt. Esslingen: Unveröffentlichte Masterarbeit im Studiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Esslingen.

van Dijk, Theun

2005 Die Geschichte Afrikas. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Velho, Astride

2015 Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung - Potenziale der Transformation. Bern u. a.: Peter Lang.

Warren, Nagueyalti

2011 Grandfather of Black Studies W.E.B. Du Bois. Trenton New Jersey: Africa World Press.

¡Nada sobre nosotros* sin nosotros*!
¡Todo sobre nosotros* sin nosotros*,
está en contra nuestra!

*El activista herero Israel Kaunatjike
en entrevista con Claus Melter en junio de 2017.*

Israel Kaunatjike (70) es un activista herero residente en Berlín. Es miembro de la alianza “el Genocidio no Prescribe” y miembro honorario de la Fundación Ovaherero de Namibia. Nació en Okabandja, Namibia, desde donde antes los herero organizaron la rebelión contra las fuerzas de ocupación alemanas. Abandonó Namibia a los 17 años y se unió al movimiento de liberación. Kaunatjike llegó a Alemania en los años 70 estuvo aquí activo en el movimiento anti-apartheid (Späte Sübne 2017).*

Claus Melter (CM): Sr. Kaunatjike, Usted ha estado tratando por muchas décadas el tema “Genocidio de los* Herero y Nama”. Ud. representa a los* herero en Alemania, es un activista en la alianza “El Genocidio no Prescribe”, colabora con “Berlín Postkolonial” y es testigo contemporáneo, porque ha vivido muchas cosas, tanto en Namibia, cuando aún estaba bajo dominio y se liberó, como ahora en Alemania, en el tratamiento del tema del reconocimiento del genocidio de los* herero y los* nama. Como testigo de su época, Ud. visita escuelas. ¿Cuándo lo hace, que cuestiones y temas aborda allí?

Israel Kaunatjike (IK): Como testigo contemporáneo se aborda en las escuelas, naturalmente, el pasado de Alemania: Namibia como colonia alemana, ex colonia alemana, y sus consecuencias después. ¿Qué sucedió durante la rebelión de los* herero, los* nama y otros pueblos? Ese es mi tema. En realidad, se trata del pasado de Alemania en el África del Sudeste Alemana de entonces, lo que hoy es Namibia. Además, menciono cómo viví en ese entonces como niño pequeño durante el apartheid en

Namibia. Son dos grandes temas: el apartheid y el colonialismo alemán en la entonces África del Sudoeste Alemana. Son temas que abordo como testigo contemporáneo en las escuelas. Y esta es, en verdad, mi tarea principal. Y mi misión personal, debo decir.

CM: ¿Cómo percibe de cuán informados* están los* alumnos* en temas del colonialismo alemán?

IK: La cosa es así, la escuela o los* alumnos*, no saben absolutamente nada del pasado alemán en el África del Sudoeste Alemana. O sea, lo hacemos así, primero el* profesor* se refiere antes un poco a lo que les espera y se informa sobre la historia y lo demás. Pues este tema no se aborda en las escuelas nunca o nunca intensamente. ¡Lamentablemente es así! Algo, un poco ha cambiado, gracias a nuestras actividades del “Berlín Postkolonial” y de la “Alianza “El Genocidio no Prescribe” y por la “Iniciativa de los* Negros* Alemanes” y muchas, muchas, muchísimas otras organizaciones.

Digresión: Colonialismo y genocidio de los herero:

“Los actuales Estados de Namibia, Tanzania, Togo, Camerún, Nigeria, Ghana, Ruanda, Burundi, Papúa Nueva Guinea, República de las Islas Marshall, República de Nauru, las islas Marianas del Norte, Palaos, los Estados Federales de Micronesia y Samoa Occidental estuvieron parcial o totalmente bajo el dominio colonial alemán.” (Dietrich/Strohschein 2011: 117). Uno de los territorios sometidos violentamente se encontraba en la región de la actual Namibia, donde soldados* alemanes perpetraron de 1904 a 1908 el primer genocidio del siglo XX.

“La mayor parte de los 35.000 a 80.000 hereros de la África del Sudoeste Alemana padecieron terriblemente bajo las condiciones coloniales con políticas raciales excluyentes y medidas de represión (...) Los ataques de los* herero bajo la conducción de Samuel Maharero (1856-1923) sorprendieron a las fuerzas del poderío alemán. (...) La decisión fue tomada el 11 de agosto de 1904 en Waterberg en plena guerra. En ese lugar, las tropas alemanas bajo el comando del General *Lothar von Trotha* habían cercado a los* herero. La confrontación con los* herero había sido concebida por *von Trotha* como una batalla de aniquilación y fue llevada a cabo como tal. La gran mayoría de los* herero, mayormente mujeres y niños*, escapó todavía durante la lucha cerca a Hamakari en Waterberg, al desierto

Omaheke inmediatamente adyacente. Muchos* de los* fugitivos* fueron acribillados*, los puntos de agua vitales y las vías de escape del desierto ocupadas por ‘tropas de protección’. Miles de los* herero encontraron la muerte en el desierto, inducida deliberadamente por las fuerzas alemanas, por sed, hambre o debilitamiento” (LeMO, Museo Viviente Online, Museo Histórico Alemán 2016). El 2 de octubre de 1904 el General von Trotha dio la orden de exterminio, que conllevaba la orden de asesinato de cada herero dentro de la frontera de la África del Sudoeste Alemana. Los* prisioneros* herero fueron deportados a campos de concentración y murieron en gran número como consecuencia del trabajo forzado, enfermedades no tratadas y desnutrición (compárese Zimmerer 2016). En el verano de 2016 el Gobierno Federal admitió que, en África del Sudoeste Alemana, la actual Namibia, hubo genocidio. Ya un año antes, el Departamento de Relaciones Exteriores admitió: “La guerra de exterminio en Namibia de 1904 a 1908 fue un crimen de guerra y genocidio” (LeMO, Museo Viviente Online, Museo Histórico Alemán 2016).

IK: Algo, un poco de movimiento sacudió esta temática, la historia y es algo que me alegra mucho. O sea, me alegra personalmente. Me alegra que esto, aunque sea lentamente, se tematice realmente, ¡porque también trabajamos muchísimo con los medios, con medios internacionalmente, no solamente en Alemania, sino a nivel mundial! Y eso es para nosotros* realmente importante. Hemos puesto muchas cosas en movimiento, entonces esto significa que ahora: “la bola rueda” un poco en el mundo y específicamente en Alemania. Por lo tanto, nuestro objetivo es, primero “echar raíces” aquí en Alemania, o sea históricamente hablando, que simplemente informemos más en Alemania, también en diferentes eventos, principalmente en escuelas y también en universidades parcialmente. Eso me parece muy importante.

CM: Su apreciación es, por así decirlo, que alumnos*, pero también estudiantes saben muy poco, por ejemplo sobre la Conferencia de Berlín sobre el Congo, la Conferencia sobre África, 1884/1885, en la que el continente africano fue repartido entre las potencias europeas, que la gente sabe poco sobre los diferentes países colonizados por Alemania, que no saben nada o muy poco sobre el genocidio de los* herero y nama, 1904 - 1908, en lo que hoy es Namibia.

¿Qué sucede cuando Ud. cuenta sobre esto, y su biografía y su posición? ¿Cómo reaccionan los* alumnos*? ¿Cómo manejan la situación, cuándo Ud. lo está contando?

IK: Bueno, lo que hago, primero cuento sobre mí, mi “background”, o sea mi origen personal. Quién soy yo, para empezar. Por qué hago esto y por qué abandoné mi país. Y luego muestro y doy las informaciones, naturalmente, también con películas. Con películas¹ se llega increíblemente bien a niños y alumnos*.

Y hasta ahora he percibido realmente, que en todas las escuelas en las que estuve en Alemania, igual si fue en Hamburgo o aquí en Berlín, que las visitas fueron acogidas muy, pero muy positivamente. Me hacen muchas, muchísimas preguntas, las chicas sobre todo hacen más preguntas que los chicos. Eso tengo que decirlo nuevamente. He contribuido enormemente a la difusión de informaciones sobre esta temática entre muchos* bachilleres. Luego se acercaron a mí y han escrito al respecto, escribieron sus tareas y obtuvieron óptimas calificaciones. También, de Turquía, este año estuvo una muchacha de Turquía, que también se me acercó. Realmente quería escribir al respecto y obtuvo muy buenas calificaciones en la escuela y creo que es increíblemente bueno que la gente continúe siempre, que siga adelante, sobre todo en las escuelas. Quiero transmitir informaciones sobre la historia y sobre mí mismo. Las visitas a las escuelas hasta ahora sólo han sido positivas, por eso es que me siguen llamando. Se me aproximan personas interesadas también de Polonia, me telefonan desde Polonia. Y eso es bueno, Hemos hecho un buen trabajo en las iniciativas nombradas y la transmisión de informaciones es lo más importante de todo. Es lo principal.

CM: ¿Y cuáles son las preguntas planteadas por los* alumnos*?

IK: Ellos* plantean diferentes preguntas. La primera pregunta es, qué estaban haciendo los* alemanes allí y etc. ¿Y qué es el apartheid por ejemplo? Esa división entre *Negro* y *Blanco*.

Eso significa, que primero tengo que explicar lo que es el apartheid y que, por supuesto; tiene que ver con el racismo, la “White Rule”, como se dice en inglés. Y esas son las preguntas que mayormente hacen. Me preguntan simplemente, ven las películas y preguntan, luego simplemente, ¿qué tenemos que hacer y cómo podemos ser parte de este proceso, etc.? Y yo digo, por supuesto, que necesitamos su solidaridad y que ustedes realmente sepan lo que pasó entonces. Que algo así jamás puede volver a ocurrir.

1 Películas entre otras: “*Weißer Geister - Der Kolonialkrieg gegen die Herero*” (*Espíritus blancos - la guerra colonial contra los herero*) 2004, Dirección: Martin Baer con Israel Kaunatjike.

Y, luego viene también la pregunta sobre la tierra, porque yo toco mucho la cuestión de la tierra. Se arrebataron muchas tierras a los* herero y los* nama, que hoy viven en la pobreza.

Y esas son las cuestiones sobre la tierra, de la necesidad de una reforma agraria. ¿Cuántos* blancos* viven allá, cuántos* herero o nama murieron, cómo murieron? Esas son las preguntas normales que hacen los* niños*, alumnos* o estudiantes.

A veces ya tienen una idea por haber visto películas en el Internet o eso. Son las preguntas que hacen. Y además preguntan ¿qué es lo que nosotros* como herero o nama queremos de Alemania?

Entonces tenemos que explicar qué es lo que queremos, por qué lo exigimos, por la apropiación de tierras, la orden de exterminio y el genocidio contra los* herero y los* nama. Esto fue único en la historia del colonialismo, que simplemente se pretendía aniquilar a un pueblo o matarlos a todos. Y esas son preguntas, que también me llegan.

CM: Pues sí, también en la conferencia que Ud. dio en Bielefeld, en la que también mostró la película, tuve la impresión, de que en primer lugar afloró un sentimiento de consternación y luego de horror. Y que además había la necesidad, de alguna manera, que muchas personas de actitud crítica al racismo querían hacer algo de cualquier modo y plantearon también la pregunta ¿qué podemos hacer?

Y Ud. mencionó, que en Berlín estaba una delegación de representantes de los* herero y los* nama y que ellos* habían visto que mucha gente *blanca* y joven había sido solidaria con ellos. ¿Cómo lo vivió Ud. en esa manifestación?

IK: O sea, para los* herero que viven aquí fue fácil, eso tiene que ver también con el apartheid, con esa división entre *Negro* y *Blanco*. Eso no lo vivieron ellos* nunca en Namibia, nunca vivieron que algunos* residentes blancos* se solidaricen con nosotros* o que vayan a manifestaciones o cosas así.

Y con la delegación que estuvo aquí el 28 de febrero de 2017, entonces hicimos esa enorme manifestación para recordar la trata de esclavizados* y el colonialismo. Y también llegó esa delegación extra de herero y nama a Berlín y hubo tanta gente joven ahí, que nuestra delegación de los* herero y los* nama estaba totalmente sorprendida. Y tuvieron la impresión, así lo dijeron, de que no podía ser que tanta gente joven alemana marchara con nosotros*. Para ellos* fue simplemente una sensación de que en Alemania tienen un gran apoyo de gente joven alemana.

Y también tuvimos nuestra conferencia, la de los* herero, un año antes en octubre de 2016 en Berlín. Vinieron muchísimos* alumnos*, que marcharon con nosotros* desde la calle Auguststraße hasta la avenida Unter den Linden en Berlín. La delegación estaba tan maravillada y esa imagen, esa impresión fue la que los* herero se llevaron consigo a Namibia. Y esa, es una buena señal de que algo está cambiando.

Esto conduce a una reconciliación entre los pueblos. Esta reconciliación entre los pueblos significa, que nosotros* tampoco somos los malos* o los odiadores de los* alemanes o cosas por el estilo. ¡Tal cosa no existe en Namibia, tampoco entre los* herero y los* nama y damaras y otros*, de ningún modo! Y esa es la imagen que se han llevado consigo a casa y eso es muy importante. ¡Muy importante y también estamos trabajando en eso!

CM: Existe en Alemania esa evolución positiva, producto de las actividades de los* herero, los* nama, damaras, tanto en Namibia como en Alemania. En Namibia la cultura del recuerdo del genocidio y del colonialismo es simplemente parte de la vida cotidiana, de fin de año, cuando se llevan a cabo muchas conmemoraciones y encuentros, cuando se realizan eventos conmemorativos y la política tiene cabida para conmemoraciones.

IK: Y eso es así desde 1923, cuando el cuerpo de Samuel Maharero fue trasladado nuevamente a Okaschira. Desde entonces, los* herero de Namibia celebran su aniversario en esa fecha. Se recuerda el día en que el General *von Trotha* dio la orden de exterminio, el 2 de octubre de 1904, pues en ese entonces la orden de exterminio fue en 1904 y luego en Okaschira también, el 9 de abril, cuando fue la gran batalla de Okaschira a Waterberg. O sea, la última batalla fue en Waterberg, donde los* herero casi perdieron. Y en Squemouth también. Actualmente tenemos muchos días conmemorativos, nosotros*, los* herero, porque esto lo estamos superando lentamente. Antes esto no era así, tampoco durante el dominio del apartheid. En ese tiempo no teníamos esa fuerza, para combatir nuevamente dos cosas a la vez.

La labor de recordar en tiempos del apartheid estaba centrada en nuestra lucha contra el Estado-apartheid eliminando el sistema del racismo hasta 1990. Luego fue suprimido y la revolución triunfó. Namibia logró su independencia. Y luego naturalmente reflexionamos, ¿Qué hubo antes del sistema del apartheid? El colonialismo alemán. Entonces, después de la independencia de Namibia comenzamos lenta-

mente a ocuparnos de la cuestión del genocidio. Se trataba de recordar la terrible experiencia del colonialismo alemán, la orden de exterminio y la historia del genocidio. Y todo esto llegó después de la independencia de Namibia, porque entonces Alemania estaba ocupada con la Segunda Guerra Mundial, el holocausto y otros temas. Los* alemanes nos olvidaron simplemente.

Sabemos que en África no tenemos lobby. Tenemos que conquistar nuestros derechos con esfuerzo propio para poder seguir avanzando. Esto ha costado realmente mucha energía, porque simplemente fuimos ignorados, ¡Todos estos años! Y eso no puede seguir así. Por esta razón hoy estamos en una intensa lucha por reconocimiento y reparación.

CM: A nivel internacional se reconoció el genocidio de los* herero y los* nama como un hecho, también después de la Convención de la ONU de 1948 sobre genocidio.

¿Cómo describiría el trato del gobierno alemán a la demanda de reconocimiento del genocidio como un hecho, así como la demanda por reparaciones? Desde su perspectiva ¿cómo trataron los diferentes gobiernos federales el tema?

IK: Nuestra perspectiva es que los gobiernos federales alemanes, Alemania, en realidad, no nos han tomado en serio. Creyeron que sólo estábamos hablando, que se trata de una historia aleatoria en el mundo. Pero fuimos muy serios con estas cuestiones, ¡Fue el primer genocidio del siglo XX! Y eso significa, que se hicieron innumerables solicitudes al gobierno y al parlamento alemán, haya sido al Presidente Herzog o al Canciller Helmut Kohl, cualquier sea su nombre, todos ignoraron este tema.

Simplemente, no nos tomaron en serio y nuestras peticiones no fueron respondidas correctamente, hasta que en algún momento hicimos tanta presión, en el parlamento, también a todos los partidos, también al SPD (Partido Socialdemócrata de Alemania), que en ese entonces estaba en la oposición. Pero cuando el SPD llegó al gobierno, tampoco hizo nada.

Excepto de la señora Wieczorek-Zeul, respetuosamente, ella es la única persona del SPD que realmente nos apoya incluso hasta hoy. Y le estamos agradecidos*, por lo que en ese entonces hizo, en el año 2004, cuando se disculpó en Namibia. Por eso le estamos agradecidos* y nos ha dado realmente mucho valor y motivado a que nos comprometamos aún más, aquí en Alemania y que aún lo estemos hoy en día.

Casi se lo ha reconocido ahora, el genocidio, pero no oficialmente por el parlamento ni por los gobiernos federales alemanes. Y hasta ahora sigue la negociación naturalmente entre los dos gobiernos, Namibia y Alemania, que también ha caído en un callejón sin salida. ¡Pero las negociaciones se llevan a cabo sin representantes de los* herero* y los nama*!

CM: Si, o sea los hubo, por un lado, un vocero del Gobierno Federal que una vez habló de genocidio. Está además el artículo en el semanario, “Die Zeit” del Presidente del parlamento federal Lammert, quien habló de genocidio. Pero persiste la situación, de que ningún gobierno alemán alguna vez reconoció oficialmente en una resolución que hubo un genocidio perpetrado contra los* herero y los* nama en 1904/1908. Lo cual, pronto, a más de 100 años, es un enorme escándalo. Es un escándalo que el genocidio de los* armenios² haya sido reconocido correcta y oficialmente y no el genocidio perpetrado contra los* hereros y los* nama.

En el caso del genocidio contra los* armenios*, los* alemanes ayudaron activamente a los militares que lo estaban cometiendo. Esto lo describió Jürgen Gottschlich en su libro “Beihilfe zum Völkermord” (Ayuda para el genocidio). Entonces el Imperio ya supo antes que ahí se perpetraría un genocidio y envió oficiales que lo co-organizaron. O sea, el gobierno supo del genocidio de los* armenios*. Y ahora se mencionó en el parlamento alemán el hecho del genocidio de los* armenios*, llevado a cabo sobre todo por los* turcos*, así como la ayuda de Alemania. Por eso es absolutamente inaceptable que el genocidio de los* herero y los* nama no haya sido aceptado aún y reconocido oficialmente como tal. Y es un escándalo, que todavía se encuentren en museos, hospitales alemanes y otros lugares los “human remains”, o sea cráneos, esqueletos de los* herero, los* nama y damaras asesinados*. Estos fueron traídos a Alemania por razones raciales de investigación y conservados, lo que es absolutamente inaceptable.

El 5 de enero de 2017 el jefe Ruruko y el jefe Frederik presentaron una demanda en Nueva York, con la que los* herero y los* nama se querellan contra Alemania. Tal vez le gustaría comentar sobre eso.

IK: La demanda surgió realmente, porque se trata de la negociación entre dos gobiernos, Namibia y Alemania, de la que nos han excluido a

2 1915 comenzó una campaña de nacionalistas turcas contra la población armenia. Como consecuencia murió entre 800.000 y 1.5 millones de armenios*, asesinado por tropas del imperio otomano en masacres, en marchas de muerte, donde tropas otomanas forzaron a poblaciones armenias hacia el desierto (nota editorial).

los* herero y los* nama como los pueblos afectados. Tenemos el derecho de participar de las conversaciones en la mesa, ciertamente como parte negociadora principal frente a Alemania. ¡Nosotros* somos los principales actores en relación a esa época, no el gobierno de Namibia! El gobierno de Namibia tiene que participar solamente en calidad de mediador. No tienen la legitimidad de hablar sobre nosotros, de negociar sobre los* herero y nama.

Esa es la cuestión, que no nos aceptan, hablan sobre nosotros* sin nosotros*. ¡Eso está en contra nuestra! Por eso dijimos, bueno, si esto es así, entonces ahora presionamos también en los Estados Unidos, donde nosotros* demandamos el 5 de junio de 2017, para mostrarle a Alemania nuevamente nuestra posición y para ejercer presión, para que en algún momento se sienten con nosotros*, nos convoquen. Existe una resolución de la ONU de 2007, según la cual los pueblos indígenas tienen que ser parte de todas las conversaciones. ¡Pues se trata de NOSOTROS* y no del gobierno de Namibia! Y el gobierno alemán, por eso intentamos ejercer presión internacionalmente, y no únicamente con una demanda judicial.

Y esa es la que no fue rechazada ahora y continuó el 27 de julio de 2017. Sin embargo, fue varias veces pospuesta, porque el Gobierno Federal se niega a recibir la demanda y comparecer ante los tribunales. Alemania fue convocada, pero no compareció. Desconocemos las razones. Aparentemente no recibió ningún correo o algo así. Pero esa es una excusa barata. Pero no toleraremos lo que Alemania hace con nosotros*. ¡De ninguna manera!³

CM: Ahora el gobierno de Namibia ha hablado de querer sumarse a la demanda. Un tema, que lentamente se va conociendo, es que el genocidio de Tanzania de los* maji maji*, en el que entre 100.000 y 200.000 personas fueron asesinadas por los* alemanes en la época colonial, en el marco de la política de la tierra quemada⁴. No hubo una orden expresa

3 Entretanto, después de otras postergaciones, se fijó como fecha para audiencia el 3 de mayo de 2018, en la que la República Federal iba a ser defendida por el abogado de Washington Jeffrey Harris (compárese: Namibian Sun 2018). Se logró que el Gobierno Federal recibiera la demanda y que encomendara a un abogado, debe ser evaluado como clara victoria de la auto-organización y el trabajo político de los* herero y los* nama en cooperación con grupos de la sociedad civil. También la cita de marzo 2018 y otra de junio de 2018 fueron postergadas.

4 “Tierra quemada” es una táctica militar que consiste en destruir absolutamente todo lo que pueda ser de utilidad al* enemigo* cuando una fuerza se retira de un territorio (nota editorial).

documentada de exterminio, como la diera el General von Trotha en Namibia. Empero hubo claramente la instrucción de matar a la gente colonizada que opusiera resistencia. Se hablaba claramente de genocidio.

Y el genocidio en Tanzania será más conocido gracias al compromiso de décadas de los* herero y los* nama y los grupos de solidaridad.

IK: En Tanzania murieron realmente muchas más personas que en Namibia. Aquí en Namibia se trata de la orden de exterminio contra el pueblo de los* herero y los* nama, 12.000 nama, o sea el 50% o 65% de los* nama fueron aniquilados, y de los* herero alrededor del 80% fueron asesinados. Solamente quedó 15 a 20% del 100% de nosotros*. Las cifras exactas se desconocen. ¡Pero da lo mismo, si fueron 50.000 o 100.000 los exterminados*, hubo una orden de exterminio y fue genocidio! ¡No hay excusa posible! ¡Este hecho no puede ser ignorado!

CM: Ud. habló en su conferencia en Bielefeld de que el genocidio de los* herero y nama es una parte importante de la historia de Alemania. Por un lado, es así, porque fue el primer genocidio del siglo XX, porque fue genocidio y en segundo lugar tiene un significado con miras al Holocausto. ¿Quisiera decir algo al respecto?

IK: Respecto al Holocausto debo decir que todas esas historias de los campos de concentración, experimentos humanos, con órdenes de exterminio y lo demás, todo eso tiene que ver con Namibia, pues hubo todo eso allí a través de órdenes y acciones del gobierno alemán de entonces y sus soldados*, policía y funcionarios* públicos*. *Todo* empezó allí, también la práctica de los campos de concentración.

Sabemos del padre de Hermann Göring. Él fue el primer gobernador del África del Sudoeste Alemana, la actual Namibia, este fue también un nazi. Su hijo asumió más tarde un importante rol en el nacionalsocialismo.

Joseph Mengele aquí en Berlín, fue quien llevó a cabo los experimentos con los “human remains”, los cráneos y huesos de los* herero y los* nama asesinados* de Namibia. Existen muchos ejemplos de vínculos de Namibia con el Holocausto.

Esto significa, que han seguido haciéndolo. Después de que los* alemanes perdieran la Primera Guerra Mundial, empezaron de inmediato con la Segunda Guerra Mundial. Los* mismos* victimarios* que estuvieron en ese entonces en el África del Sudoeste Alemana, continuaron con los mismos actos en Auschwitz. Por esa razón digo

que toda esa historia de Namibia está vinculada al Holocausto, De Namibia, de Windhuk a Auschwitz, se podría decir. Esto significa que una cosa tiene que ver directamente con la otra. Incluso todo el trabajo de Joseph Mengele, sabemos lo que hizo en Auschwitz y los experimentos humanos, que fueron llevados a cabo también con los cuerpos de los* herero y nama de Namibia. Las redes, los vínculos que tenemos, se componen de abogados*, que se han comprometido también en procesos del Holocausto.

Ellos* también nos han asesorado en este tema, incluso también en la demanda en Nueva York y otras cosas. Son experimentados* abogados* en procesos del Holocausto, y eso en realidad tiene sentido para nosotros* también. Sí, estamos en buenas manos. Esperamos que las cosas progresen bien. Y si no fuera así, ¡entonces continuaremos con la lucha! Eso está claro. No retrocederemos ni un centímetro. ¡Ya no! Esto continuará. Ya sea ante los tribunales o después, cuando ganemos ante ellos. La historia no puede extinguirse sin más. La historia seguirá siendo narrada y nosotros* seguiremos contándola y trabajaremos en ella y la seguiremos superando.

Vemos también que los rastros en Alemania, los nombres de las calles, nombres coloniales de las calles, siguen existiendo. Esto tiene que ver con el colonialismo alemán. Y es muchísimo trabajo. Los nombres coloniales de las calles están en todas las ciudades de Alemania, ya sea Hamburgo, Berlín, no sé, Münster, Bielefeld. ¡Los rastros están en todas partes! Tenemos que intentar superarlo, junto con nuestros* aliados* en Alemania.

CM: Pues sí, un ejemplo especialmente escandaloso es que en el Cuartel Helmut Schmidt siga colocado un busto del comandante del genocidio von Trotha. La otra cosa es que existan calles con el nombre de las personas que estuvieron activamente involucradas en el genocidio, o que también aquí, en el Columbia-Damm de Berlín, donde durante mucho tiempo hubo sólo una piedra conmemorativa para los* soldados* del genocidio⁵. Y donde por iniciativa del “Berlín Postkolonial”, “Alianza del Genocidio no Prescribe” y otros grupos, se logró que ahí haya otra piedra más.

5 Mucho tiempo y en varias ocasiones hasta hoy en Alemania en vez de conmemorar las víctimas de las guerras coloniales se conmemora a los* autores de los crímenes cometido en la época colonial. Un ejemplo es la piedra conmemorativa de la avenida Columbia Damm, que recuerda a los* siete soldados* fallecidos* en la guerra contra los* hereros* y nama* (nota editorial).

Sr. Kaunatjike, Ud. ha informado sobre el genocidio de los* herero y los* nama en 1904/1908, de cómo empezó el colonialismo, ya antes con Lüderitz y la Conferencia de Berlín sobre África y también sobre el Holocausto. Ud. mismo ha vivido en parte el régimen del apartheid. ¿Cómo describiría Ud. la situación del racismo en la Alemania de hoy?

IK: Tengo que decirlo, en Alemania hay racismo. Nosotros* lo vivimos en las calles. Lo vivimos realmente en el día a día. Da lo mismo, donde uno esté. Con este “Racial Profiling”, es decir los controles policiales racistas, los* policías pueden detener a las personas *Negras* en la calle y sin motivo alguno pedirles su identificación o sus pasaportes. Eso me recuerda al Estado-apartheid. Eres de un pueblo libre, un ser humano, y ahí viene alguien y te pide tu identificación, sólo porque eres Negro o Amarillo o qué se yo, del color que uno sea.

Y eso es para mí el racismo cotidiano, que nosotros* vivimos realmente en todas partes aquí en Alemania. Y eso ha ido en aumento, también por todo el movimiento Pegida⁶ o la AfD⁷. El racismo ahora es admitido en Alemania, tengo que decirlo lamentablemente. [...] ¡El racismo es verdaderamente muy actual y tenemos que prestar atención realmente a que no siga así, porque es tan peligroso!

Al otro lado hay un movimiento antirracista, que no puede ser subestimado en Alemania. Muchas personas, que salen a las calles, están comprometidas con los campos de refugiados* y así. ¡Son para mí héroes y heroínas, porque luchan contra el racismo! Los* antirracistas están muy bien organizados* en Alemania, tengo que decirlo. [...] los* políticos* hablan mucho sobre el tema del racismo, pero no hacen absolutamente nada, Lamentablemente. Más bien recortan los recursos de proyectos antirracistas. Y esto es lo que los* políticos* hacen, y es totalmente falso.

CM: Bueno, ya hablamos de la escuela. En el área escuela y trabajo social, qué diría Ud. ¿es tarea de los* maestros*, de los* trabajadores sociales, educar respecto al colonialismo, nacionalsocialismo y el actual racismo?

6 Patriotas Europeos* contra la Islamización de Occidente (Pegida) es un movimiento político nacionalista alemán, anti-islámico y de derecha alemán. Fundado en Dresden en octubre de 2014, se opone a la inmigración y en particular a la inmigración musulmana (nota editorial).

7 Alternativa para Alemania (en alemán, Alternative für Deutschland; AfD) es un partido político alemán de la extrema derecha, que existe desde hace 2013. Logró desde entonces entrar en todos los parlamentos regionales y el parlamento federal (nota editorial).

¿Cuál es, por así decirlo, casi diría, la tarea obligatoria, de la que deben apropiarse los* mismos* maestros* y transmitirla a los* niños*, alumnos*, y estudiantes?

IK: Bueno, los* maestros*, naturalmente tienen que cooperar con nosotros*, o sea con grupos comprometidos en Alemania que están contra el racismo o el colonialismo. Tienen que intentar tematizar las cosas otra vez, también en los libros. En la mayoría de las escuelas, existen muy pocos libros de historia sobre colonialismo o racismo, muy, pero muy pocos. Lo importante es que, en las escuelas, a los* estudiantes, se transmitan las informaciones. Más tarde, como maestros* y trabajadores sociales las transmitirán, a su vez, cuando hayan acabado su estudio. Se convertirán en maestros* y pedagogos* y también podrán pasar la información, volver a relatar o escribir sobre esta historia. Eso es importante. Se necesita el compromiso de todos los lados, de maestros* y trabajadores sociales y profesores universitarios*, etc. Eso es muy útil y vemos que trae algo de cambio. Bueno, de acuerdo a mi experiencia, los eventos en escuelas, universidades y nuestras películas han logrado algo. Por eso es muy, pero muy importante.

CM: Ud. dijo, que cuando muestra las películas o sostiene discusiones, le hacen muchas preguntas y que existe el deseo de hacer algo contra el racismo. Al mismo tiempo la convicción racista que siempre existió en la sociedad se fortalece cada vez más, y a veces surge la pregunta: ¿Entonces hay dos campos opuestos o Ud. ve también la posibilidad de convencer a la gente para que cambie su actitud? ¿Pueden las personas desviarse de esa ideología histórica de superioridad cristiana, blanca, europea, esa ideología colonial racista, que se extiende a lo largo de esta historia?

IK: Eso es a veces es muy difícil, trabajar con personas que realmente piensan de manera diferente o son racistas. Para ese tipo de personas no tengo tiempo. No quiero tener nada que ver con racistas. Y tampoco discuto con racistas. ¡No es mi asunto! Entonces, ya tenemos el asunto del apartheid detrás nuestro. No pretendo convencer a las personas aquí. Para mi es importante trabajar con gente joven que quiera aprender algo. Pero aquellas personas que tienen la firme opinión que tienen la razón, “no pasó nada en ese entonces”, “entonces fue así...”, etc. Estos argumentos, esta argumentación, no la respeto en absoluto. Y no tengo tiempo para perder con ese tipo de personas, convencerlas, son cabezas de hormigón. De estos también hay en Namibia, esos* alemanes que están

también en Namibia, cuentan algunos cuentos infantiles. Normalmente tendrían que estar todos en la cárcel, como Horst Mahler⁸ o aquellos* que los que niegan el Holocausto. De éstos también tenemos en Namibia.

¡No hablo con semejantes personas!

CM: Lo que yo veo en parte en el trabajo social, en los* estudiantes es que piensan que están orientados* a la crítica del racismo, pero todavía tienen grandes dificultades mentales con separar el “nosotros*” de “los* otros*” y también ideas como: “Ellos* tienen que adaptarse”. Por un lado, existen las cabezas de hormigón, sí, pero por experiencia existen también los* estudiantes, que ellos* mismos*, sin saberlo, representan ideas de derecha.

IK: Se trata de elaborar emociones e ideas, trabajarlas. Con estas personas se debe hablar, por supuesto. Porque aún no están del todo seguras de cómo pueden resultar las cosas. No se sabe lo que ellas han escuchado en casa. Esto significa, que debemos sacarlas de esa ideología y atraerlas hacia nosotros*, a nuestro lado. Son estudiantes, personas jóvenes. Nadie nace racista. ¡De ninguna manera! Es decir, tenemos que tratar de convencerlas y este es el punto más importante. Tenemos que traerlas nuevamente a nuestro lado y decirles “Hola, lo que tu escuchaste está equivocado”.

CM: Eso tiene que ser acompañado y procesado muy bien, porque a veces las personas realmente no entienden el contexto global. Señor Kaunatjike Ud. ha emprendido muchas actividades para que se renombren las calles aquí, en Berlín, Tal vez quisiera decir algo para terminar.

IK: Hicimos mucho para el renombramiento de las calles, no sólo en Berlín. Hay calles en Berlín, que fueron nombradas por colonialistas delincuentes, como Lüderitz, por ejemplo.

CM: El comerciante, que hizo todos esos contratos fraudulentos en Namibia.

8 Horst Mahler formaba parte de la guerrilla izquierdista RAF en los años 70. En agosto de 2000, se unió al Partido Nacionaldemócrata de Alemania (NPD), un partido alemán de extrema derecha, y apoyó abiertamente sus ideas. Fue condenado en numerosas ocasiones entre 2004 y 2009 por los tribunales alemanes debido a su negacionismo del Holocausto y su apología al nazismo (nota editorial).

IK: Contratos fraudulentos con el capitán nama Frederiks. Esos son nombres de calles que simplemente deben ser cambiados. Porque no puede ser, que tengamos nombres de delincuentes en Berlín, en una ciudad democrática. Gracias a Dios, después de muchos, muchos años renombraron una calle en Munich; La calle *Lothar von Trotha* se llama hoy en día calle *Herero*. Y naturalmente que tenemos que confrontarnos con la población, con los* residentes. Pero no es tan fácil, sin embargo, ahora hay señales positivas. Que tal vez esas tres calles en Wedding⁹ en Berlín sean renombradas, o sea justamente en Wedding. Y luego veremos, como se seguirá. Pero no solamente estamos activos en Wedding, también en Hamburgo, en muchas, muchas ciudades, Münster, Bremen, en todas partes tratamos que las calles coloniales sean renombradas, pero no es tan fácil. Todavía tomará tiempo, creo, ¡pero lo lograremos!

CM: Ud. exhorta a la gente joven, estudiantes, científicos*, infórmense, comprométanse, escriban algo al respecto. ¿Hay algo finalmente que Ud. quiera transmitir, que quiera darles a los* estudiantes y científicos* para el camino?

IK: Bueno, lo único que pido es solidaridad con nuestro movimiento, en Alemania y Namibia. Y pueden cooperar con nuestro movimiento y nuestras organizaciones como “Postkolonial”, alianza “El Genocidio no Prescribe”. Sólo necesitamos solidaridad y cooperación y eso es todo para nosotros*. Y esa solidaridad la sentimos también aquí, que muchísimos* jóvenes están dispuestos a cooperar con nosotros* y eso es totalmente genial. Y ese es nuestro deseo: solidaridad y cooperación con nosotros*. Luego avanzaremos en este pequeño planeta tierra, donde vivimos. Queremos justicia. Sólo queremos justicia. Reconciliación y justicia. ¡Y sin perdón y reparación no habrá reconciliación!

CM: Ud. dijo, que en la Namibia de hoy aún el 60-65% de la tierra está en manos de los* descendientes de los* colonizadores y que muchas personas en Namibia y en otros países vecinos viven en la pobreza.

IK: Precisamente esa es la cuestión de la reforma agraria. Ahora tenemos un problema con el G20¹⁰. El principio del año 1884 de la colonización de acuerdo a la Conferencia de Berlín sobre el Congo, se repite ahora.

9 Distrito de Berlín (nota editorial).

10 Grupo de los 20 países industrializados y emergentes (nota editorial).

Un problema son naturalmente las dictaduras en el África, que cooperaron con este proceso y tienen que ser frenadas. ¡Tenemos que protestar contra esto! Tenemos que dar todo, para que no se desarrolle en esa dirección. La globalización actual es para mí el colonialismo con nueva forma. Y tenemos que combatirla a toda costa y oponernos. Se trata de “sólo manos fuera de África”. Nada de ayuda para el desarrollo, porque esa es una ayuda interesada. No me interesa la ayuda para el desarrollo, de ninguna manera.

CM: De parte de los gobiernos de Alemania se aclaró abiertamente, que solamente se paga ayuda para el desarrollo, si hay pedidos para firmas alemanas.

IK: ¡Cierto, esa es la cuestión!

CM: Eso fue lo que dijo el ministro de Ayuda para el Desarrollo Niebel, muy claramente y en definitiva es, lo que la cancillera Merkel también quiere...

IK: Se habla de un Plan Marshall para el África. Pero África es tan rica. ¡No lo necesitamos! Primero no necesitamos todas esas dictaduras en África. La gente que está en el poder, que está en África, son dictaduras que se enriquecen y realmente están 40 años en el poder, como por ejemplo en Camerún, 40 años en el poder. Ese hombre y su esposa van de compras el fin de semana a París. Y la gente, los* niños*, no tienen zapatos, zapatos de verdad. Y esos gobiernos luego son invitados a Hamburgo, al G 20. En Camerún viven todavía muchos* herero, que en ese entonces fueron deportados a Camerún.¹¹

11 Hasta septiembre de 2018 no hubo ni una sola disculpa oficial de un Gobierno Federal alemán, por el genocidio de herero y nama perpetrado por alemanes en Namibia, así como de los* maji maji* de Tanzania, ni tampoco reparaciones. Y tampoco hubo devoluciones de tierras, ninguna participación de los grupos perseguidos en las discusiones con los gobiernos de estos países.

¿Por qué no lo cuentas? Un análisis histórico de experiencias antigitanistas de los* sinti y roma en los años 1933 a 1945, a la luz de la cuestionante: ¿Qué influencia tiene el antigitanismo en mi biografía familiar?

Konstantin Bollmeyer

1. Introducción

“La situación de nuestra minoría étnica es algo más difícil, porque la mayoría de los* miembros de nuestra minoría todavía oculta su identidad, porque simplemente tiene miedo a sufrir desventajas sociales [...]” (Rose 2013, en: Benz 2014, Pág. 52).

Después de la Segunda Guerra Mundial, mi familia¹ del lado materno decidió negar su identidad y pertenencia a los* sinti y roma y no transmitir la historia familiar a las siguientes generaciones. Sólo unas pocas veces, en un círculo íntimo de la familia, se tocó el tema. De estas pocas oportunidades surgieron para mí y mi hermana preguntas sobre nuestra propia identidad, nuestra historia familiar y la pertenencia social. Preguntas, a las cuales no recibimos respuestas. Tanto más difícil es responder a personas ajenas la pregunta sobre nuestro origen – cuando entre otras las características externas, la religión o una diversidad idiomática están en contraste con la norma (ficticiamente concebida) de la sociedad en general. La consecuencia es un proceso constante de adaptación y negación de la propia identidad, por miedo a ser rechazado y discriminado.

De esta manera, con este artículo intento hacer una descripción en torno a la pregunta ¿qué influencia tiene el antigitanismo en mi biografía

1 Por consideración a razones político-sociales no mencionaré el apellido familiar en este artículo.

familiar? ¿Qué sucesos discriminadores y traumáticos de los años 1933 a 1945 pudieron haber llevado a una decisión semejante –intergeneracional e impactante?

2. Definición y origen

Los* sinti y roma son una minoría étnica, cuya historia, tradiciones y variadas diferenciaciones son poco conocidas en la sociedad en general. Por esa razón, la imagen sobre este conjunto de grupos étnicos estuvo marcada por prejuicios y estereotipos, que hasta el día de hoy son utilizados en los medios para transmitir una determinada representación. Así que seguidamente abordaré los términos principales y la historia de los* sinti y roma, para crear una nueva base de información para los* lectores.

a. Antigitanismo

El antigitanismo describe una forma determinada de “odio a los* sinti y roma” (compárese Wippermann 1997, Pág. 69, en: Winckel 2002, Pág. 10). La base es la “imagen gitana”, que está compuesta de “clichés, estereotipos y prejuicios” (ibíd., compárese Solms, Strauß 1995, Pág. 8, en: ibíd). En forma similar al antisemitismo, o sea el odio a judíos*, esta forma determinada de racismo no se dirige “contra una imagen –abstracta–, sino contra personas concretas (ibíd).

b. Los* gitanos*

El término “Zigeuner”² que se ha consolidado desde la Edad Media como denominación de todas las personas pertenecientes a la minoría étnica en el área de habla alemana, es rechazado por los* sinti y roma como discriminador y peyorativo (compárese Gleirscher-Enter 2014, Pág. 34). El consenso es que la palabra “Zigeuner” – en alemán se deriva del término “ziehender Gauner” (bribón) (Fings 2016, Pág. 14). Los* lingüistas sin embargo coinciden actualmente, que el término “Zigeuner” se deriva del griego *athinganoi*, los* intocables (véase el Punto 2.4) o bien de la palabra persa *cinganch* (músicos*, bailarines), de la palabra turca *cigan* (pobre) o de la suposición, que por mucho tiempo se creyó que los* sinti y roma procederían originalmente de Egipto (gypsies y

2 gitano*

gitanos*) (compárese *ibíd.*; compárese Jocham 2010, Pág. 41). Sobre todo, la atribución del nombre es un sinónimo de minoría, cargado de clichés y prejuicios, que ha sobrevivido como el “nombre extranjero de la población mayoritaria” (Gleirscher-Enter 2014, Pág. 34).

El término “sinti y roma” rige en la sociedad actual como denominación neutral para todos* los* miembros de la minoría étnica y reemplaza gradualmente a la expresión “gitano*”, también en el uso cotidiano de la lengua. La definición se orienta en el término de los* sinti y roma alemanes mismos*, que explícitamente diferencia entre sintis y roma. En los siguientes dos puntos explicaré la diferencia entre ambos términos.

c. Roma

Wolfgang Benz (2014) publicó en su libro “Sinti y Roma: La minoría étnica no deseada –Sobre el prejuicio del antigitanismo”, una conversación con Romani Rose, presidente del Consejo Central Alemán Sinti y Roma. Rose dice, “nosotros [...] nos denominábamos siempre sinti y roma” (Rose 2013 en: Benz 2014, Pág. 50). “El término superior es en realidad roma, porque [...] miembros de nuestra minoría étnica fue denominada siempre roma” (*ibíd.*). Otro término de uso en el idioma alemán es la denominación de pueblo roma, que comprende a todos los miembros de la minoría étnica (compárese Gleirscher-Enter 2014, Pág. 34 y *sgte.*).

Anja Reuss (2015) y Karola Fings (2016) diferencian nuevamente el término “roma”. Así Fings constata que la denominación roma puede ser atribuida a la minoría étnica que vive en el este y sudeste de Europa (compárese Fings 2016, Pag. 12). Reuss señala que la mayor parte de la minoría étnica vive en el sudeste de Europa y se autodenomina sólo roma, por lo que puede decirse, que el término “roma” puede atribuirse a los* miembros de la minoría en esta región (compárese Georgia A. Rackelmann, en: S. Hohmann et. al. 1980, Pág. 149 y *sgte.* en: Reuss 2015, Pág. 16).

Resumiendo, puede concluirse que el término roma o la forma femenina romni por un lado, se utiliza como sinónimo para todos los* miembros de la minoría étnica; sin embargo por otro lado, es utilizado para diferenciar a un determinado grupo de los* sinti y roma.

d. Sinti

El concepto sinti, describe a todos los* miembros de la minoría étnica que viven en Alemania desde el siglo XV y que consideran a este país como

su patria. Por esa razón se utiliza el término únicamente en la sociedad local de habla alemana como sinónimo de “sinti y roma”. Otros grupos de la minoría étnica no utilizan el término, ya que ellos mismos formaron su propia identidad, cultura y lengua (dialecto) en los respectivos países (compárese Gleirscher-Enter 2014, Pág. 35).

e. Otras denominaciones

Como ya se describió en los anteriores puntos 2.1 y 2.2., la utilización de diferentes denominaciones está vinculada entre otras cosas, a su origen, cultura y lengua, así como la ubicación del país de origen y la afiliación. Seguidamente se presenta una lista de grupos roma europeos, con referencia a la nacionalidad y denominación del grupo respectivo:

Francia: manouche

Península Ibérica: gitanos o calé

Portugal: ciganos

Ex Yugoslavia: ashkali

Gran Bretaña: travelers o romanichals

Rep. Checa y Polonia: kalderasch y lowara

(compárese Fings 2016, Pág. 12; compárese Gleirscher-Enter 2014, Pág. 34 y sgte.; compárese Georgia A. Rackelmann, en: Hohmann et. al. 1980, Pág. 149 y sgte., en: Reus 2015, Pág. 16).

Karola Fings (2016) indica otra vez claramente, que “desde Portugal a Rusia, y de Italia hasta Noruega” (ibíd., pág. 12) existen alrededor de 50 grupos, así como subgrupos de estas minorías que se diferencian unas de otras, tanto en su lengua, sus costumbres y tradiciones, como en su denominación (compárese ibíd.) Aquí queda claro que no se puede partir de un “grupo homogéneo” (ibíd., Pág. 13) sino que tiene que concebirse a los roma como un grupo heterogéneo.

f. Origen, movimientos migratorios e influencias culturales

En base a investigaciones lingüísticas se puede partir de que “los* predecesores de los* actuales sinti y roma [originalmente procedían] de la India” (Gleirscher-Enter 2014, Pág. 36; compárese Rose 1987, Pág. 10, en: Jocham 2015, Pág. 41). Mediante la lengua Johann Rüdiger descubrió en 1782 que esta lengua, el *romaní*, está relacionado con el sánscrito. El lingüista Yaron Matras presume el surgimiento del romaní original

a inicios del primer milenio en la India central (compárese Fings 2016, Pág. 15 y sgte.) Por lo tanto, se puede presuponer que los* antepasados* de los* sinti y roma en esa época, tanto lingüística como culturalmente conformaron una sociedad creando su propia identidad.

Muchos* historiadores se ocuparon de la interrogante, de cómo llegaron los* primeros* sinti y roma de India central a Europa, elaborando consecuentemente diferentes teorías. Anna Gleirscher-Enter (2014) describe al respecto qué movimientos migratorios llevaron a los* sinti y roma a Europa en el transcurso de los siglos. Se refiere además a la influencia cultural e idiomática que determinaron decisivamente su identidad. Su representación es reproducida brevemente a continuación.

220 a 642 d.C.

El norte de la India había sido conquistado por los* persas, que habían declarado la región como colonia persa. Con la esperanza de mejores oportunidades económicas, los* primeros* sinti y roma abandonaron su patria como trabajadores migrantes y músicos* en dirección al imperio persa. Esta forma de migración está documentada y hace referencia al surgimiento de la palabra “Rom” (de Roma) (compárese Gleirscher-Enter 2014, Pág. 36). En vista de que los* sinti y roma fueron marginados de la sociedad también en su nuevo hogar, recibieron la denominación dom (persona india). Debido a la pronunciación persa de la palabra india la “D” se convirtió en “R” (compárese Kenrick 1998, Pág. 15, en: *ibíd.*, Pág. 37).

Después de 642

Después de 642 los dom cayeron bajo dominio árabe (Gleirscher-Enter 2014, Pág. 37).

Después de 900

El año 900 los dom cayeron bajo el dominio del Imperio bizantino. En esta época empezó la migración en dirección a Europa. Se presupone, que el motivo fundamental de la migración fue la esperanza de encontrar condiciones de vida y trabajo más estables (*ibíd.*).

A partir de 1300

Al principio del siglo XIV los antepasados de los* sinti y roma llegaron a Constantinopla. De este periodo proceden los términos griegos athinganoi o atsiganos, los* intocables (véase 2.2.), que se atribuyen a

una secta gnóstica que en ese momento habitaba la región (compárese Vossen 1983, Pág. 20 y sgte., en: *ibíd.*).

Mediados del siglo 14

“Recién a partir de mediados del siglo XIV existe evidencia de la llegada de los* actuales sinti y roma a Europa, 1348 en Prizren, 1362 en Dubrovnik, 1373 en Corfú, 1407 en Hildesheim, 1416 en Brasov, 1501 en Lituania, 1505 en Escocia, 1513 en Inglaterra” (Kendrick 1998, Pág. 48; en: *ibíd.*).

Gleirscher-Enter resume finalmente que no fue o es ningún “ins-tinto migratorio” la razón de los movimientos migratorios de los* sinti y roma, como se les imputa como siempre con estereotipos, sino “factores externos como sucesos bélicos, persecución y motivos económicos [...] – es decir estrategias de sobrevivencia en un entorno predominantemente cerrado y hostil para ellos*” (Gleirscher-Enter 2014, Pág. 38). De igual modo, señala que los movimientos migratorios nunca involucraron a la totalidad de la etnia de los* sinti y roma, sino siempre a grupos aislados, lo que se refleja hasta el día de hoy en el tiempo pasado en las regiones, así como en las influencias lingüístico-culturales, explicando la razón de por qué hay más de 50 grupos sinti y roma en Europa en la actualidad (compárese *ibíd.*: compárese Fings 2016, Pág. 13).

g. Llegada a Alemania

“Hoy viven en Europa un total de aproximadamente 11 millones de roma, en la frontera de la Unión Europea [...] alrededor de 6,2 millones” (Gleirscher-Enter 2014, Pág. 35), lo que no significa que en los datos reunidos pueda excluirse, que en las encuestas realizadas sobre la minoría étnica hubieron sinti y roma que no se dieron a conocer como tales. Por lo tanto, es de suponer que la cifra de los* sinti y roma que viven en Europa es bastante mayor (compárese Heuss 2011, Pág. 20 en: Fings 2016, Pág. 12). En Alemania se calcula la cifra de los* sinti y roma allí residentes con nacionalidad alemana en 80.000 y 120.000 (Fings 2016, Pág. 12). No están incluidos quienes sin tener la nacionalidad alemana residen en Alemania. Se puede presuponer que la cifra es mucho más alta. Así como sucede con toda Europa, también en Alemania se debe establecer, que no toda o todo miembro confiesa ser de la minoría étnica o lo reconoce públicamente (compárese *ibíd.*, Pág. 13; compárese Benz 2014, Pág. 142).

Los primeros registros sobre los* sinti y roma se encuentran en los archivos de la ciudad de Heidelberg, y se remontan al año 1407, la

ciudad en la que hoy tiene su sede principal la *Asociación de Sinti y Roma* alemanes (compárese Jocham 2010, Pág. 42). Las primeras décadas los* sinti y roma fueron aceptados por la población mayoritaria y pudieron integrarse a la sociedad con ayuda de las cartas de protección del Imperio de los* Habsburgo. Alrededor de mediados del siglo XV, sin embargo, las cartas de protección fueron retiradas nuevamente. Los* sinti y roma fueron declarados proscritos* y fueron perseguidos*, expulsados* y amenazados* de muerte en toda Europa (compárese ibíd.)

3. Persecución y discriminación de los* sinti y roma

Como se describió en el primer capítulo, desde su probada existencia hasta por el año 200 d.C., los* sinti y roma se vieron forzados* una y otra vez a emigrar a otras regiones debido a las guerras, las condiciones económicas, la persecución y expulsión. Allí, donde se establecían, al poco tiempo eran discriminados* y estigmatizados* como extraños y fatídicos. Como una minoría étnica marcada en Europa prevaleció esta forma de rechazo que continúa hasta hoy. Se considera momento clave, sobre todo para los* sinti y roma alemanes, su aniquilamiento masivo durante el Nacionalsocialismo, cuyas consecuencias son palpables hasta hoy y están profundamente enraizadas en las biografías. En el siguiente capítulo describiré el tiempo antes y durante el Nacionalsocialismo desde la óptica de los* sinti y roma.

a. Persecución y discriminación durante la República de Weimar

Con la fundación de la democracia parlamentaria en noviembre de 1918 y la proclamación de la República de Weimar en 1919, “[la Constitución] garantiza por primera vez a todos* los* ciudadanos* los derechos fundamentales” (Fings 2016, Pág. 59). Sin embargo, surgió la pregunta de quién puede ser definido* como *alemán o no-alemán*. Judíos*, polacos*, así como sinti y roma, muchos fueron identificados como ciudadanos* no alemanes en los discursos sociales y políticos (compárese ibíd.) viviendo desde entonces una discriminación creciente.

Ya antes del surgimiento de la República de Weimar, con la diferenciación políticamente decidida por el Canciller del Reich Otto von Bismarck el 1 de julio de 1886 entre “miembros del Reich y gitanos* extranjeros”, el Reich debía ser liberado completa y permanentemente de la plaga [...]” (Reemtsma 1996, Pág. 85 en: Winckel 2002, Pág. 24).

A partir de 1892 regía la Ley Prusiana de Nacionalidad, que no se basaba en el *principio del nacimiento*, sino más bien en el origen biológico, convirtiendo a todas las minorías étnicas categóricamente en *no alemanes*. De ese modo los* sinti y roma con nacionalidad alemana debían ser asimilados* y los* miembros extranjeros* de las minorías étnicas expulsados (compárese Winckel 2002, Pág. 24; compárese Fings 2016, Pág. 59 y sgte.). Responsables del control e implementación de las “directrices de la política gitana moderna” (Winckel 2002, Pág. 25) eran los respectivos estados federados.

“Sobre todo, Baviera y Prusia llevaron adelante la consolidación y coordinación de esta política al crear una variedad casi inescrutable de regulaciones en base a una enorme selección de disposiciones específicas para los gitanos complementadas con leyes generales [...]. El objetivo era [...] la sedentarización, pero más bien se ocasionó la miseria económica. Los* sinti y roma además prefirieron la ilegalidad – en lugar de hogares y casas de trabajo para los* adultos*” (Winckel 2002, Pág. 25).

Adicionalmente se prohibió a las familias viajaran en grandes grupos y se les impuso la obligación de registrarse en caso de permanencia en poblaciones. En esa época y sin haber cometido un acto punible alguno, los* sinti y roma desempleados* podía ser encarcelados* por un periodo de hasta seis meses. Para su identificación eran de ayuda, por ejemplo, los archivos gitanos introducidos a mediados del siglo XIX y el servicio de inteligencia creado en Munich expresamente para el efecto. Esta y muchas otras acciones y disposiciones restrictivas, se aplicaban también luego de la fundación de la República en 1919 (compárese Reuss 2015, Pág. 39; Fings 2016, Pág. 61; Winckel 2002, Pág. 25 y sgte.).

Después de la Primera Guerra Mundial y con la fundación de la República de Weimar se siguió intensificando la persecución y discriminación de los* sinti y roma. Así se elaboró una “Ley para la lucha contra los* gitanos* y la *gentuza vaga* y promulgada en 1926 como ley para la lucha contra los* gitanos*, vagabundos* y vagos* por el parlamento bávaro” (Winckel 2002, Pág. 26). Esta ley regulaba la industria del turismo, al determinar, cuánto tiempo y cuántas personas podían viajar, así como que los* desempleados* debían ser internados en las casas de trabajo y realizar trabajos forzados (compárese Reemtsma 1996, Pág. 98; Zimmermann 1989, Pág. 18; Winckel 2002 Pág. 26 y sgte.). Cabe señalar, que desde mediados del siglo XIX la discriminación y la sistemática persecución consecuente de los* sinti y roma, aumentó tanto social como políticamente en forma constante.

b. Persecución y discriminación durante el nacionalsocialismo

Con la llegada al poder de Adolf Hitler y su nombramiento como canciller del impero el 30 de enero de 1933 (compárese Fings 2016, Pág. 62), se inició el perfeccionamiento de la persecución y discriminación sistemática de minorías, en cuya última consecuencia se cometió probablemente el peor crimen de la historia de la humanidad. Como base sirvió la ideología nazi, que se establece sobre el principio de la primacía de la raza aria, definiendo sobre todo a judíos* y sinti y roma como *razas extranjeras* inferiores (compárese ibíd., Pág. 62 y sgte.; Winckel 2002, Pág. 27 y sgte.; Reuss 2015, Pág. 47 y sgte.).

Hasta el año 1935 se siguieron aplicando sin modificación alguna las disposiciones y legislación existentes de la República de Weimar, con cuya arbitraria utilización se exponía a todas las minorías étnicas a insuperables vejámenes. A pesar que los* sinti y roma en principio no jugaron un rol importante en la propaganda nazi, a los ojos de los nacionalsocialistas eran “un [...] problema social que amenazaba a la comunidad nacional” (Reuss 2015, Pág. 47) y que había que eliminar (compárese ibíd.). De ese modo hubo “requisitos de la Oficina de Raza y Asentamientos de la SS”³ (Reemtsma 1996, Pág. 101 en: Winckel 2002, Pág. 28), que todos los* gitanos* debían ser sometidos* a la esterilización forzada, para poner freno a la reproducción de la raza inferior (compárese Winckel 2002, Pág. 28).

“De ese modo se produjo un cambio cualitativo en la discriminación, la persecución de formas de vida se convirtió en la persecución de las personas” (ibíd.).

El 15 de septiembre de 1935 se *promulgaron las Leyes Raciales de Núremberg*, dirigidas en primera instancia a la población judía, pocos meses más tarde, sin embargo, ampliada por los comentaristas de la Ley de Ciudadanía del Reich, Hans Glocke y Wilhelm Stuckert en la primera disposición, también incluyó a los* sinti y roma como *sangre alienígena* (compárese Jansen 1996, Pág. 79, en: Reuss 2015, Pág. 48). De esa manera todas las minorías étnicas debían ser excluidas de la comunidad nacional. La ley prohibió el matrimonio, así como las relaciones sexuales entre alemanes de sangre y miembros de la *raza inferior*. Después de la Ley para la protección de la Sangre y el Honor alemanes, se castigaron

3 SS: Schutzstaffel – Cuerpo de protección de Adolf Hitler (nota editorial).

tales acciones como *infamia* racial (compárese Bade 2009, Pág. 237, en: Reuss 2015, Pág. 49). Por otro lado, tanto judíos* como sinti y roma, a pesar de tener la nacionalidad, ya no fueron reconocidos* como miembros del Reich, sino solamente como ciudadanos* (compárese Reuss 2015, Pág. 48). Además, se les retiró a todos los* judíos*, a los* sinti y roma “la membresía en gremios de artesanos y asociaciones profesionales” (Jocham 2010, Pág. 43), de modo que nadie pudiese seguir una ocupación independiente. Esto tuvo además como consecuencia que muchos judíos*, sinti y roma fueran apresados* e internados*, ya que el desempleo era sancionado con prisión y trabajos forzados. Sin embargo, en particular, ya no se elaboraron otras leyes especiales contra los* sinti y roma, pues las regulaciones y decretos a nivel de los estados federados “ofrecían las mejores oportunidades para acciones arbitrarias” (compárese Fraenkel 1984, Pág. 6, en: Reuss 2015, Pág. 48). La Central del Reich para cuestiones de los* gitanos* en Munich (compárese Reemtsma 1996, Pág. 106, en: Winckel 2002, Pág. 29), a partir de 1938 “Reichskriminal-polizeitamt – Reichszentrale zur Bekämpfung des Zigeunerunwesens”⁴ (Rose 1999, Pág. 106, en: ibíd.) se le asignó la tarea general de cumplir y controlar estas normas de exclusión.

En 1936 se siguieron intensificando las represalias contra los* sinti y roma. El Ministro del Interior Wilhelm Flick dispuso que las minorías étnicas, en especial los* sinti y roma, en lo sucesivo debían ser “retenidos* localmente y puestos bajo supervisión policial” (Zimmermann 1989, Pág. 24, en: Reuss 2015, Pág. 50). De ese modo, por ejemplo, para los Juegos Olímpicos en Berlín se desmantelaron los *campamentos gitanos*, los* miembros de la minoría étnica fueron encarcelados o confinados en áreas separadas de la ciudad similares a guetos. Enfermedades y el insuficiente abastecimiento llevaron a condiciones de vida indignas y a las primeras víctimas mortales (Reuss 2015, Pág. 50). De los* 600 sinti y roma internados forzosamente sólo 20 sobrevivieron hasta el fin de la guerra, ya que murieron en la etapa posterior a su internación en los guetos o fueron deportados* a los campos de exterminio y allí asesinados. Estos y muchos otros campos en todo el territorio del Reich sirvieron para la “segregación” (Winckel 2002, Pág. 29) de la *población aria*. El Romani Rose describe esta forma de internación como el aislamiento y la “inmediata [...] preparación para las deportaciones” (Rose 1999, Pág. 64, en: Winckel 2002, Pág. 29).

4 Policía de Investigación Criminal del Reich - Cuartel General del Reich para la lucha contra el abuso gitano.

Bajo la dirección de Dr. Robert Ritter, se creó en 1936 el Centro de Investigación de Higiene Racial. A partir del 8 de diciembre de 1938 Heinrich Himmler ordenó el registro de todos los* sinti y roma del territorio del Reich. Con ayuda de oficinas públicas y eclesiásticas se llevaron a cabo investigaciones genealógicas y antropológicas de los* sinti y roma, fotografiándolos y tomándoles medidas. Además, debían revelarse todas las relaciones de parentesco. En base a esto se podían elaborar unas tablas de genealogía que en los siguientes años se utilizaron para identificar a los* sinti y roma y visualizarlos como minoría étnica para la sociedad y para las intenciones del régimen nazi (Rose 1999, Pág. 51, compárese Reemtsma 1996, Pág. 106 en: Winckel 2002, Pág. 28 y sgte.).

Para los* judíos*, sinti y roma a principios del año 1939 se produjeron tarjetas de identificación racial, lo que fue posible con ayuda de las investigaciones sobre el origen y la raza. De acuerdo a la filiación, esas identificaciones fueron marcadas con una “J” para los* judíos* y una “Z”⁵ para los* gitanos*. Incluso los cuadernos de trabajo fueron marcados con las respectivas abreviaciones. A partir del otoño de 1939 se repartió a todas las minorías étnicas perseguidas una identificación amarilla. Además, se introdujo la obligatoriedad de llevar un brazalete, con el único objetivo de que la diferencia racial fuese notoria en las calles (Winckel 2002, Pág. 29). Lo que siguió fueron hostilidades abiertas, ataques violentos y la exposición a una discriminación indistinta y arbitraria en la vida cotidiana. El 17 de octubre de 1939, poco después del estallido de la guerra, las estaciones de policía recibieron la instrucción de apresar a sinti y roma y registrarlos. Poco después siguió la internación de todos* los* sinti y roma en campos forzados municipales, para luego al poco tiempo deportarlos* a campos de concentración (Reuss 2015, Pág. 56). El 30 de enero de 1940, poco después de la ocupación de Polonia, Reinhardt Heydrich recalcó en una conferencia de la conducción nazi, la intención de deportar a todos* los* sinti y roma, la implementación siguió en mayo del mismo año (Rose 1999, Pág. 138, en: compárese Winckel 2002, Pág. 31). Primero fueron deportados 2500 sinti y roma de Alemania a guetos polacos. Pero antes, bajo amenaza de esterilización forzosa, debían comprometerse por escrito a no regresar nunca más al Reich alemán (compárese Reuss 2015, Pág. 58). Los* sinti y roma que quedaron en territorio del Reich siguieron siendo internados en campos forzados o –por estar éstos abarrotados– en campos de concentración alemanes, obligados* a trabajos forzados o asesinados* (compárese Winckel

5 Z por el significado en alemán “Zigeuner” (nota editorial).

2002, Pág. 30). En los años de 1941 y 1942 muchos* sinti y roma en toda Europa fueron víctimas mortales entre otros, de la *organización Todt*⁶, que tenía encomendado tanto la internación, el trabajo forzado como también el asesinato en masa (compárese *ibíd.*, Pág. 32; compárese Fings 2016, Pág. 76). Sobre todo, los* sinti y roma en el este de Europa y en el territorio ocupado ruso, directamente después de haber sido apresados* eran asesinados* en furgonetas móviles de gas, fusilados* o muertos* por una tortura bestial. Estos actos inhumanos fueron llamados también “la caza de elementos indeseables” (Fings 2016, Pág. 76).

Hasta fines de 1942 la deportación a los campos de exterminio, por ejemplo, Auschwitz-Birkenau, se limitó principalmente a judíos* y presos* polacos*. Después de que la mayoría de los* judíos* hubiera sido deportada, el 16 de diciembre de 1942 Heinrich Himmler finalmente dio inicio a la “solución de la cuestión gitana” (compárese Reuss 2015, Pág. 59; Fings 2016, Pág. 76) con la orden de “deportación en todo el Reich [...] de sinti y roma” (Reuss 2015, Pág. 59). “El 29 de enero de 1943 se emitió la orden de deportación para el todo Reich alemán” (Fings 2016, Pág. 76), de modo que miles de “gitanos* mestizos*, gitanos* rom y de los Balcanes” (*ibíd.*), tal como Himmler definiera en una disposición de ejecución (compárese Reuss 2015, Pág. 59), fueron arrastrados como *ganado en vagones de carga* a los campos de exterminio.

Las deportaciones estuvieron acompañadas de la expropiación forzosa de las víctimas. La “Decimosegunda Disposición de la Ley de Ciudadanía del Reich” (Reuss 2015, Pág. 60) regulaba la toma de posesión de “propiedad hostil al pueblo y al Estado” (compárese Jansen 1996, Pág. 80, en: *ibíd.*). La disposición establecía, además, la revocatoria de la nacionalidad de sinti y roma alemanes, así como de los* judíos*.

En el campo de exterminio de Auschwitz-Birkenau existía un *campo de gitanos** separado, también llamado *campo para familias gitanas*, en el que desde el 1 de marzo de 1943 estaban internados* todos* los* sinti y roma del territorio del Reich, pero también de otras partes de Europa. Los* sinti y roma que no habían sido registrados* antes de su deportación, directamente después de su llegada eran asesinados* en las cámaras de gas. A todos* los* demás miembros de las minorías étnicas se les tatuaba una

6 La Organisation Todt (OT) fue una organización dependiente de las fuerzas armadas y del Ministerio de Armamento de la Alemania nazi, dedicada a la ingeniería y construcción de infraestructuras tanto civiles como militares. Su fundador fue Fritz Todt. La organización fue responsable de la esclavitud de más de 1,5 millones de personas para el desarrollo de sus operaciones (nota editorial).

“Z” en el antebrazo izquierdo. Ni los* niños* pequeños* estaban a salvo de esta acción, a ellos* se les tatuaba la marca en el muslo (compárese Fings 2016, Pág. 76 y sgte.).

Los* sinti y roma internados tuvieron que someterse al principio a trabajos forzados, tendiendo por ejemplo los carriles hacia los crematorios (compárese Reuss 2015, Pág. 61). Las condiciones del campo eran tan inhumanas, que al final del año de 1943 alrededor del 70% de los 22.700 sinti y roma había muerto por debilidad y hambre (compárese Fings 2016, Pág. 77). Muchos* de ellos* fueron utilizados además como conejillos de indias para los experimentos del médico del campo Josef Mengele, y asesinados* cruelmente (compárese Reuss 2015, Pág. 61). Así las víctimas fueron obligadas a respirar gas venenoso, fueron infectadas con gérmenes patógenos (Winckel 2002, Pág. 32) y “los* niños* enfermos* [...] fueron asesinados con inyecciones de fenolín en el corazón” (compárese Fings 2016, Pág. 77).

Debido a problemas de capacidad en el campo de exterminio de Auschwitz-Birkenau, en julio y agosto de 1944 se tomó la determinación de dismantelar el *campamento familiar gitano* (compárese Reuss 2015, Pág. 60). Para eso, todas las personas de este sector del campo debían ser liquidadas en un sólo día, lo que sin embargo fracasó ante su resistencia. Finalmente, aproximadamente 3.000 sinti y roma fueron deportados a otros campos de concentración (Winckel 2002, Pág. 32). Los* que quedaron fueron asesinados* “en la noche del 2 al 3 de agosto de 1944 en las cámaras de gas” (ibíd.). Parte de los* sinti y roma deportados* llegaron al campo de concentración de Ravensbrück, en el que las mujeres fueron separadas y esterilizadas a la fuerza. “El médico del campo Prof. Carl Clauberg además experimentó con ellas con líquidos corrosivos y rayos X” (ibíd, Pág. 33). Las víctimas más jóvenes eran menores de 10 años (compárese ibíd).

El genocidio de los* sinti y roma es denominado por los* miembros de la minoría étnica como “Porrajmos - devoración” (Gleirscher-Enter 2014, Pág. 49). En total fueron asesinados alrededor de 500.000 sinti y roma por el régimen nazi.

4. Análisis

El objeto de este análisis es la confrontación de experiencias antigitanista de los* sinti y roma, sobre todo en los años 1933 hasta 1945, y mi propia biografía familiar. Para esto se debe establecer la conexión

entre las acciones discriminadoras y hostiles contra esta minoría étnica y mis directos* antepasados*, que conscientemente decidieron negar su identidad y pertenencia después de 1945, para no pasarlas a las siguientes generaciones. Así que en el marco de este análisis intentaré explorar cuales experiencias pudieron ser las que los llevaron a tomar esa decisión.

a. Esbozo de la biografía familiar

Para poder establecer un acceso a mi biografía familiar, en este capítulo presentaré brevemente lo que conozco sobre mi propia historia familiar.

En base a mi investigación se puede suponer, que de mediados hasta fines del siglo XIX parte de mi familia se asentó en el territorio de la actual República Checa, muy cerca de la frontera con el Reich. Eran miembros de los* lowara, un subgrupo de los* roma. Acerca de su (con) vivencia en esa sociedad no tengo información alguna. Si derivó los datos históricos del Punto 3.1, entonces llego a la conclusión de que también mi familia estuvo expuesta a una constante discriminación. De los años 1933 a 1945 existen muy pocos resultados fiables de la investigación. Solo sé que algunas víctimas del campo de concentración de Bergen-Belsen y Auschwitz llevaban el apellido de mi familia y que con gran probabilidad se trataba de miembros de la familia. Lamentablemente no pude encontrar listas de deportados* con ese apellido, de modo que, como se describe en el Punto 3.2 no pude indagar, cuándo mis familiares fueron internados en los campos forzosos, cuántos* murieron allí o bien fueron asesinados* o si ya en sus lugares de residencia fueron fusilados* por soldados del ejército o del SS. Pero es de suponer, que también aquí debió haber muchas víctimas fatales. En el año de 1944 nació mi abuelo y sobrevivió. Mis bisabuelos* también sobrevivieron muy traumatizados* la Segunda Guerra Mundial. Después de 1945 ya no se habló más en la familia de mi abuelo, sobre su origen, mucho menos con extraños. Mi investigación dio como resultado que los libros sobre la raza o bien las identificaciones u otra forma de comprobar el origen fueron destruidos por mi familia por miedo a seguir siendo perseguidos*.

Luego que mis abuelos* se casaran a mediados de los años 60 y después de un breve matrimonio y dos niños* se divorciaran, termina también la relación biográfica con los* roma. El poco conocimiento sobre la estructura familiar, origen y tradiciones se perdió de esta manera. Hasta ahora se les privó a mi madre y mi tío, así como a las siguientes generaciones, conocer nuestra propia identidad.

b. Miedo y consecuencias traumáticas

“El porrajmos es con seguridad el trauma colectivo más importante, que para todos los* miembros y generaciones de los* sinti y roma de una u otra forma es palpable.” (Gleirscher-Enter 2014, Pág. 49).

Visto históricamente los* sinti y roma son, como fuera resumido en el Capítulo 2, una minoría étnica que se origina en el siglo II d. C., que en el transcurso de la historia ha padecido una y otra vez exclusión, discriminación y persecución. Habiendo llegado a Europa, a partir del siglo XV y pese a las condiciones de vida adversas y la resistencia social, muchos grupos de los* sinti y roma lograron establecer un medio de vida y volverse sedentarios. La consideración del contexto general histórico es importante para el análisis, en tanto muestra que los* sinti y roma no fueron amenazados con la discriminación recién a partir de mediados del siglo XIX. De esa manera también mi historia familiar se basa en esos datos y registra un rechazo de larga data de la población mayoritaria.

En el Punto 3.1 me refiero brevemente a la época antes y durante la República de Weimar. En la sociedad cambiante del siglo XIX, que desarrolló una identidad nacional en el transcurso de décadas, los* sinti y roma son excluidos* en el curso de la definición de quién es considerado* ciudadano* alemán, debido a su procedencia biológica. Esto dio lugar a la exclusión sistemática de esta minoría étnica, que especialmente en la elaboración y aplicación de reglamentos y leyes y su aplicación arbitraria, representa una hostilidad política pura hacia la minoría étnica. En este tiempo mis antepasados* se convirtieron en sedentarios y –después de haber sido expulsados* de otros países del mundo– se vieron confrontados con estas represalias. De esto deduzco un entorno de vida percibido como profundamente inseguro, en el que mi familia tuvo que desarrollar estrategias de supervivencia, para subsistir en esa hostil sociedad.

“Después de varios siglos de persecución la dictadura nazi representó el apogeo de la persecución [...]. En estos años el mensaje para todos los* sinti y roma era claro [...]. No tenían lugar en la sociedad, y sí, incluso habían perdido el derecho a la vida.” (Gleirscher-Enter 2014, Pág.52).

La ideología racial de los* nacionalsocialistas condujo a la cualificación sin precedentes de la xenofobia, que tuvo como consecuencia que aproximadamente 500.000 sinti y roma perdieran la vida. En el Punto 3.2 presenté cronológicamente el reino del terror de los años 1933 hasta 1945

y mostré con qué desprecio por la humanidad fue preparado y ejecutado el genocidio de los* sinti y roma. También mi familia sufrió por esto directamente. Además de los traumas individuales de cada miembro de la familia (ibíd., Pág. 53 y sgte.), desencadenados supuestamente por la constante persecución y discriminación, internación en campos forzosos, trabajos forzados, deportaciones, esterilización forzosa, experimentos humanos y tortura, siempre y cuando no hubieran sido fusilados*, gaseificados* o hubieran fallecido* en los campos de concentración, surgió un trauma en todos los niveles en mi biografía familiar (ibíd., Pág. 51 y sgte.). También la preparación del exterminio de los* sinti y roma, a través de la prohibición del ejercicio profesional, regulaciones arbitrarias, investigación racial, la imposición de portar identificaciones y brazaletes y confiscaciones forzadas, con gran probabilidad ocasionaron que perdieran la confianza en la humanidad, al verse impotentes ante esta maquinaria de destrucción.

La cuestión, de por qué mi familia llegó a decidir renunciar a su propia identidad y no transmitirla a las próximas generaciones, debe considerarse en forma integral. Los* sinti y roma, históricamente hablando, fueron rechazados* desde su probada existencia en el siglo II y nunca fueron reconocidos* en sociedad alguna como ciudadanos* iguales. A la sistemática exclusión política en la República de Weimar y el genocidio en la Alemania nazi como momento clave en la historia de la minoría étnica, se añade un componente real existente, que amenaza la vida. La decisión de seguir negando su pertenencia a los* sinti y roma, puede ser explicada por el miedo a que se repita la historia. Así que llegó a la conclusión de que mis bisabuelos* y abuelos* querían resguardar a las generaciones siguientes de lo que ellos* mismos* habían vivido. En su profundo trauma, negar su identidad y conservarla como un secreto familiar fue después de 1945 una estrategia de sobrevivencia. Así es que destruyeron todas las pruebas de su pertenencia étnica y se presentaron en la sociedad como *gadje*, la denominación de no-miembro de la minoría étnica. Lo que queda en el siglo XXI son las preguntas para las que lamentablemente no tengo respuesta.

5. Resultado

La elaboración de este artículo empezó con la pregunta de mi identidad. Tenía sólo pocas informaciones de la biografía familiar, de modo que la investigación literaria y después escribir al respecto me proporcionaron

respuestas a algunas preguntas personales, que fueron mucho más allá de la cuestión real. Sobre todo, la confrontación con el régimen nazi la percibí a otro nivel. Así experimenté un profundo vínculo con las víctimas, los* miembros de mi familia.

Mis bisabuelos* debieron estar en lo cierto en la época actual con sus miedos (futuros). Si miramos hacia atrás en el proceso de superación del régimen nazi, es evidente que los* sintis y los* romaníes todavía tienen que luchar por el reconocimiento como víctimas del Holocausto. No sólo se trata del reconocimiento del crimen o de posibles compensaciones, sino también de un replanteamiento político-social.

Bibliografía

- Bade, Claudia
2009 „Die Mitarbeit der gesamten Bevölkerung ist erforderlich!“
Denunziation und Instanzen sozialer Kontrolle am Beispiel
des Regierungsbezirks Osnabrück 1933 bis 1949. Osnabrück:
Osnabrücker Geschichtsquellen und Forschungen. Bd. 50.
- Benz, Wolfgang
2014 Sinti und Roma: Die unerwünschte Minderheit. Über das
Vorurteil Antiziganismus. Berlin: Metropolis.
- Fings, Karola
2016 Sinti und Roma: Geschichte einer Minderheit. München:
Verlag C. H. Beck.
- Gleirscher-Enter, Anna
2014 Das Unaussprechliche in der psychosozialen Beratung von
Sinti und Roma: Eine interdisziplinäre Einführung und
praktische Hinweise für eine kultursensible Beratungspraxis.
Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Heuss, Herbert
2011 Roma und Minderheitenrechte in der EU. Anspruch und
Wirklichkeit. En: Aus Politik und Zeitgeschichte. 22-
13/2011: S. 21–27.
- Jansen, Michael
1996 Sinti und Roma und die deutsche Staatsangehörigkeit.
Aachen: Berichte aus der Rechtswissenschaft.
- Jocham, Anna Lucia
2010 Antiziganismus: Exklusionsrisiken von Sinti und Roma
durch Stigmatisierung. Konstanz: Hartung-Gorre Verlag.

- Kenrick, Donald
1998 Sinti und Roma, Von Indien bis zum Mittelmeer. Berlin: Reihe Interface - Edition Parabolis.
- Rackelmann, Georgia A.
1980 Die Zigeuner und Wir, En: Hohmann, Joachim S.; Schopf, Roland (Ed.): Zigeunerleben. Beiträge zur Sozialgeschichte einer Verfolgung. Darmstadt: sin edición. S. 149-171.
- Reemtsma, Katrin
1996 Sinti und Roma. Geschichte. Kultur. Gegenwart. München: Beck Verlag.
- Reuss, Anja
2015 Kontinuitäten der Stigmatisierung: Sinti und Roma in der deutschen Nachkriegszeit. Berlin: Metropol.
- Rose, Romani
1987 Bürgerrechte für Sinti und Roma. Das Buch zum Rassismus in Deutschland. Heidelberg: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma.
- Rose, Romani (Ed.)
1999 „Den Rauch hatten wir täglich vor Augen“. Der nationalsozialistische Völkermord an den Sinti und Roma. Heidelberg: Wunderborn.
- Solms, Wilhelm; Strauß, Daniel
1995 Zigeunerbilder in der deutschsprachigen Literatur. Heidelberg: Schriftenreihe des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma.
- Vossen, R.
1983 ZIGEUNER Roma, Sinti, Gitanos, Gypsies - Zwischen Verfolgung und Romantisierung. Katalog zur Ausstellung des Hamburgischen Museums für Völkerkunde. Ulm: Ullstein Verlag.
- Winckel, Anneke
2002 Antiziganismus: Rassismus gegen Roma und Sinti im vereinigten Deutschland. Münster: Unrast.
- Wippermann, Wolfgang
1997 Wie die Zigeuner. Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich. Berlin: Elefant Press.
- Zimmermann, Michael
1989 Verfolgt. Vertrieben. Vernichtet. Die nationalsozialistische Vernichtungspolitik gegen Sinti und Roma. Essen: Klartext Verlag.

La época de oro de la educación indígena. Homenaje al 2 de agosto de 1931: Creación de la Escuela-Ayllu de Warisata

Yvette Mejía Vera

“Cada 2 de agosto se conmemora la creación de la Escuela-Ayllu de Warisata, una de las experiencias educativas más importantes en Bolivia, América Latina y el mundo. La Escuela-Ayllu, significó la puesta en práctica del paradigma lógico andino, basado en los principios de liberación, organización comunal a través del Parlamento Amauta, producción educativa comunal, revalorización de la identidad cultural, reciprocidad y solidaridad, en la comunidad, que se recrea constantemente en una relación productiva pero sustentable con la madre tierra, principios que originaron el desarrollo armónico integral del ayllu donde se instaló la escuela. Gracias a la continuidad y la coherencia en el proceso de aprendizaje comunal educativo, con una metodología extraordinaria de la heptalogía¹, que comprendía: aula, taller, sembradío, arte, deporte, intercambio y extensión cultural, se realizaba, no sólo una verdadera labor social, atendiendo las carencias de la comunidad y dando soluciones a sus problemas, sino que se logró trascender a toda la República en núcleos educativos e influenciar pedagógicamente en Latinoamérica.

La Escuela-Ayllu de Warisata es el emblema de la liberación por ser el episodio más trascendente de las luchas indígenas del Siglo XX. Su historia es un llamado libertario a la conciencia nacional, a la afirmación constante de la voluntad, a la creación del carácter nacional y a sus posibilidades de desarrollo económico.

1 Una metodología pedagógica que consiste de siete dimensiones (nota editorial).



LOS FUNDADORES – Mariano Ramos, Elizardo Pérez, Avelino Siñani.
(Foto: Carlos Salazar, Warisata en Imágenes).

La Escuela-Ayllu, que sorprendió a propios y extraños, con la pedagogía de la vida misma, con un trabajo muy creativo, en un rescate de la cultura ancestral, no fue comprendida en su época, y sin embargo estaba creando las bases para la pedagogía del futuro. Y así como causó admiración, su prematura desaparición consterna aún, ya que está íntimamente ligada a la muerte del Presidente Germán Busch. Al destruir estas escuelas, no es exagerado decir que se asesinó a Bolivia en la flor de la vida, cortando el brillante futuro de un país. Poder comprender el enigma que ofrece esta historia, es el reto que se lanza a las generaciones futuras”².

2 Tomado de Soraya Aguilar e Yvette Mejía Vera, tríptico publicado por la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE) en 2017.

Warisata la Escuela-Ayllu

“La Escuela Profesional de Indígenas de Huarizata”³, fue fundada por el profesor Elizardo Pérez y Avelino Siñani y otros*, el dos de agosto de 1931 y duró hasta principios de 1940. Durante ese período llegó a constituirse en el Núcleo de treinta y tres escuelas en la región altiplánica. En menos de una década, desde que se fundara en la humilde comunidad de Warisata, este modelo educativo fue tomado como ejemplo para la fundación de otros quince Núcleos educativos indígenas y selvícolas en toda Bolivia. El mismo que fue aprobado para otros países del continente en el I Congreso Indigenista Latinoamericano, realizado en Pátzcuaro, México, en 1940. Warisata debía haber sido la sede del encuentro pero la oligarquía desató una campaña en contra de la ya famosa escuela. Entonces, Elizardo Pérez tuvo que realizarlo en el país azteca, apoyado directamente por el Presidente de México, Lázaro Cárdenas. Este fenómeno está relacionado al legado de una cultura ancestral, a la del Imperio inkaico, al contexto nacional de la guerra del Chaco, a los cuatro presidentes nacionalistas⁴ que gobernaron esa época y al contexto internacional. Su destrucción está íntimamente ligada a la muerte del Presidente Germán Busch.

Warisata existió realmente, no fue una fantasía o una utopía. Su existencia fue “borrada” por los* historiadores al servicio de los gobiernos entreguistas, aún siendo la más grande experiencia educativa, que los* profesores y comunarios* de Warisata y Bolivia hayan dejado a la humanidad. El Parlamento Amawta encargó al mismo Elizardo Pérez en 1962 escribir su historia como testamento para las generaciones futuras. De ahí la inmortal obra titulada *Warisata La Escuela-Ayllu*. Fuera del trasfondo histórico, su actualidad consiste precisamente en el modelo educativo rigurosamente científico que debería ser utilizado en una sincera política educativa.

3 La escuela que se fundó en Warisata, originalmente fue fundada con este nombre; sin embargo, Elizardo Pérez tituló su libro *Warisata La Escuela-Ayllu*. Por eso, de aquí en adelante, nombraremos a la Escuela con ese nombre o simplemente la Escuela-Ayllu, o Warisata, que se convirtió en núcleo y que engloba también a todos los núcleos que se fundaron con esta política educativa.

4 Daniel Salamanca (1931-1934), José Luis Tejada (1934-1936), José David Toro (1936-1937); Germán Busch (1937-1939).

Aspecto conceptual de la Escuela-Ayllu Warisata

Warisata La Escuela-Ayllu, que se inició en la provincia Omasuyos del departamento de La Paz, Bolivia, es un motivo de legítimo orgullo nacional, por haber aportado a la humanidad varios conceptos fundamentales dentro de varias disciplinas científicas. El concepto de educación es de suma importancia, ya que va más allá de la mera instrucción, es decir, educar es liberarse, organizarse comunalmente, revalorizar la identidad cultural, producir educativamente en comunidad y solidarizarse recíprocamente. Sólo el concepto de educación productiva comunal tiene siete variables/requisitos: aula, taller, tierras de cultivo, arte, deporte, extensión e intercambio cultural. Tenemos también el de núcleo escolar, es decir, varias unidades educativas que se concentran alrededor de una central.

En el marco de la filosofía, en las materias de epistemología y axiología, Warisata aportó con el famoso modelo de *ayllu*, que es la manera de ser, de actuar y de pensar de los pueblos que habitaron en esta parte de América, modelo cuyas premisas son los principios de liberación, organización comunal, revalorización de la identidad cultural, educación productiva comunal, solidaridad y reciprocidad, y que a su vez son valores universales. Este fue puesto en práctica, como un todo coherente, y fue el secreto del éxito de La Escuela-Ayllu.

En economía aporta los conceptos de taller/micro-empresa-educativa de tipo comunal y el concepto de polo de desarrollo integral, aplicado a toda la comunidad donde se instala el núcleo escolar.

En política, son admirables los conceptos de escuela, como defensora de la soberanía nacional y el de Parlamento Amawt'a, como institución horizontal de dirección, administración, organización y ejecución de las comunidades que encaran distintos proyectos educativos. Y así se encuentran otros conceptos en diversas ciencias. Los* indios de Warisata unidos a los* profesores ciudadanos, habían adoptado formas tan novedosas de educación y desarrollo, al incorporar la economía, la política, el arte, la cultura, el deporte, la sociología y la filosofía, que englobaron a toda la comunidad en el quehacer educativo. Temas todos estos, tan actuales, como la ciencia misma.

El legado cultural

Cuando los* españoles colonizaron estas tierras, en 1492, se encontraron con una cultura bien organizada denominada Imperio Inkaico, que causa

admiración hasta el día de hoy, porque a los* inkas no les faltaba alimento, educación ni vestimenta. Si bien dependían del Inka, su política, economía y religión estaba dirigida para el bienestar del pueblo. Sus construcciones arquitectónicas eran impresionantes por sus conocimientos y sabiduría. La tierra era de propiedad comunal y la producción agropecuaria se daba en extensos latifundios que se dividían en tres niveles. Primero, los* que pertenecían a los* Incas como hijos* del Sol; segundo, a los* sacerdotes y funcionarios* de gobierno o Amawtas y tercero, los* que pertenecían a las comunidades o al pueblo. Estos latifundios se labraban con el concurso de todos los* comunarios* organizados* en instituciones solidarias, en rituales y fiestas señaladas para el efecto. Entonces, los* españoles más destacados* se apropiaron de las tierras del Inka; los* de menor jerarquía de las tierras de los* sacerdotes y funcionarios* de gobierno; quedando libres las tierras de muchas comunidades, las cuales eran la población en el incario. Los latifundios sólo cambiaron de dueños y los* españoles aprovecharon de distintas instituciones de prestación de servicios que las comunidades tenían en el incario, como el ayni, la minkha, la utawawa, el ma ch'amaki y otras⁵. Los* españoles las transformaron en pongueaje, un régimen de opresión al* indio*, que iba unido a la miseria, al hambre y a la ignorancia. Necesitaban del* indio para labrar las extensas tierras que se habían apropiado y, sobre todo, para explotar las minas en Potosí.

“Al llegar a Warisata no quisimos destruir nada, porque no era esa nuestra misión. Al contrario. Respetamos todo cuanto habíamos encontrado: religión, arte, política, costumbres, instituciones seculares, etc. Comenzamos a estudiar el medio, y a su gente, indagar, sobre sus vicios y virtudes, el sentido de sus fiestas que realizaban con seriedad y moderación, en lo vernáculo, mitológico y hedonista. El primer Carnaval, lo auspiamos y bailamos también nosotros. El miércoles de ceniza rendimos culto debido a la Pachamama (Madre tierra), cuyos fecundos senos prometían abundante cosecha en retribución al tributo que le habíamos ofrecido al sembrar papa, oca, quinua, habas, etc. Se

5 Conceptos de la sociología, son instituciones de obligatoriedad moral, de solidaridad y de reciprocidad comunal. Ayni, cuando los* miembros de una comunidad se organizan voluntariamente para construir, labrar la tierra o cosechar gratuitamente, con el fin de apoyar a un objetivo común. La reciprocidad es el bien que se recibiría como consecuencia de esa acción conjunta. La minkha era casi lo mismo, actualmente es un trabajo remunerado. La utawawa, es la organización comunal que se encarga de dar vivienda, de comer, de vestir, y de educar a un huérfano. Ma ch'amaki, “ma” viene del aymara, “maya”, uno y “ch'ama”, fuerza, sería el esfuerzo físico que realizan varios* comunarios* como si fueran uno solamente.

verificó la ‘challa’ (ofrenda) de acuerdo al ritual tradicional... ¡Solemne momento, de súbito y espontáneo silencio, mientras todos permanecíamos de rodillas! El más representativo de la comunidad dirigía el acto. En esta ocasión le correspondió a Mariano Ramos, venerable ‘jilakata’”. (Pérez 62: 109).

“Entonces pude apreciar (al* indio), todo lo grande de sus virtudes individuales y sociales. Me di cuenta de que el país no ha hecho otra cosa que subestimarle y envilecerlo por todos los medios, sin lograr, empero, destruir sus tradiciones y su cultura vernácula, enraizadas desde mucho antes de la fundación del Imperio Inkaico” (ibid.: 100).

El contexto nacional

La revolución del 6 de agosto de 1825, que dio origen a la República de Bolivia, era para liberarse del yugo español, pero no para todos* los* bolivianos*, sino sólo para los* descendientes de españoles, porque los* comunarios* llamados indios, selvícolas y afro-descendientes, que conformaban casi el 80% de la población, continuaron oprimidos* y explotados*, sirviendo a los* nuevos* vencedores de esta revolución, con esa ominosa institución de servidumbre llamada pongueaje. Si bien se expulsó a los* españoles, los* nuevos* dueños*, criollos* y mestizos*, descendientes de españoles, se quedaron con esas tierras más sus comunarios*, incluso se “compraron” algunas comunidades que permanecían libres, sin afectar, no obstante, el latifundio, lo que dio origen a muchas rebeliones indígenas. De la misma manera, en el Oriente, se fueron apropiando de las extensas tierras que pertenecían a las “tribus salvajes, hoy denominadas naciones originarias, como los sirionós, yuracarés, mojeños, etc., a quienes explotaban como mano de obra esclava. Por eso en el Oriente, también se dieron severas rebeliones de etnias que fueron aplastadas con barbarie, como lo sucedido posteriormente con el Núcleo educativo de extensión selvícola de Casarabe, que era parte de los dieciséis núcleos indígenas y donde se eliminaron a más de trescientos sirionós” (ibid.:411). Sin embargo, en los ayllus, libres o de patrones, regía la misma organización con la admirable sabiduría de las tradiciones ancestrales, de ahí que en Warisata se pudo poner en práctica la misma organización administrativa productiva o lo que llamamos el modelo de ayllu, donde la cultura, el conocimiento y el estudio, junto a la producción y la construcción, no les resultó extraño, así que, en menos de diez años, Warisata se proyectó a toda la nación y a Latinoamérica.

El contexto político-social en Bolivia estaba dominado por un Súper-Estado, el cual durante varias décadas atrás, funcionó como un “Estado” encima de los mismos sucesivos gobiernos, para favorecer a sus intereses. Este tenía a su servicio a una élite gobernante de clase alta y media, denominada rosca-minero-feudal (Céspedes 2017: 7, 191) que representaba y conformaba la minoría letrada blancoide, de tendencia liberal, que saqueaba y entregaba nuestras materias primas al capital extranjero. Estaban, entre ellos, la petrolera norteamericana; los* barones del estaño, Patiño, Hoshild y Aramayo, multimillonarios que hacían vida de nobles, con títulos recién comprados de barones y condes en Europa, que explotaban las importantes minas de estaño; los emporios del Oriente, que comerciaban el caucho, castaña, cacao, quina, madera, cueros silvestres y ganado, explotando en las barracas o malocas a los selvícolas y apoderándose de sus tierras, como la Casa Suárez y Hnos⁶. Los medios de producción, de comunicación y los latifundios estaban en esas manos. Los* latifundistas en Occidente y Oriente manejaban extensas hectáreas de tierra, como si fueran feudos, que eran cultivadas gracias a la explotación de los* indígenas, a quienes les prohibían aprender a leer y escribir, bajo pena de terribles e indescriptibles castigos físicos. En las minas y el campo, los* indios vivían en la miseria y en la ignorancia. “Toda nuestra vida republicana, el gran fondo en que se mueve la nacionalidad está salpicado con el rojo resplandor de las sublevaciones y su correspondiente apaciguamiento con la metralla” (Pérez 1962: 72).

La Guerra del Chaco, iniciada en 1932-1935, es un golpe muy fuerte a la nación, sobre todo para los* indígenas aymaras, quechuas y guaraníes. Miles de comunarios* fueron a morir sin saber leer ni escribir, no tenían el concepto de “patria” ni conocían el terreno llano a más de 30° de temperatura, no entendían el español, ni menos el arte de la guerra y viceversa, los* militares no conocían los idiomas originarios. La guerra, mal conducida, era una torre de Babel, un infierno verde, y se estuvo a punto de perderla. Toda esta triste experiencia da conciencia a la clase dirigente de la necesidad de educar al* indio, al igual que el* indio comprende que debe educarse. Sólo habían tres partidos políticos importantes: liberales, conservadores y socialistas, que son los que hacen historia en ésta década.

6 “En qué se mueve la nacionalidad está salpicado con el rojo resplandor de las sublevaciones y su correspondiente apaciguamiento con la metralla” (Pérez 1962:72).

Contexto internacional de la Escuela-Ayllu Warisata

La década de los años 30 al 40 es internacionalmente una época de sucesos relevantes. Rusia y EEUU consolidan las ideologías de izquierda y derecha. Empezaba la segunda guerra mundial y se necesitaba estaño y caucho con fines bélicos. Bolivia entabla relaciones con el régimen nazi, lo cual no es de agrado para EEUU, pero al mismo tiempo acoge a los* judíos* refugiados* de Alemania. En México, una década atrás, se fundaban escuelas de educación para el* indio que continúa el Presidente Lázaro Cárdenas, (1934-40) quien tomó contacto con Bolivia y cuya influencia a nivel nacional e internacional se traduce en tendencias reivindicativas para los* indígenas. Sin embargo, en Argentina empezaba lo que se llamó la “década infame”, de sucesivos golpes militares de estado, quienes apoyaron a Paraguay en sus ambiciones petrolíferas, lo que originó la guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay, los países más pobres de Latinoamérica. El mundo se estremece por el horror y el heroísmo de la contienda, y ante el temor de que el conflicto se expanda por el continente, interponen sus embajadas en procura de conseguir la paz. En ese marco de guerra y posguerra se desarrolla Warisata, la Escuela-Ayllu.

Es importante señalar la dualidad entre Rusia y EEUU, pues este es el pretexto para eliminar las escuelas que se las acusa de “comunistas”, ya que EEUU combate todo lo que se sospecha sea social-comunista. Otro factor es la amistad de Bolivia con el régimen Nacional Socialista que sólo es una más de las causas para determinar la desaparición del Presidente Germán Busch. La Segunda Guerra Mundial también es importante porque la “rosca minera” se beneficia de las potencias que compran estaño y goma. Los* barones del estaño, lo venden a precios bajos so pretexto de colaboración a EEUU. Busch mediante un decreto quiere obligarles a dejar las divisas generadas en el reciente nacionalizado Banco Central, pero encuentra cerrada oposición. Otro motivo más para el asesinato de Busch. La llegada de los* judíos* es importante porque se ve que el Presidente Busch tiene personalidad aún de enfrentar a Alemania en sus decisiones humanitarias.

Contexto histórico de la Escuela-Ayllu Warisata

En marzo de 1931, después de una guerra civil, asumen funciones como Presidente Daniel Salamanca, (1931-1934), como Vicepresidente José Luis Tejada Sorzano, y como Ministro de Educación Bailón Mercado.

No se podía seguir eludiendo la educación del* indio, pues era un clamor, fruto de las rebeliones indígenas. De esa manera, el profesor Elizardo Pérez es contratado en 1931 para educar a los* indios, pero en el área urbana del barrio residencial de Miraflores de La Paz. Al poco tiempo renuncia porque se dio cuenta que, educarlos* en la ciudad, era un gran engaño. Cuando el Ministro de Educación le inquiriere sus motivos, Elizardo Pérez le explica que se debe encarar la educación del indio en su mismo hábitat. A lo que el Ministro le dice: “Eso que está usted pensando vaya a hacerlo”.

Elizardo Pérez se dirige, pues, a buscar el lugar apropiado para fundar una escuela que debía ser en un medio absolutamente indígena, no mestizo. Pasando por el pueblo de Achacachi (los pueblos eran asentamientos donde vivían los descendientes de españoles y que eran patrones de los latifundios), se dirige a Warisata, situada a doce kilómetros de distancia. Elige esta humilde comunidad de indios, donde el año 1917 había conocido, en su calidad de Inspector Distrital de las Escuelas Rurales, al indígena Avelino Siñani, quien, a iniciativa privada, mantenía una humilde escuela. Se concreta una cita para que el profesor sea presentado a los* comunarios* de Warisata, a fin de explicar los motivos de su visita, que era la edificación de una escuela pidiendo como condiciones que sea el* mismo* indio o comunidad quien tenga que aportar con la dotación de tierras, sobre todo con trabajo y otros materiales de la zona, pues el Estado sólo iba a aportar con el pago de profesores de materias técnicas, pues la educación sería práctica, orientada a aprender profesiones y al trabajo.

¿Les diría que allí iban a ser tratados* como seres humanos, en absoluta libertad, y que elegía precisamente un medio indígena para que los* mestizos* no se aprovecharan de su esfuerzo, y que se iba a respetar su cultura y tradiciones? ¿Fue una asamblea delante de las autoridades o sólo estaba él delante de los* comunarios*? No se sabe. Sin embargo, los* huraños* comunarios*, reunidos en una ritual asamblea, sopesaron la idea y aceptaron esta insólita propuesta hecha por un blanco, quien personificaba a ese Estado que los* oprimía. Los discursos se realizaron en Aymara y en representación de la “indiada”, así se denominaba entonces a los* comunarios*, habló una noble autoridad indígena de nombre Avelino Siñani, quien aceptó la propuesta. Había muchos motivos para desconfiar, pero en eso intervino claramente Avelino Siñani con las dotes de clarividente que tenía. Con “la sabiduría de un Amawta de los tiempos del incario” (ibid.:70) vio con toda seguridad que con Elizardo Pérez no había por qué desconfiar y pudo vislumbrar toda la grandeza

que se asomaba a sus puertas, por eso condujo a la comunidad a apoyar ciegamente a este hombre.

Elizardo Pérez, al ir a Warisata pensaba seis cosas, que los* indios debían lograr las cosas poniendo su propio esfuerzo, que la enseñanza debía ser teórica, práctica y técnica, que la escuela debía estar en un medio indígena, que al* indio había que tratarlo con amor y que no se lo podía educar para la opresión sino que había que liberarlo, y que no debía cambiar nada de la cultura que tenía. Él mismo reconoce que más ideas no tenía, y que poco a poco, fue recogiendo “las enseñanzas de la vida misma del* indio, de sus tradiciones y de su cultura” (ibid.: 81). El caso es que ambos representantes se “fundieron en un abrazo fraterno y solidario, sin saber que estaban sellando un destino común” por toda la eternidad.

En la actualidad los restos mortales de ambos fundadores reposan juntos en esa tierra bendita. Avelino Siñani murió a voluntad en enero de 1941⁷, cuando vio que todo el proyecto era ya imposible de continuar. Elizardo Pérez (1892-1980) murió auto-exilado en la Argentina, sus restos fueron trasladados en una romería impresionante desde La Paz a Warisata, donde todas las comunidades a su paso salían a rendirle su postrer homenaje hasta descansar finalmente junto al Amawta Avelino Siñani. Fue un símbolo de fraternidad y solidaridad y de que las ideas de ambos educadores, las que fundamentaron la Escuela, trascendieron el mero hecho educativo, para configurar un acontecimiento histórico nacional cuyos postulados son ideales perennes de validez universal.

Warisata, viene de las palabras aymaras “wari”, vicuña, y “saita”, campo, y quiere decir “pampa de vicuñas”, pues ellas bajaban a pastar a esa planicie y cuya lana es el tesoro máspreciado desde la época incaica hasta la actualidad, mucho más valiosa incluso que la de cashmere. El Ayllu (o comunidad) de Warisata, estaba situado en el Altiplano de la Provincia Omasuyos, en el departamento de La Paz (Bolivia), donde vivían varias comunidades indígenas, entre libres y oprimidas por los* patrones, en medio del lago Titicaca y el nevado Illampu, cuyos vientos se cruzaban inclementes, a 3.800 metros sobre el nivel del mar. Los habitantes de Warisata vivían en humildes chozas de adobes de tierra con

7 Avelino Siñani, por las investigaciones que pude realizar, era un maestro esoterista de misterios mayores, eligió morir a voluntad, pudo anunciar su muerte y predecir exactamente muchos acontecimientos posteriores a su deceso, que se cumplieron tal cual él lo había dicho. Poseía muchas virtudes morales y extra-sensoriales. (Pérez 1962: 70, 400, 401).

techos de paja, que ellos* mismos* construían, así como el mobiliario para dormir y comer, y su vestimenta manufacturada de lana de ovejas o alpacas. El idioma que se hablaba y se habla actualmente es el aymara. La actividad fundamental es agropecuaria y artesanal. Su fuente de ingresos mayormente viene del cultivo de la papa, con la que se fabrica el chuño y la tunta, de las ocas, habas, cebada y también de la actividad ganadera para obtener productos lácteos; todo lo que se vende o se hace intercambio por frutas y coca que viene de los valles. Por el mismo camino, a nueve kilómetros de distancia de Warisata, se encuentra el valle de Sorata, a los pies del nevado Illampu, cuyo clima, es entre cálido y templado, de fértil vegetación en frutas, flores y madera.

Warisata, la Escuela-Ayllu se fundó oficialmente, un año antes de la guerra del Chaco, el 2 de agosto de 1931, con Elizardo Pérez, como Director, Manuel Velasco, maestro de albañilería, José de la Riva, de mecánica y cerrajería, Quiterio Miranda, de carpintería, (para enseñar las técnicas de la construcción y ramas prácticas), la comunidad y Avelino Siñani, como representante, (posteriormente se llamó Presidente del Parlamento Amawta), con la presencia de las autoridades de gobierno y de Achacachi, y en un contexto de lucha de fuerzas sociales antagónicas muy desiguales: la rosca burguesa minero-feudal contra el* indio. No se daban cuenta de que estaban fundando la semilla de la liberación del* indio, pensaban que esta escuela iba a ser una más para alfabetizarlos* y utilizarlos* de pongos políticos, pues en ese entonces sólo votaban los que sabían leer y escribir.

Elizardo Pérez en Warisata, descubre que se hallaba ante la persistencia de la raza en toda su pureza, que Alcides Arguedas había llamado “raza de bronce”. Estaba ante la energía y fortaleza de “la raza”, similar a sus grandes y eternas montañas, como había exaltado Franz Tamayo. Pese a que habían transcurrido siglos, “El espíritu indio ha sobrevivido; misión de la escuela indigenal es darle nueva vitalidad, modernizarlo sin abandonar su tradición, civilizarlo sin destruir su vieja cultura ni sus instituciones. Sólo así cumplirá un papel histórico, salvando a uno de los pueblos más admirables del pasado, esencia y médula del porvenir de América” (ibid.:59). El coloniaje no la había penetrado ni destruido, sólo que el* indio, por la opresión, se había vuelto desconfiado, huraño y deprimido. Lo primero que experimentó Elizardo Pérez, fue la asamblea comunal como parte de la Ulaka ancestral de los Incas, que es la organización política comunitaria, de administración y organización horizontal, lo que se llamó Parlamento Amawta. Nada se podía hacer sin consultar a los Caciques o Mallkus y a los Jilakatas

(autoridades comunales, hombres guías de la Comunidad) y sin contar con la aprobación de la asamblea de comunarios*, quienes sabían muy bien disponer de las instituciones del Ayni, Minkha, Utawawa y otras. Gracias a este Parlamento se pudo organizar a los* comunarios* en todas las actividades que requería una escuela para colaborar en su administración y construcción.

El año 1932 estalla la guerra del Chaco. El gobierno impuso doble carga a los* indígenas: seguir siendo pongos y estar obligados* de ir a la guerra. Elizardo Pérez, ante la comunidad de Warisata, extendiendo un mapa, explicó el concepto de defensa del territorio patrio. El campo se pobló de luto y dolor, las madres desconocían el paradero de sus hijos*. Sin embargo, la escuela fue un faro de esperanza, donde las mantenían informadas por las cartas que recibían y despachaban, al mismo tiempo que continuó su labor educativa al multiplicarse las escuelas en las comunidades, con un espíritu de optimismo y redención. Algunos* profesores indios, quienes habían ido a la guerra voluntariamente, estaban dispuestos* a volver a colaborar en esta otra lucha por la educación, liderada por los directores Guillén Pinto o Pérez, lastimosamente no volvieron más. Al finalizar el año 1934, los militares dan la presidencia al Vicepresidente Tejada Sorzano, jefe del partido liberal (1934-1936). Pérez se da cuenta del éxito que tenía Warisata, (1)⁸ y forma por Decreto una Comisión integrada por el Oficial Mayor de Educación (NN) y por Elizardo Pérez, Director de Warisata, para fundar con este modelo cuatro núcleos escolares en cuatro departamentos del país: el de Cañadas – Vacas, (2) en Cochabamba, con Toribio Claure de Director; el de Huacharecuré, en la tierra de los Jesuitas en Moxos, que después se trasladó a Casarabe, (3) en el Beni, con el grupo étnico Sirionó. Su Director fue Carlos Loayza Beltrán junto a su esposa Ercilia Soruco. Su destrucción posterior constituyó un etnocidio sin nombre que hasta el día de hoy no se hizo justicia. El del Parapetí, (4) de indígenas guaraníes, en la frontera con Paraguay, en Santa Cruz, con Enrique Quintela de Director, colaborado por el indígena guaraní, Capitán Ayreyu y el de Tarucachi, (5) en una zona muy pobre, en Oruro.

Terminada la guerra, en 1935, nuevamente la dirigencia militar da un golpe de estado y lleva a la presidencia al general David Toro (1936-1937). Mientras Warisata, que a esa altura es ya muy famosa, cobija a profesores que son artistas, como Manuel Fuentes Lira, expulsado del

8 Este número entre paréntesis va enumerando los dieciséis núcleos que existieron en toda Bolivia.

Perú. Trabajan en la Escuela, artistas y escritores como Fausto Aoiz, Carlos Salazar Mostajo, Raúl Botelho, Raúl Pérez, hermano menor de Elizardo, Mario Alejandro Illanes, Antonio Gonzales, autor del cancionero warisateño, y otros*. De la misma manera los* indígenas no se quedan atrás. Se admira la obra de los hermanos Otto, como talladores, Máximo Wañuyco, es la revelación como poeta, Máximo Miguillanes, años después escribe la historia de la fundación del núcleo de Llica, Celestino Saavedra, Casimiro Flores, Apolinar Rojas, Mariano Huanca, Avelino Siñani, etc. se revelan como directores y oradores de gran fuerza en sus ideales y en su mismo idioma.

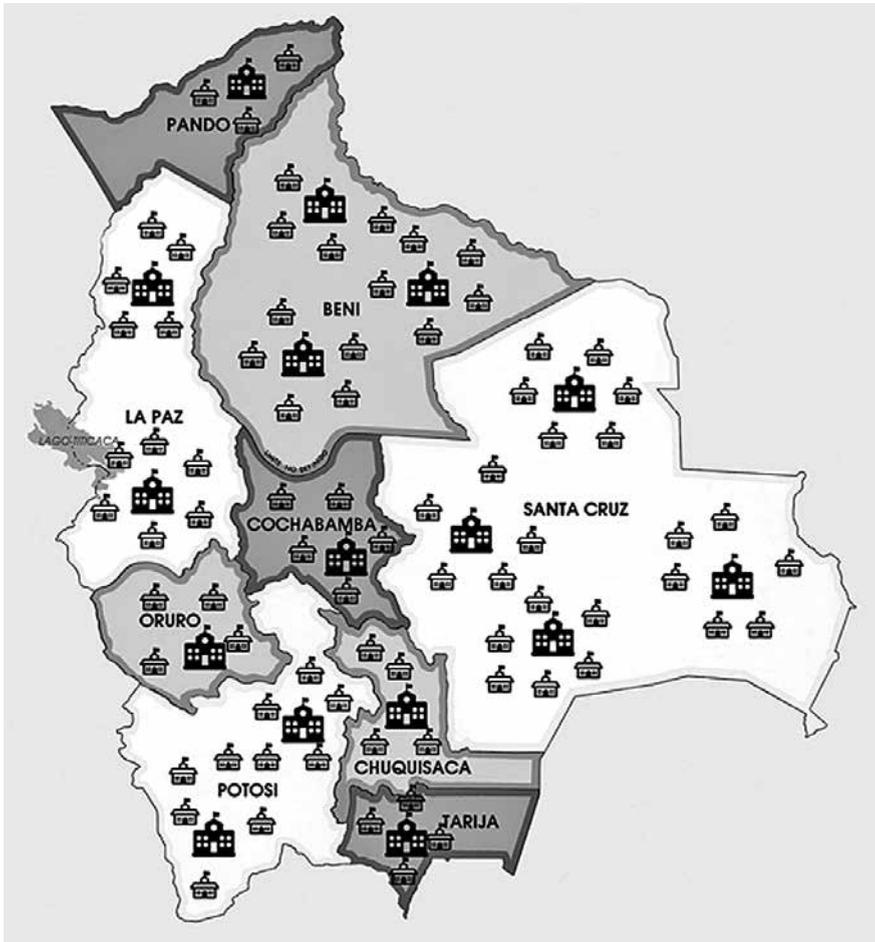


Ilustración: La red de escuelas del tipo Escuela-Ayllu en su extensión más grande.

Se vive, pues, un Renacimiento de las letras, el arte y la política, más a tono con las necesidades sociales que habían surgido de la conflagración. Pero, lastimosamente, al mismo tiempo, se ve con inquina la fundación de núcleos indígenas. La prensa opositora, servil como siempre a la “rosca”, proclama a grandes voces, que las escuelas son centros comunistas, que piensan adueñarse de las tierras de los* patrones y que usurpan funciones que les competen a las autoridades, que no cumplen horarios y lo que es peor, que Elizardo Pérez roba el dinero de las escuelas, que explota a los* indios. A esta altura ha acumulado más de treinta tres juicios contra él y le está prohibido de pasar por Achacachi, que sea notificado y luego tomado preso. Sin embargo, un tribunal y el paso del tiempo, esclareció su conducta y le concedió el título de apóstol de la liberación del* indio, como lo llamó el presidente Hernán Siles Suazo.

En 1936, Bernabé Ledesma y Elizardo Pérez, preparan el Estatuto de Educación Indígenal, que al año siguiente se aprobaría en una Asamblea de directores. Se unificaba así toda la actividad educativa indígena que a la vez era un instrumento ideológico y práctico, pues representaba toda la misma experiencia salida de esta nueva educación. El mismo que en la presidencia de Busch, sería promulgado a rango de Ley de la Nación. Dicho Reglamento, en Pátzcuaro-México, despertó sensación y aprobación unánime en el I Congreso Indigenista Interamericano de 1940 (ibid.: 342, 461-476). Por eso sirvió de modelo a varios países de Latinoamérica, mientras en Bolivia, lo primero que derogaron, tras la muerte de Busch, fue este increíble y exitoso Reglamento.

Durante este gobierno, el nuevo Ministro de Toro, Cnel. Alfredo Peñaranda, nombra a Elizardo Pérez, Director de Educación Indígenal a nivel nacional. Peñaranda valora en todo sentido la obra de Warisata y bajo este marco ideológico se incrementan los núcleos de las escuelas indígenas. Núcleo quiere decir una escuela madre y varias otras en las comunidades, que dependen de esta primera. Peñaranda funda personalmente el de San Lucas, (6) y Mojocoya, (7) en Chuquisaca, habiendo comprado una hacienda para el efecto; el de Llica, (8) Frontera con Chile, para defender la soberanía contra la constante penetración chilena, con Bernabé Ledesma como Director, colaborado directamente por los excombatientes aymaras, Máximo Miguillanes, Venancio Lutino y Guillermo Villca; Talina, (9) en Potosí, frontera con la Argentina y el de Canasmoro, (10) en Tarija.

Warisata era la taika, que quiere decir “madre” en aymara, los* comunarios* sentían que era la madre, en un sentido biológico, pues era como si hubiera parido, tanto a las seccionales de cada núcleo y a los demás núcleos. Hasta ese momento, los núcleos son doce, contando

el de Caiza, (11) en Potosí, cuya fundación databa mucho antes que Warisata y donde su Director Raúl Pérez junto a su esposa la maestra Sofía Criales y sus hijos*, desarrollaban obra magnífica, colaborados por el indígena quechua, Gabriel Pari, y el de Utama, (12) situada en Caquiaviri, en el altiplano, cuyos fundadores fueron Alfredo Guillén Pinto y su esposa Natty Peñaranda. Durante este gobierno, México invita a varios* becarios* a conocer sus escuelas y viaja Carlos Salazar, entre otros*, a pasar un curso y resulta el mismo dictando conferencias donde explica los fundamentos de la escuela. Comprueba que las escuelas mexicanas, a pesar de tener tanto apoyo económico, estaban fracasando y ninguna se asemejaba a su Warisata, hecha de sudor y sangre. La etapa de consolidación se logró con una febril participación de las comunidades aledañas a Warisata. Lo que atrajo la simpatía del movimiento urbano y de la clase media comprometida, compuesta por socialistas, anarquistas, indigenistas, artistas, políticos*, estudiantes, universitarios* y empresarios*, quienes apoyaron la obra educativa con una especie de altruismo que rayó en la locura. Personajes del extranjero llegaron a visitar Warisata y apreciaron la obra educativa que realizaban allí, hasta que se volvió el centro del indigenismo internacional.

Pero si las escuelas despertaron en la clase media tanta pasión, en los* indios despertaron tal estímulo, que el* indio respondió de igual o mejor forma, ya que el propio indígena fue partícipe y gran constructor de edificios escolares, que esta vez eran para él mismo. El proyecto de enseñar a leer y educar a los* niños* indios, con sus instituciones seculares, llevaba su propio sello, era dirigido celosamente y controlado por ellos*, nacía de su propio entorno, de sus necesidades y de sus aspiraciones, pues veían a las escuelas “como defensoras de sus derechos y de su porvenir”. Levantaban sus escuelas con “feroz determinación,” se volvieron “vigilantes”, ejercían “severo control”, llegaban a Warisata en “comisiones los visitantes de lejanas tierras”, ponían la mística, “la gravedad” y “la circunspección”, característica de “la raza”. No en vano Elizardo Pérez anota, que con la voluntad de estos hombres se podía mover montañas. “El viajero indígena para el que no hay distancias, solía llegar de apartadas regiones sólo para pisar el sagrado suelo y llevar a su aldea el relato de lo que había visto aquí. El llamado de Warisata se oía sacudiendo la fibra más íntima del indio, en donde quiera que este tuviese su morada. Desde los tiempos de Tupak Katari jamás se había producido movilización tan grande como ésta. El despliegue de energía y valor llegó a hazañosas altitudes,” eran verdaderas “movilizaciones de masas.” “Llegaban a besar el sagrado suelo.” (C. Salazar en Pérez 92.) Y

quizá por eso, porque el TAKKE JAKKEN UTAPA (La Casa de Todos*), despertaba ecos libertarios y anhelos de justicia, es que fue borrado de nuestras portadas junto con el WARISATT WAWAN CHCHAMAPA (El Esfuerzo de los* Hijos* de Warisata) (estas son dos divisas que se escribieron en la portada del balcón de la Escuela -Ayllu) después que el gamonalismo consiguió echarnos de Educación Indigenal” (ibid.:153).

El 2 de agosto en Warisata, conmemoración de la fundación de la Escuela, era la fiesta educativa a la que no podían faltar. Se concentraban miles de comunarios* a la cabeza de autoridades de educación y de gobierno, junto a embajadores de las repúblicas hermanas. Algo que continuó sucediendo en todo el área rural de algunos departamentos, donde influenciaron fuertemente las escuelas, pero ya no con la participación de esos ilustres visitantes.

El 14 de julio de 1937, sube al poder el teniente coronel Germán Busch (1937-1939). Tenía treinta y dos años, era el capitán héroe de la Guerra del Chaco. Uno de los primeros actos del gobierno de Busch, fue decretar el 2 de agosto, Día del* Indio, en honor a la fundación de Warisata. El decreto es del 20 de julio de 1937, es decir, a los seis días de asumir la presidencia. Y siendo el mismo del oriente, fue un acto de reconocimiento y de respeto al* indio, a quien no conocía en absoluto, y en la contienda pudo darse cuenta de la valía del altioplánico que combatió junto a él. El Decreto lanzaba el mensaje que educar al* indio seguiría siendo una política de su gobierno, teniendo en cuenta de que, en ese entonces, el* indio representaba ni más ni menos una bestia de carga. Semejante disposición en honor al* indio sonó como una bomba para la “rosca minero-feudal”.

El gobierno de Busch se caracterizó por ser un gobierno de apoyo a las clases mayoritarias, de fomento a la educación y de recuperación de ingresos por las materias primas, de militares progresistas capaces de defender los intereses económicos de la nación, Busch y Villarroel son el ejemplo. En su gobierno se promulga el Reglamento de Educación Campesina o Indigenal, que no sólo hizo progresar la educación del indígena a grados inesperados, sino también la de los* selvícolas, al mismo tiempo que, con la misma estrategia geo-política-educativa, da protección a las fronteras. Maestros* mexicanos* vinieron a observar todo el desarrollo de las escuelas en Bolivia e inclusive se fueron a conocer los núcleos selvícolas del oriente y publicaron un libro⁹ que fue presentado

9 Adolfo Velasco: *La Escuela Indigenal de Warisata, Bolivia*. Departamento de Asuntos Indígenas, México: 1940.

en el Primer Congreso Indigenista. La presencia de esa delegación y del embajador mexicano generó gran expectativa en la prensa de la época, pues se sabía que venían a preparar dicho Congreso.

Terminada la Guerra del Chaco nos quedamos con los anhelados campos del oro negro, que en un esfuerzo desesperado, con la participación de mayores en reserva, adolescentes e indígenas, habíamos recuperado, perdiendo casi todo el Chaco que habían conquistado los “pilas” (paraguayos). Cansado de la oposición a su régimen, de la corrupción e infiltración de sus propios ministros, Busch se declara Dictador, ya que comprueba que algunos de éstos eran abogados de las empresas mineras. Para frenar la intromisión de EEUU, hace un pacto Bolivia, Argentina y Perú. Sus cuñados Goitia y Carmona, en el interior de su gobierno, cercan celosamente a Busch, tramando con Quintanilla, que logran el alejamiento de sus antiguos* amigos* ideólogos* y camaradas socialistas. Sus cuñados son los mismos que estaban a su lado la noche de su supuesto suicidio. Mucha casualidad. Estaba a punto de realizar una Reforma Agraria desde el punto de vista de sacar a los* patrones y poner escuelas productivas en los latifundios, dictando la abolición del pongueaje. Y tanto, en Occidente como en Oriente, llevaba una política de protección al indígena y al selvícola, pues en el Oriente también había grandes empresas explotadoras del salvaje con la extracción de los recursos naturales. Recordemos que México, Perú y Colombia apoyaban estas escuelas. En México, con el Presidente Lázaro Cárdenas, se había dado un viraje hacia el socialismo quien había dado asilo político a León Trotski, y a quien debía entrevistar Elizardo Pérez, en 1940, cuando fue al Congreso, pero lastimosamente lo habían asesinado. Elizardo Pérez era amigo personal de este Presidente mexicano. El Presidente boliviano Toro había nacionalizado el petróleo de manos de una empresa norteamericana y las consecuencias de su encono y participación velada de la embajada norteamericana las tuvo que soportar Busch. Con la guerra mundial, el estaño y la goma tienen un papel codiciado por EEUU, Japón y Alemania y Busch estaba relacionado con los tres. Los* barones del estaño y las Casas Comerciales de oriente tenían como amos a EEUU y a países de Europa, sin cuidar de los* obreros*.

El gobierno de Busch es breve, pero continúa la política educativa de sus antecesores, que es denominada la década de oro de la educación indigenal. El Ministro de Educación sigue el mismo y Elizardo Pérez se mantiene en su cargo, entonces funda los Núcleos de Jesús de Machaca (13), con Cupertino Pozo como Director, cuyos indios prometieron superar Warisata y trabajaban en turnos de día y noche. La historia de

cómo llegó a fundarlo es muy interesante (ibid.: 254-260). También se funda un Núcleo en Cliza (14) en los valles de Cochabamba, con el Director Juan Carni.

Elizardo Pérez, piensa entonces en las etnias de las selvas, su objetivo es crear escuelas a manera de proteger las tribus y resguardar las fronteras con el Brasil, admirando las antiguas misiones franciscanas y jesuíticas que se dedicaban a los cultivos, al tallado y a la música barroca. Así sin mayores precauciones se lanza al oriente. Desde Trinidad, recorre el Mamoré y el Iténez llegando a Puerto Siles, donde funda el Núcleo de Moré (15) hábitat de la tribu del mismo nombre: “Con bosques de madera finísima, castaña y goma, lo cual aseguraba un gran porvenir económico”. Y nombra como Director a Luis Leigue, quien era uno de los mejores profesores del Beni.

En 1938, a su regreso al Beni, visita Casarabe, y se sorprende porque el Director y su esposa mantenían un centro de admirable desarrollo. “Aquellos* maestros*, perdidos en las soledades del Oriente de Bolivia merecen el reconocimiento unánime del país porque constituyeron un altísimo ejemplo de valor y de constancia, como Juanita Tacaná” (ibid.:272).

Entonces continuó su viaje a San Antonio, una antigua Misión fracasada de los* franciscanos*, en la confluencia de los ríos Chapare e Ichilo, donde funda el Núcleo de Chapare (16). Su Director fue Arturo Sánchez, otro excelente profesor del Beni. “Era una zona extraordinariamente rica y de una belleza incomparable” donde habitaba la etnia de los Yuracarés. “Chapare fue obra igual o superior a Casarabe. Un espectáculo de intensa actividad; todo limpio, todo bien cuidado, los maizales y cultivos florecientes, las chozas levantadas con criterio, había talleres de varias clases. Los yuracarés trabajaban alegremente, reproduciendo en la floresta lo mismo que habían hecho los indios del Altiplano”.

Con la creación de estos cuatro últimos núcleos, resultado de una incansable actividad en su gira por el Oriente, aún a riesgo de perder su propia vida, se expandieron las escuelas, haciendo un total de diez y seis núcleos indígenas en toda Bolivia.

Elizardo Pérez recibe el reconocimiento del mismo Presidente de la República, Tte. Cnl. Germán Busch, en una carta donde, “estimula y aplaude en justicia, la labor patriótica y abnegada realizada, y aprecia la acción educacional desarrollada en esas apartadas regiones del territorio patrio” (ibid: 278). También es congratulado por el Ministro de Educación. Ese momento, la percepción que tiene del problema educativo en Bolivia, lo hace un visionario. Elizardo Pérez se agiganta. Desde su lecho

de enfermo, habla con el Ministro, en el sentido de reformar la educación urbana. Prepara un proyecto con ese mismo enfoque de la educación productiva, que es presentado en una asamblea de maestros urbanos y que lastimosamente fue rechazado por el normalismo, horrorizado de que las políticas del taller de los indios contagien la ciudad.

En esos años, ya se hablaba de la necesidad de una reforma agraria, para evitar los continuos abusos de los* patrones. Pero según las ideas de Elizardo Pérez, las mismas que compartía el Presidente Busch “Se debía respetar el latifundio y su estructura ancestral, económica-productiva. Al patrón había que sustituirlo por ese Inka que se preocupaba por el bien de la comunidad y que se podría encomendar a la Escuela. Pues ese momento se estaban dando unas ideas descabelladas por parcelar la tierra, como posteriormente (en 1952) lo hizo el MNR, destrozando los restos de la organización agraria del Incario, lo que trae como secuela la pérdida irreparable de la vieja cultura india cimentada en aquella estructura” (ibid.: 245-246), originando el surcofundio (Tener surcos para labrar la tierra).

Por esta razón Bolivia nunca más pudo resurgir tal como lo había hecho en esos nueve increíbles años. A esos extensos ayllus, donde no se conocía la propiedad privada, se consideró que eran la semilla viva del socialismo comunitario o comunismo. Había que liquidarlos y la Revolución de 1952 se encargó de ello, porque si bien liberó a los indios del pongueaje, también eliminó los latifundios y las escuelas tipo Warisata.

El Supremo Gobierno, en 1939, promulga el Reglamento de Educación Campesina, el cual consta de 162 artículos en seis capítulos y es lo más completo realizado hasta ahora en el tema educativo. Para la clase burguesa criolla estaba claro, que dicha política ya era intolerable, y entonces se establece una confabulación imperialista de alianza con los* latifundistas de Oriente y la rosca minero-feudal de Occidente, quienes temen quedar sin fuerza de trabajo y sin tierras. Arremeten con toda clase de armas por la rensa y con más abusos a los* indios, Raúl Pérez es detenido en Achacachi. Elizardo Pérez, abrumado, acude en busca de justicia al mismo Presidente Busch. Este le responde premonitoriamente: “Elizardo lo sé todo; sé cómo te combaten y de qué clase son las fuerzas que tienes al frente, porque son las mismas que están socavando mi gobierno [...] Tú y yo caeremos juntos, Elizardo” (ibid.: 328).

El penúltimo festejo del 2 de agosto, fue impresionante, treinta personalidades, entre locales y embajadores, se trasladan a Warisata y los periódicos señalan treinta mil comunarios* presentes. Imaginamos el de 1939, se habló de cincuenta mil comunarios* movilizados* en esa

celebración. Terror y amenaza para sus enemigos*, que ya se veían arrasados* por esa masa pidiendo justicia, como sucedió después en 1952.

Para Busch, la presidencia estaba siendo más difícil que la misma guerra. Tenía muchos frentes con qué lidiar, sin tregua y sin pausa, los* cuales estaban urdiendo su eliminación y se sirvieron de sus propios intrigantes cuñados Carmona y Goitia y del ambicioso general Carlos Quintanilla.

El 23 agosto de 1939, la noticia de la muerte del Presidente estremece a Elizardo Pérez, un frío de muerte lo recorre, recordando lo que le había augurado, “que su caída iba a ser también la caída del* indio. En adelante no tendríamos quien nos defendiera, porque debo decir que si nos habíamos mantenido hasta entonces, era porque Busch paraba los ataques, vinieren de donde vinieren”. La gente del pueblo, inconsolable y casi enloquecida de dolor, afirmaba que era magnicidio. La marea humana le hizo apoteósicas exequias y formó montañas de flores. No entendía lo que pasaba, se preguntaban por qué Busch se había suicidado y los* nuevos* dueños* del Palacio de gobierno prometieron, ante el cadáver del líder, cumplir su mandato y continuar con su política estatal y le rendían honores, hasta lo elevaron al grado de General. “La rosca minero feudal habría maquinado arteros hilos para acabar con el Presidente. Sea por mano propia, sea por mano ajena. Dos meses y medio después del Decreto minero, Busch agonizaba en el pensionado del Hospital de Miraflores” (Ríos Alborta, *La Nación*: Folio 8). Hacia las dos de la tarde del 23 de agosto entraba a la inmortalidad. Sí, hubo un “Dictador Suicida,”¹⁰ porque fue un suicidio desafiar a los* poderosos* del mundo, a los mismos gobiernos de EEUU y Japón, que temían la ascendencia de Alemania; estos tres países requerían de Bolivia comprar estaño para sus armas y caucho para sus vehículos. Enfrentar a la petrolera norteamericana, recién nacionalizada, Standard Oil fue también alarmante; a los barones del estaño: Patiño, Hirschfeld y Aramayo; a los* latifundistas organizados en la Sociedad de Propietarios de haciendas del Altiplano y Los Yungas; a las nacientes empresas de textiles que explotaban a los* obreros*, a los* dueños* de medios de comunicación, que de comunista y cambia no lo bajaban; a las casas comerciales del Oriente; al rey de la Coca que tenía 20 haciendas en los Yungas¹¹, con mano de obra de esclavos-afro descendientes; a la clase media que medraba de la política.

10 Alusión al título del libro escrito por Augusto Céspedes.

11 José María Gamarra, llamado el rey de la Coca, por tener veinte haciendas productoras de Coca, en las provincias de Nor y Sur Yungas de La Paz.

Semejantes enemigos aliados inventaron el suicidio, diciendo que Busch no pudo soportar el dolor por la extracción de una muela. Si hubo algún suicidio fue el de destruir estas magníficas escuelas que eran el puntal del desarrollo integral de Bolivia y la admiración de Norte y Sur de América. El pueblo sí lo tenía bien claro: fue un verdadero magnicidio, nunca aclarado oficialmente. Busch tenía que ser liquidado. Estaba decretado. Las escuelas indígenas tenían el apoyo de los gobiernos del Perú y de México, donde se protegía a León Trotski, que fue asesinado. México y Bolivia, con sus escuelas indígenas acusadas de comunismo prosoviet, eran el centro de la atención internacional, especialmente del gobierno de EEUU. Bolivia estaba en la mira por su posición geopolítica, pues veían que, en el corazón de Latinoamérica, se estaba gestando una verdadera revolución socialista, con el pretexto de educar a los* indios y de donde se estaba extendiendo su influencia “comunista” a toda Latinoamérica. El Dictador Busch estaba a punto de dar una sorpresa al país, promulgando la Ley de Reforma Agraria, manteniendo el latifundio a cargo de las escuelas y expulsando a los* patrones¹².

Ni bien había fallecido este Presidente sin par, el General Carlos Quintanilla había sido ya nombrado presidente y empieza una política contraria a Busch. Tanto “prometieron” continuar que, a mediados de 1940, otro gobierno boliviano, obedeciendo órdenes de sus amos, destruye lo que se había hecho o permitido hasta entonces, pero con otros personajes y otra política reaccionaria. Un decreto suprime la Dirección de Educación Indígenal y pone en el banquillo de los acusados a Elizardo Pérez en manos de sus rivales: Vicente Donoso Torres, Max Byron y Rafael Reyeros, como interventores, y a Gustavo Adolfo Otero, en el Ministerio de Educación. Estos se ocupan de destruir prácticamente casi todos los núcleos indígenas y de perseguir y acusar de toda clase de delitos a los directores y profesores. La primera medida fue derogar el Reglamento de Educación Indígenal.

Nunca se había visto que desde la educación se pueda formar un proyecto de desarrollo integral con tanto éxito. El renombre de la Escuela-

12 La noche antes de morir, Busch conversa con el Ministro de Gobierno y le dice: “Mi querido Vicente, dentro de poco voy a dar una gran noticia. Una noticia tan sensacional que te vas a quedar asombrado”. No se aclara exactamente cuál podría ser esa noticia. Quizas podría ser también que declaraba abiertamente su apoyo a la Alemania nazi; pero está probado, el gobierno alemán no lo quería, deseaba discreción y utilizar más bien la alianza bajo razones comerciales. Y a Busch tampoco le convenía una alianza abierta con el gobierno alemán a fin de no bloquear las negociaciones que tenía con EE.UU. (Compárase Azurduy 1939: 116).

Ayllu no sólo repercutió en el ámbito nacional sino internacionalmente. El entrañable presidente mexicano Lázaro Cárdenas, sincero defensor de los derechos indigenales, colaboraba moral y económicamente en esta obra educativa, al igual que los gobiernos de Perú y Colombia, por ello el recio palacio de estilo neo-tiwanacota en Warisata se llama El Pabellón México.

Ante tanta arremetida, Elizardo Pérez viaja a México, junto a su flamante esposa, la maestra de Warisata y poetisa, Jael Oropeza, para preparar el I Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro-México, a realizarse el 22 de abril de 1940, con la esperanza de que el mencionado Congreso pueda defender todavía la Escuela. Bolivia triunfa en México con su ponencia educativa a favor del* indio, mostrando como prueba su fecunda actividad. El Congreso recomienda la ponencia warisateña como política educativa en todos los países donde se tuvieran indígenas para educar. Mientras en Bolivia, los dieciséis núcleos indigenales se volvieron víctimas de los mismos poderosos que asesinaron al Presidente Germán Busch. De todos ellos, Llica pudo resistir por estar situada estratégicamente detrás del salar de Uyuni y gracias a la madurez que demostró ante la adversidad. Décadas después, Llica eliminó completamente el analfabetismo y defendió la soberanía nacional ante la remoción de hitos por Chile. La intervención del Ministerio de Educación le hizo perder toda su característica de educación productiva comunal, sin embargo, es admirable. Llica lo mismo que Warisata guardan la memoria viva de la historia de su escuela. La escuela de Llica guarda los talleres, instrumentos musicales, las herramientas y otros, como museo.

Tras el I Congreso, se comprobó que los gobiernos de Perú, Ecuador, México, Colombia y Guatemala impulsaron políticas de desarrollo educacional indígena mediante direcciones y organizaciones, basadas en los principios de Warisata. La educación en Cuba, que actualmente es una de las mejores en Latinoamérica, se basa totalmente en estos principios.

Pronto el pueblo se dio cuenta de que un régimen de derecha gobernaba, ante la protesta de los* universitarios* que exigían democratizar el gobierno. Empezaba un nuevo régimen servil a los intereses imperialistas y volvía la esclavitud del* indio. Había ganado una vez más la rosca minero-feudal. Nos entregaban a la voracidad del capital extranjero. Hasta que, en 1943 al 1946, surgió otro gobierno del pueblo, del Presidente Villarroel que igualmente fue asesinado, esta vez ahorcado de un farol en la plaza Murillo. Pero “la llama de la rebeldía jamás extinguida

había prendido” y se extendió como reguero de pólvora hasta encontrar la Revolución de 1952.

La época de oro de la educación indígenal llegó a su fin poco después de la muerte de Busch en 1940. En este mismo año Warisata fue cerrada. En nueve años se demostró que a través de la educación es posible realizar un amplio proyecto de desarrollo con gran éxito.

Bibliografía

Azurduy, Luis

1939 Busch, el mártir de sus ideales. Imp. Artística: La Paz.

Brockmann, Robert

2017 Dos tiros al Amanecer. Editorial Plural: La Paz.

Céspedes, Augusto

2017 El Dictador Suicida, 40 años de historia de Bolivia, Librería Editorial G. U. M. La Paz (Primera edición aprox 1956).

Condarco, Ramiro

2015 Zárate el Temible Willka, Segunda edición, La Paz (Original 1983 editorial Renovación Ltda.).

Díaz Machicao, Porfirio

1957 Historia de Bolivia, Toro, Busch y Quintanilla, 1936-1940. Editorial Juventud. La Paz Bolivia.

Díaz Machicao/Tarqui Alarcón, Sergio/Gutiérrez, Moisés

2005 Pachakuti Educativo. Propuesta de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) al II Congreso Nacional de Educación. Basada en el Modelo de Ayllu. Comisión Universidad Indígena de la CSUTCB. Qullasusyu.

Gamarra, Téllez, del Pilar, María

2012 El Desarrollo Autónomo de la Amazonía Boliviana. Edición Centro de Estudios para la América Andina y Amazónica. La Paz.

Guillén Pinto

1945 Alfredo y Peñaranda, Natty, UTAMA, Editorial Librería Arnó. La Paz.

Mejía Vera, Yvette

2005 „El Modelo de Ayllu, Sistematización de Warisata Escuela Ayllu de 1931-1940“. www.katari.org/pdf/warisata.pdf (último acceso: 02.02.2018).

- Mejía Vera, Yvette; Tarqui Alarcón, Sergio; Gutiérrez, Moisés
2005 Pachakuti Educativo. Propuesta de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) al II Congreso Nacional de Educación, Basada en el Modelo de Ayllu, Comisión Universidad Indígena de la CSUTCB. Qullasusyu.
- Pérez, Elizardo
1962 Warisata la Escuela Ayllu, Empresa Industrial Gráfica Burillo. La Paz.
- Querejazu Calvo/Masamaclay, Roberto
1971 5ta Edición, Librería Editorial „G. U. M.“ S/fecha. La edición original es aprox. La Paz-Bolivia (Sobre la guerra del Chaco).
- Ríos, Alborta/Pablo, Henry
2017 Germán Busch, ayer y hoy de un patriota. In: La NACION: Periódico quincenal. No 35. Oruro.
- Velasco, Adolfo
1940 La Escuela Indigenal de Warisata, Escuela de Recuperación de Caiza, Bolivia, Indios Selvícolas Bolivianos, Primer Congreso Indigenista Interamericano, Departamento de Asuntos Indígenas. Ciudad de México.

Aproximaciones teóricas

Cuerpos libres. Anotaciones a la Descolonización del Cuerpo

Comunidad de Productores en Arte (COMPA)

“La profunda alegría de hacer lo imprevisto, de ver surgir de escombros algo de fantasía, de construir algo de la nada, el grupo de teatro TRONO, ha recorrido sus sueños a cuestas en diferentes lugares. El querer es poder se convirtió en el hacer el querer. El Pienso y luego Existo, en Produzco y luego Soy” (Teatro Trono: El mañana es hoy, 1998: 263).

La reacción de Teatro Trono¹ a la realidad –o más bien la razón de su arranque– hay que buscarla en la condición de vidas de sus protagonistas de la primera etapa. Eran chicos* de la calle alojados en un centro de corrección juvenil. Ellos* jamás fueron considerados como productores de su realidad, sino más bien como productos de una realidad capitalista y colonial excluyente. El sistema colonial veía a los* adolescentes como disidentes de una vida ordenada y decente. El objetivo del centro de corrección juvenil era integrar a estas “almas perdidas” en la sociedad colonial y capitalista. Para lograr una integración exitosa se necesitaba sobre todo disciplina ¡Los* chicos* debían ser escrupulosos*, disciplinados*, y abstemios* de drogas y seguir las reglas de la sociedad! El centro correccional, los* psicólogos* y los* trabajadores sociales no veían la situación de los* chicos* en un contexto político, sino como un problema individual. Los* chicos* eran contestones y difícilmente educables. Rompían los códigos y las reglas de la sociedad tan sólo con su existencia. Eran pobres y después de la muerte de sus padres, madres u otros problemas familiares vivían en la calle. Un estado que desafiaba a

1 Teatro Trono es la raíz de la comunidad de productores en Artes (COMPA).

la sociedad por reintegrarlos. Sin embargo, reintegración no significaba crear una existencia digna, sino más bien someterse a la estructura del sistema colonial.

La historia de Teatro Trono, de la Comunidad de Productores en Artes (COMPA) y de la Metodología de la Descolonización Corporal, está estrechamente vinculada con aquella experiencia, que representa el antecedente, y en cierto modo la escena ancestral fundacional de todo lo que hoy, 30 años después, es la **COM**unidad de **P**roductores en **A**rtes. La situación de los* chicos* de la calle que conformaban el primer elenco de Teatro Trono tuvo lugar en un contexto macro-social, en Bolivia, sociedad profundamente marcada por un sistema jerárquico que hace mucho tiempo fue impuesto en el espacio andino a través del dominio colonial. A partir del siglo XVI implantaron los* europeos* un sistema colonial y sometieron a la población. Pese al sometimiento la población puso resistencia en contra del régimen.

La enseñanza a partir de la experiencia del primer elenco del Teatro Trono es que el cuerpo representa el primer territorio de resistencia y de intervención pedagógico-artística para un cambio político por medio de las cuales buscamos formas de convivencia horizontal, formas de vida más armónicas con nuestro entorno y formas de vida en comunidad. Conscientemente usamos la palabra “buscar”, porque no tenemos ninguna receta del “buen vivir”². De esta experiencia surge la Descolonización del Cuerpo, un concepto de lucha³ por la dignidad, una pedagogía para transformar la sociedad y un presupuesto filosófico para crear comunidad en base a los valores andinos. Partiendo desde el cuerpo como la dimensión más grande de la humanidad, trabajamos en la praxis con la Descolonización del Cuerpo en Bolivia. En este texto esbozamos nuestra filosofía del cuerpo y las dimensiones de la descolonización corporal que practicamos desde hace casi tres décadas en El Alto, Bolivia. El esbozo en forma de texto es difícilmente conciliable con la praxis de los cuerpos. Teorizar una realidad siempre tiene el problema fundamental de correr el peligro de reducir la riqueza y la diversidad de la praxis y ponerla en un corsé de pocas suposiciones que luego determinan la praxis. La praxis científica como poderosa acción genera fronteras y jerarquías en sus sistemas de clasificación⁴ y, de este modo, intenta a controlar la

2 El *buen vivir* es una orientación hacia una vida equilibrada en relación al entorno y a la cosmovisión.

3 Una brújula de búsqueda.

4 Hay una contribución importante de las ciencias en la clasificación y tipología de la humanidad en el siglo XIX. Hasta hoy hay colecciones de cráneos de África en

vida humana⁵. La posibilidad de explicar la descolonización con este instrumento no sólo queda limitada por el espacio concreto de este artículo, sino también por la técnica con que trabajamos aquí, que nos exige definiciones que la praxis no puede abarcar y que se logra por la aspiración permanente de encuentro de cuerpos en tejidos de relaciones sociales horizontales y de bienestar.

Cuerpo como territorio - un acercamiento desde diferentes puntos de vista

La base del trabajo de COMPA es el cuerpo. Es el primer territorio o espacio de la acción y liberación. En la cosmovisión del Altiplano Boliviano hay tres dimensiones en que se constituye el tiempo-espacio (Pacha⁶): el Ukhu Pacha o mundo interior, el Kay Pacha o mundo de aquí, y el Hanaq Pacha o mundo de las estrellas. El concepto del espacio es una parte esencial del pensamiento andino que en el transcurso del tiempo se ha enriquecido con otras perspectivas en el mundo, tal como la filosofía africana a través de la población afro-boliviana y por supuesto de la filosofía europea, y acá en particular de la visión del mundo católico. En esto la idea de la Pacha se ha permanecido como una base importante para la percepción del mundo. En Pacha hay un orden material y moral. Conocidos famosos son los principios morales del Ama Suya, Ama Llulla, Ama Quella⁷. El orden material se presenta en forma relativa. Estermann (1998) resalta que un fundamento importante de la filosofía andina es el momento de continuidad material. Esto quiere decir que todo existe en relación al otro. De la relación se genera un

universidades europeas. Estas colecciones sirvieron para apoyar en clasificar la humanidad en “razas”. A través de diferencias fenotípicas, los* científicos* intentaron demostrar que hay una diferencia jerarquía entre los seres humanos (véase Wegmann 2012).

- 5 Donna Haraway denomina la ciencia una técnica retórica y artificial de hacer creer a los* actores significativos* que el conocimiento producido es un camino hacia el poder deseado (Haraway 1988). Se trata de un proceso de generar poder y jerarquías; por ello, es un problema epistemológico para nosotros*. Con cada articulación científica entramos necesariamente en el juego de la reducción.
- 6 *Pacha* es el término para indicar al tiempo-espacio. Pacha es la existencia universal. En la Pacha existe simultáneamente “cosmos, universo, galaxia, mundo, espacio, tiempo, tierra, deidad, señor, piedra, edad, guerrero, creador, pacificador, hombre, mujer, número, dios, viento” (Salas Rojas 2009: 22).
- 7 No seas ladrón*, no seas mentiroso*, no seas ocioso*.

tejido de relaciones en que se configuran las características de los seres humanos. Estas características no se configuran en el humano mismo, sino en relación a todo su entorno, las cosas, el espacio, la madre tierra y el tiempo. La transformación de la pacha es permanente por el cambio constante en la configuración de las relaciones.

En este sentido, el cuerpo como territorio lo entendemos así como continuidad. Esto significa que, por ejemplo, en la categoría de género no vemos ninguna dualidad entre hombre y mujer, sino más bien una continuidad, donde el cuerpo hombre es a la vez femenino y al revés. En la continuidad hay miles de posibles facetas que aparecen en las relaciones, como por ejemplo fenómenos en el mundo moderno son denominados homosexualidad, transgénero, transvestis etc. En el paradigma de la continuidad el cuerpo también es parte de su entorno, de la historia y al revés. En el cuerpo se guarda historia, “el cuerpo es pasado, presente y futuro al mismo tiempo” subraya Iván Nogales (2013: 49) y cada cuerpo representa a la vez toda la humanidad en su totalidad y particularidad.

La ciencia occidental, que también forma parte del mundo andino, tiene una representación del cuerpo como ente. En sentido clásico existe la representación de que un cuerpo está definido por la identidad y la identidad configura los vínculos entre el mundo y el cuerpo. En la ilustración se definió al sujeto como una entidad centrada, unificada, individual y racional (véase Hall 1996: 597). Este sujeto vivió en un mundo junto con otros entes, cada uno cerrado para sí mismo.

Pese a esta concepción superficial de cuerpos en la producción moderna de saber, hay por ejemplo en la psicología representaciones de la psiquis que de alguna manera permiten ver el cuerpo como territorio. El psicólogo Jung (2014) asume una estructura de personalidad (psiquis), que consiste en diferentes complejidades. Al lado del complejo-yo está el inconsciente personal, la persona dirigida hacia afuera y la sombra. Todos habitan el cuerpo y tienen una cierta “vida”. En el modelo psicoanalítico de Freud la psiquis consta de tres partes: el id (ello), el ego (yo) y el superego (súper yo). Aquí también se podría trabajar con la metáfora de que el cuerpo es un territorio y está habitado por diferentes instancias.

A fines del siglo XX la idea del sujeto como entidad unidimensional fue criticada por el debate postmoderno⁸. El postmodernismo observa la realidad desde el discurso y los enunciados, como dice Foucault. Allí

8 Una corriente en el debate postmoderno sostiene que más allá del discurso no hay entidades observables y que la idea de la personalidad o de un sujeto (cuerpo) y sujeto y cuerpo son solamente signos en una cadena de signos y se disuelva en el discurso (véase: Benhabib 1992).

mueren el sujeto y el autor. Acompaña la tesis de que no hay ningún acceso a la realidad más allá de historias y relatos, y que la realidad es incomensurable como dice Bhabha (1990) y no es capturable en su totalidad, ni mediante la ciencia ni por otras formas de relatos. Como consecuencia, el debate del postmoderno abandona del concepto del sujeto y se dirige hacia el discurso.

Sin embargo, existen posiciones que aún buscan relaciones entre cuerpo y discurso, y no abandonan el cuerpo. Una de ellas es la feminista postmoderna Judith Butler. Ella se ocupa de la cuestión de dónde permanece el cuerpo y define el cuerpo como ángulo muerto del discurso (Butler 1997). Según ella existe el cuerpo determinado por el lenguaje que lo coloca en una existencia social, y existe el cuerpo— en ángulo muerto —que no es capturado por el discurso. Por esto lo denomina “cuerpo en ángulo muerto”, pues ella no ve ninguna posibilidad de describir el cuerpo más allá del relato, de la historia, de definiciones (orales o escritas), del discurso. En el discurso, donde los cuerpos devienen sujetos, existe la posibilidad sólo a través del lenguaje de convenir en qué es un cuerpo. Aquí surgen los cuerpos, cuerpos de mujeres o cuerpos de hombres, cuerpos dominadores y cuerpos sometidos. Butler ve la inagotabilidad de cuerpos, pero pone un límite entre el cuerpo más allá del discurso y del cuerpo en el discurso.

Desde nuestra perspectiva, el ser humano es más que una expresión discursiva, una identidad con una extensión corporal o un cuerpo donde habitan diferentes partes de una psique. Se trata de un mundo entero, pues en el concepto de continuidad de la cosmovisión andina cada cuerpo refleja el mundo entero. Es un universo que nunca vamos a abarcar en su totalidad (como el universo de Hanaq Pacha) y menos lo podremos clasificar exitosamente sin colonizarlo. Ver el cuerpo como “territorio” es también ya una reducción inadmisibles, pero vemos en esta metáfora la posibilidad de abrir un espacio desde la cual podemos actuar y transformar cuerpos y la relación entre cuerpos, y con ello también el *Kay Pacha*, el mundo-espacio-tiempo y en la cual nos relacionamos. El cuerpo es un universo y cada cuerpo carga en sí la historia de la humanidad y así cada cuerpo es un representante de la humanidad entera.

Cuerpos colonizados

En el proceso de la colonización del cuerpo vemos dos grandes rastro, una es la historia concreta de la conquista de América Latina o

Abya Yala, y otra es el sometimiento del humano sobre el humano que aconteció mucho más antes. La segunda dimensión es fundamental y la primera es nuestra historia concreta de los cinco siglos pasados que hemos vividos como “descendientes directos* de Colón” (Todorov 1987: 15) y que marca hasta hoy el mundo en general y el contexto boliviano en particular.

El sometimiento del humano sobre el humano no es ninguna particularidad europea. Es un fenómeno que surgió en diferentes momentos y rincones del mundo, que se hallaba exactamente en los imperios de los* Incas y Aztecas, como en los ámbitos de dominio de la China o la India donde hay una historia larga de sociedades jerárquicas, o en Egipto en la época de los* faraones donde el pueblo debía servir al señor absoluto. La sociedad faraónica creó la pirámide, un símbolo que hasta hoy es usado para visualizar desigualdades. La jerarquía no es necesariamente una característica antropológica de la humanidad, sino fue creada para privilegiar una clase de humanos* frente a otros. Existe la visión o el relato de que la jerarquía es necesariamente inevitable para el “desarrollo” de sociedades más complejas y que la organización de una tal sociedad necesita privilegiar a ciertas personas que supuestamente asumen más responsabilidad.

La jerarquización, el sometimiento del humano sobre el humano, sólo funciona sin dificultades si logra crear cuerpos sumisos y cuerpos dominantes según su pertenencia de clase. En el caso de la historia de los últimos cinco siglos observamos tres fases de sometimiento. En la primera fase, los* conquistadores necesitaban aliados para poder derrotar a los imperios de los* Incas y Aztecas. En esta fase se concentraron en la destrucción de los palacios y templos en Cusco y Tenochtitlan. En la segunda fase de la colonización comenzaron con la guerra total, con la estrategia de la tierra quemada y la erradicación de todos nuestros logros culturales. Esta fase apuntó a la dominación total de nuestros territorios culturales. El tercer paso fue establecer imágenes de nuestros cuerpos – y con ello conquistar el territorio más importante para dominar una región⁹ – que nos impusieron como una especie de piel del miedo (Nogales 2013). Estas imágenes nos sometieron a través de la palabra, atributos, fijaciones que se aglomeran en un ámbito de relaciones de poder. En América Latina, el encuentro bélico entre conquistadores y

9 Reemtsma (1990) evidencia que los* conquistadores siguieron los consejos que Machiavelli da en su libro “El Príncipe”. Allí el politólogo del renacimiento europeo describe que para posesionarse de un territorio total, hay que arruinarlo.

población local condujo a que surja el dispositivo¹⁰ del “indio”, una figura que servía para marcar el estatuto subalterno de la población local en un nuevo orden que surgió con la colonización. La función de “indio” es marcar a la población local como los originarios del territorio de Abya Yala y a la vez crear una clase subalterna caracterizada por un déficit: un intelecto insuficiente¹¹.

Pese a la invasión el marcador “indio” jamás tuvo poder absoluto. En el caso de los* aymaras, Montes Ruiz señala que la colonia condujo a que los cuerpos se muevan en dos mundos en los que asumieron diferentes posiciones. Acorde a los mundos, los cuerpos Aymaras estaban habitados por dos máscaras (roles o personalidades): el rol positivo que representaban las personalidades de los cuerpos en la comunidad local y la máscara de la sombra “el conjunto de antivalores, actitudes rechazadas y pautas negativas” (Montes Ruiz 1999: 266). En su modelo hay una máscara entre los* iguales, en donde los cuerpos de los* aymaras pueden encontrarse en un potencial equilibrio. Esta relación forma el Ayllu, la comunidad local, una base fundamental para resistir las relaciones coloniales.

10 Acá nos ayuda la propuesta de Foucault (2005) que habla de dispositivos de poder.

11 Alcántara (2014) describe este proceso en el caso de los Virreinos de México y Perú. En un primer momento la administración española comenzó a describir a la población local como deficiente y les otorgó características infantiles. Al principio –según las fuentes que indaga Alcántara– la población local no aceptó esta desvalorización, pero con el tiempo asumieron la perspectiva externa sobre sus propios cuerpos. La descripción de la población de Abya Yala como “indio” se volvió en una realidad que aplicó una semántica negativa sobre los cuerpos. Todo lo local, lo precolombiano apareció en una visión negativa. A través de la figura “indio” los colonizadores lograron conquistar después de la colonización de los territorios geográficos los cuerpos de los humanos que vivían en Abya Yala. La idea de deficiencia intelectual se volvió en una idea central del racismo, que llegó ser una ideología fundamental del colonialismo europeo a partir del siglo XIX. El racismo permitió distinguir entre diferentes formas de inteligencia y capacidad según diferencias fenotípicas. En el siglo XIX las ciencias de “raza” llegaron a ser una rama importante de la investigación Europa. Las ciencias producían conocimiento “objetivo” mediante estudios de cráneos, los antropólogos generaron argumentos que establecieron la diferencia y explicaron de una forma casi natural la desigualdad entre los* europeos* y nuestros pueblos. Immanuel Kant, el filósofo alemán, estableció por ejemplo que “los* indios amarillos* tienen un talento escaso” mientras que los cuerpos de los cuerpos europeos son “más hermosos, más finos, con más humor y más moderados en sus pasiones”. Declaraciones como está, documentos, enunciados y otras contribuciones condensaban una imagen de la población con un carácter deficiente, incompleto, no civilizado, mientras que al otro lado se establecía una cultura de “superioridad” (Chávez L. 2011: 29).

Al otro lado existe la máscara de la sombra, la relación del cuerpo con el sistema, determinado por la élite criollo-colonial de la República boliviana. Es la relación con un territorio más amplio y vincula los cuerpos con configuraciones globales, con el espacio global o el “sistema mundial” que existe desde la conquista europea. En la sombra estamos vinculados* con la cultura colonial y marcados como no civilizados*, salvajes, sin cultura y con un intelecto deficiente. Allí nuestros cuerpos son posicionados como “indios”.

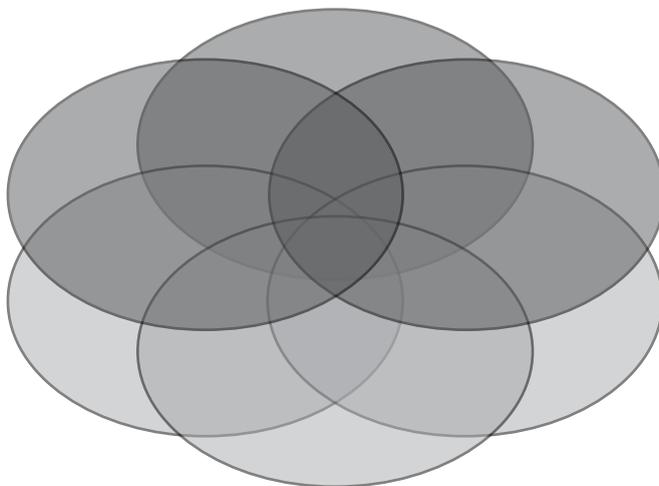
Descolonización del Cuerpo

En el caso concreto de la relación de los cuerpos en el contexto postcolonial de Bolivia se encuentran las raíces de la metodología. Sin embargo, nosotros* entendemos la descolonización no sólo en conexión con el cambio del espacio colonial, sino como un trabajo en contra de todas las formas de las relaciones de poder o sea relaciones en desequilibrio. La Descolonización del Cuerpo busca relaciones equilibradas y tiene como horizonte normativo el buen vivir o vivir bien.

La metodología no es una guía didáctica o un manual pedagógico. Es un conjunto de dimensiones que surgieron desde la praxis, una praxis que descubrieron chicos* de la calle. Inicialmente no hubo la intención de elaborar una metodología, pero tras darnos cuenta que ciertas cosas funcionaban repetimos los ejercicios y dimensiones. La característica principal de la metodología de descolonización corporal es la búsqueda, un proceso abierto en cuyo centro se encuentra el ocuparse del cuerpo en comunidad. No entendemos el cuerpo vinculado a la idea del individualismo, como algo aislado. Para nosotros* no hay vida humana en el individualismo, en la soledad¹².

En nuestra praxis hay seis dimensiones que se han demostrado su eficacia. No hay ninguna jerarquía entre ellas y no siempre se aplican todas las dimensiones en un proceso. Antes bien, conforme a la cosmovisión andina y al concepto de la continuidad, las dimensiones se encuentran en flujo y entrecruzamiento, como lo demuestra esta gráfica:

12 Aludimos a la figura de Robinson Crusoe que únicamente sobrevive su soledad, pues el autor le regala “Viernes” como compañía.



Desde nuestra praxis las dimensiones pueden provocar un proceso de apertura del cuerpo que facilita la búsqueda de nuevas relaciones sociales que rompen con la lógica colonial y cuestionan relaciones patriarcales o económicas y buscan relaciones más horizontales. Las dimensiones que a continuación presentamos son: *migrar al centro*, *llamar al ajayu*, *integralidad*, *descampamentización*, *búsqueda del otro* y *espacios de bienestar colectivo*.

Migrar al centro

El punto de partida del proceso es el cuerpo; esto significa que buscamos un cambio desde la base, desde el núcleo de la sociedad, que para nosotros representa la dimensión social más grande. En nuestro horizonte el cuerpo es un reflejo o una representación de toda la historia humana, que se expresa en los huesos, en la sangre, en la psiquis, en las células u otras relaciones del cuerpo, como el alma, ajayu... En nuestro ADN se refleja todo lo que somos como humanos, con nuestros sentimientos, nuestras habilidades y nuestros límites. Este universo cuerpo se configura en relación a nuestro entorno y crea una representación del cuerpo. *Migrar al centro* es un viaje a la semilla, al origen de la humanidad, en un sentido no-originario. No buscamos raíces exclusivas, sino en la búsqueda nos damos cuenta de que tenemos diferentes raíces que queremos reconocer. Nos hallamos en una continuidad que nos muestra que todos* somos valiosos* sin ser por ello privilegiados* o, como dice Haraway (1991), somos todos* descendientes sin legitimidad.

En el cuerpo colonizado el miedo tiene la supremacía “al resto”. El posicionamiento del cuerpo en un estado colonizado surge mediante una relación interna/externa, en un tejido de disposiciones poderosas entre cuerpos colonizados (de miedo) y colonizadores¹³, su posición en un determinado territorio y tiempo¹⁴.

El *migrar al centro* como un proceso, en el marco de la descolonización corporal, tiene dos funciones. Por un lado, es importante capturar las relaciones en su totalidad y, por otro lado, descubrir que las relaciones coloniales no son omnipotentes y que nuestros cuerpos tienen el potencial de romper los nexos coloniales. En este sentido *migrar al centro* significa recuperar la dignidad de cada cuerpo que experimenta antes de la clasificación por los sistemas de poder y encontrar una cotidianidad que cree ya vínculos que cuestionen el sistema colonial. A partir de esto se realiza un análisis de las relaciones de los cuerpos en el territorio colonial. *Migrar al centro* nos permite descubrir nuestros cuerpos en todas sus facetas y cuestionar las adscripciones coloniales que nos quieren fijar como seres unidimensionales (encarcelados en una identidad) con un intelecto deficiente. Descubriendo nuestro cuerpo en todas sus facetas hallamos posibilidades de resistir y buscar en nuestro entorno relaciones que nos permitan resistir. Es un proceso doble de redefinición del cuerpo, quebrando con la lógica colonial que encadena nuestros cuerpos y descubriendo un universo del cuerpo que muchas veces es reducido a ciertos aspectos, como la racionalidad¹⁵.

Llamar al Ajayu

El proceso de la descolonización requiere energía. En la cosmovisión andina la energía permite crear comunidad. El centro energético es el

13 Es como el antagonismo que pone Franz Fanon (1999) entre el colonizador y el colonizado. Es el modelo marxista de dos clases de personas que forman un antagonismo que se supera en la síntesis de los dos, pero no contiene la idea de un tiempo-espacio circular en que se forma las relaciones de los cuerpos.

14 Su posicionamiento/posición en pacha (tiempo-espacio).

15 En este marco se muestra un modelo de poder en la definición del cuerpo que está vinculado a la jerarquía social-colonial. COMPA lo denomina “modelo de la pirámide” en la descolonización de los cuerpos. Racionalidad / Consciencia / Pensamiento / Consciencia es vinculado con el cerebro / la mente, y entonces los hombres más valiosos e importantes son aquellos que tienen cerebro pero no cuerpo. Los* miembros subalternos de la sociedad (mujeres, trabajadores, negros, indios) tienen “ánimos sencillos” y son dominados por sus cuerpos que les hace menos valiosos*.

ajayu¹⁶. Muchas veces se traduce ajayu como alma, pero ésta interpretación del término ajayu tiene sus límites. En el mundo andino el ajayu es la fuerza que contiene los sentimientos y la razón. Es el acompañante energético de un ser que siente y piensa. Como tal es percibido por cada ser y nos permite establecer un equilibrio en armonía. Es un acompañante nuestro pero no está en nuestro cuerpo. Para la descolonización del cuerpo la energía es necesaria para construir comunidad y nos sirve para describir el efecto de la colonización y la apatía de los cuerpos cuando se va el ajayu, la energía.

Sin respeto a la vida o con una vida desequilibrada se pierde el ajayu – el ajayu se espanta. Para lograr una vida equilibrada hay que hallarse a sí mismo, dialogar con el cuerpo. No es una tarea individual sino todos* somos corresponsables del ajayu del* otro*. Esto demanda tratar al* otro* cuidadosamente y comprender la búsqueda de equilibrio como una tarea del cuidado del* la otro*.

Falta el ajayu, hay que restaurarlo. En el Altiplano boliviano esto acontece llamando al ajayu. En nuestra cotidianidad hay un simple ritual para llamar al ajayu y restaurar la energía. Cuando un* niño* se asusta llamamos a un Yatiri¹⁷ y él llama al ajayu en las cuatro direcciones del viento. Son los cuatro niveles para restaurar el ajayu y restablecer el acompañante energético-vital en el ser humano.

Nosotros decimos que con la época colonial hemos perdido nuestro ajayu colectivo. Es decir, los acontecimientos de la conquista fueron tan traumáticos que anduvimos y andamos como sombras en la época colonial. Para superar este trauma, necesitamos restaurar nuestro ajayu colectivo para reestablecer nuestra autoestima y el equilibrio en vida y la energía del ajayu, que nos permite vivir en y construir comunidad. Quiere decir que tenemos que reencontrar nuestra propia sabiduría y liberarnos de la imagen del “indio” con un intelecto deficiente, pero también cuestionar las jerarquías que hallamos en nuestras comunidades.

Valorar las perspectivas filosóficas y prácticas culturales del mundo indígena y darles el lugar que les corresponde en el mundo, es una contribución importante para el hallazgo de un equilibrio y fundamento para el

16 Manuel Alvarado, amauta, distingue dos niveles del ajayu: el menor o jisk’a ajayu, que lo describe también como energía que algunas personas pierden en la vida, a causa del desequilibrio de sus energías positivas y negativas, y el mayor o jach’a ajayu, que es la energía vital de un ser, que se pierde sólo con la muerte. Para nosotros* se trata de aquella energía que es necesaria para crear comunidad en equilibrio y sin jerarquías (<https://es.scribd.com/document/334788476/ajayu> (Acceso 27.11.19)).

17 Sacerdote / Curador.

intercambio en igualdad. Se trata de liberarles de la cárcel de lo exótico, del pasado o del retorno al pasado, y de presentarles como propuestas actuales para la solución de los problemas globales en la discusión.

Campamento / descampamentización

En esta dimensión se cuestionan las rutinas en que el cuerpo se encuentra encerrado. Con la división del trabajo se crea formas de existencias repetitivas, fragmentadas. Esta forma de trabajo se agudizó con la producción industrial y después con la revolución digital. La división del trabajo no es sólo una forma de distribuir el trabajo de modo más eficiente, sino una de sus características más importantes es la jerarquización y la creación de privilegios. Otra característica es la desvalorización de la madre tierra –degradada a ser un reservorio de materias primas– y la desvalorización de prácticas ancestrales¹⁸.

En Bolivia el símbolo de la colonialidad es la mina de Potosí. La explotación de las “riquezas” en Bolivia hizo posible la acumulación originaria de capital para la aparición del capitalismo en el siglo XVII (véase Eduardo Galeano 1991). Las consecuencias de Potosí fueron desastrosas para la población local. Condujo a la destrucción de las culturas vivas y al establecimiento de una cultura de campamento¹⁹. Allí se estableció campamentos donde se presumía había recursos naturales para explotar. Después del trabajo cumplido se abandonaba los campamentos para establecer otros campamentos en donde se podía sacar otras riquezas de la madre tierra.

La descampamentización es la búsqueda de formas de producción material que satisfagan las necesidades de la humanidad (alimentación, hogar, salud, comunicación, educación) y no apunten a un consumo ilimitado y depredador. La descampamentización es corporal, pues los efectos de la mentalidad de campamento, la vida fraccionada en rutinas,

18 El trabajo comunitario, por ejemplo, que no tiene como objetivo producir, sino crear comunidad.

19 La periferia moderna puede ser calificada como campamento. Un estilo de vida que surge con aquellos mecanismos de la división del trabajo en el mundo capitalista. Las periferias tienen la tarea de proveer a los centros con recursos naturales. En Bolivia hay una larga historia de la minería, en la que alrededor de las minas aparecieron innumerables campamentos. El estilo de vida en campamento es sobre todo provisorio y tiene una razón: sacar la riqueza de la tierra. Acá surge también una mentalidad utilitaria frente a la naturaleza.

las identidades fragmentadas como los del consumidor*, empleado*, amo*, reducen a los cuerpos a funciones y crean jerarquías²⁰. Hay que descampamentizar la vida, la existencia.

Retorno a la integralidad

Es la dimensión para restablecer un equilibrio que quiebra con la perspectiva utilitaria. En la cosmovisión existe el tiempo en relación al espacio, los objetos y los seres vivos. El tiempo cronológico no es la única forma temporal. Como explica Iara Machado (en su artículo sobre pedagogías decoloniales en este libro), sol y luna, antes de la colonialidad, eran dioses y la madre tierra dominaba el tiempo. El concepto del tiempo era cíclico y el objetivo era establecer relaciones equilibradas entre seres vivos, cosas, y entorno. La búsqueda del equilibrio se conoce hoy en día en el mundo con los términos aymara y quechua de Suma q'amana y Sumaj kawsay (Vivir Bien o Buen Vivir). Suma q'amana o Sumaj kawsay exige un tiempo circular para facilitar simultaneidad. La simultaneidad establece el equilibrio perdido, porque abre la posibilidad de que los acontecimientos puedan ocurrir una vez más y que en un nuevo acontecimiento se pueda nivelar un desequilibrio ocurrido antes. El "Pachakuti" es el momento del cambio, el momento que significa el retorno al inicio de un ciclo que tiene lugar en el tiempo y en el espacio-tiempo (pacha). Con este momento se acontece una nueva era que pone el tiempo "de cabeza".

La búsqueda de equilibrio es una importante parte integral para el *retorno de la integralidad* en la descolonización corporal. Desde nuestra perspectiva, se trata de buscar caminos para restablecer vida en comunidad en un equilibrio con el entorno. Desde hace años existe en América Latina el movimiento Culturas Vivas Comunitarias (véase Melguizo 2015), movimientos culturales, cuya finalidad es en barrios y pueblos buscar caminos restablecer nuevas (o bien originarias) formas de convivencia desde la calle, el campo o el barrio. El reto es ¿cómo establecer comunidad sin jerarquías/privilegios y en armonía con madre tierra? La

20 El fenómeno de la jerarquía es algo relativamente nuevo en la historia de la humanidad. En los 200.000 años de existencia del Homo Sapiens, la modernidad comienza apenas hace 500 años. La historia de las jerarquías, de los privilegios y la división del trabajo, se limita aproximadamente a los últimos 5.000 años. En los anteriores 195.000 años el Homo Sapiens no conoció ninguna jerarquía relevante, ni propiedad privada del suelo, tampoco derecho individual, o alguna relación utilitaria con la naturaleza.

renovación del tiempo-espacio y la restauración de la integralidad es la tarea para la se lleva a cabo en la realidad en que vivimos; integralidad en espacios urbanos, en las redes sociales, en subculturas. Hay que encontrar estrategias que quiebren con las lógicas del individualismo, de la competencia y de la contaminación ambiental.

El punto de partida de la restauración es el cuerpo. El cuerpo mismo se encuentra jerarquizado en el sistema de la racionalidad que da prioridad al cerebro – como lugar de la intelectualidad – en desmedro del resto del cuerpo. Desde allí vemos la posibilidad retornar a la integralidad y a la restauración de mundos que se encuentran equilibrados y que están listos para relaciones sociales solidarias y otras relaciones con el entorno. Identificamos al menos tres dimensiones para la integralidad:

- Integralidad como proceso de deconstrucción del sistema de jerarquías que ha creado clases dominantes y clases subalternas.
- Integrar el cerebro/intelecto en el cuerpo y cuestionar el sistema de percepción del mundo mediante el pensamiento racional. Conceder más espacio al cuerpo y establecer un sistema de percepción sentipensante.
- Integralidad como actitud crítica ante el sistema colonial, que, por ejemplo, crea cuerpos consumistas²¹ que hacen el cuerpo pendiente de una producción depredadora, y como anhelo de establecer un sistema sostenible de bienes.

Los caminos hacia allí exigen un cambio en la perspectiva sobre nuestros cuerpos y un diálogo entre los cuerpos y los espacios, donde podamos experimentar nuevas formas sociales y/o recuperar formas ancestrales.

Otredad (resistencia)

“Para realizar la vida necesitamos el otro” (Nogales 2013: 57). La dimensión se refiere a la profundización de las relaciones humanas. Sólo

21 Los cuerpos consumistas emergen en el proceso productivo capitalista a través del quiebre del proceso creativo de los hombres. Acá se considera el producto no por su valor de uso, sino como fetiche. El* humano* se enajena al producto como productor* y entra en una relación consumista con el producto (véase John Holloway; 2002).

“desde la experiencia del otro” (ibid) podemos ser nosotros* mismos. La Descolonización del Cuerpo no es un acto individual, sino se trata sobre todo de equilibrar el cuerpo para que tenga la posibilidad de abrirse a nuevos experimentos de las relaciones sociales equilibradas. Desde nuestra perspectiva el cuerpo está desequilibrado por la falta de la integralidad que ha producido el hombre unidimensional como dice Marcuse (1964), un hombre manipulado y adaptado a los procesos extractivistas, industriales y digitales de la edad racional. En la búsqueda del* otro* buscamos la otredad y así la multidimensionalidad dentro de nosotros*. Como ya mencionamos anteriormente de que el cuerpo es un territorio donde habita una multitud, somos muchos dentro de los cuerpos.

La búsqueda de la diversidad que tenemos adentro y afuera es un acto importante en la descolonización para descubrir que no somos individualistas, sino seres sociales. El sistema de jerarquización se reproduce dentro del cuerpo como un espejismo de la sociedad. Tenemos que desjerarquizarnos para prepararnos hacia otras relaciones sociales. En este punto es clave el encuentro con los demás cuerpos.

En base a estos resultados creamos ejercicios teatrales y espacios de teatro para experimentar nuevas experiencias de encuentro con el otro y con nosotros* mismos*. Los talleres de teatro nos permiten abrir nuevos horizontes en la creación de relaciones equitativas y encontrarnos sin miedo, “el trabajo teatral es un estímulo de acercamiento a los diferentes con adecuado cuidado, respeto, y aceptación de las diferencias” escribe Iván Nogales en la *Desolonización del Cuerpo*.

Espacios de bienestar colectivo

Todo cambio necesita núcleos de inicio. El primer núcleo es un espacio donde hay la posibilidad de comenzar con procesos restaurativos. No hay cambio en soledad. Necesitamos una base, una cultura de la cotidianidad, un territorio donde podamos empezar con la restauración de nuestros cuerpos. En nuestra praxis los espacios de bienestar colectivo fueron muchas veces talleres de teatro, del arte, lugares donde “nos sentimos *bien* [...] el taller, ese espacio físico temporal, es un Espacio de bienestar y bienestar en colectivo” (Nogales 2013: 78). Este espacio nos permite reflejar las otras dimensiones de la descolonización corporal “y desde este espacio proponemos mirar el espacio mayor que es el barrio, la ciudad, la nación etc.” (ibid.). Acá nos atrapa la idea de la Cultura Viva Comunitaria, que abre espacios en los barrios, las parroquias, las

comunidades, los colegios o las universidades. Un movimiento que crea espacios para el encuentro alternativo y que nos permite recoger experiencias para construir comunidad más allá de las relaciones coloniales, capitalistas, patriarcales, utilitarias y de poder. En muchos rincones del planeta tenemos estos posibles espacios de bienestar colectivo. En estos espacios brotan las semillas de un tiempo-espacio que busca relaciones equilibradas entre los cuerpos y el mundo.

En COMPA el arte, el teatro y la performance juegan un papel importante. Son los talleres donde construimos nuestros espacios colectivos. Acá tiene lugar el gran laboratorio de las dimensiones con enfoque en el cuerpo.

Final

La Descolonización del Cuerpo es un laboratorio. Las dimensiones y las ideas presentadas en este artículo son propuestas. No hay ninguna forma de rigidez en esta propuesta. No entendemos la Descolonización del Cuerpo como un concepto exclusivo y no está limitado a Bolivia. Para nosotros* es un concepto de búsqueda para transformar el mundo. Vemos que hay una gran necesidad de descolonizar las regiones de los* colonizadores, los centros del mundo colonial. Allí encontramos también cuerpos aislados y campamentizados que necesitan iniciar la búsqueda del* otro*. Hay muchas otras formas de colonización, no sólo la que ha conseguido el nombre de Colón en América Latina. Anteriormente también hubo procesos de colonización de cuerpos, los cuerpos de las mujeres en la imposición del patriarcado, los cuerpos en el sistema de castas en la India, más tarde los cuerpos trabajadores que fueron creados en el proceso de arrancar la producción capitalista. Vemos la necesidad de iniciar un debate / una búsqueda mundial de cómo nosotros* y el mundo podemos descolonizarnos ¿Cómo podemos restaurar relaciones de armonía en lo social y en / con nuestro entorno?

Bibliografía:

- Alcántara Granados, Enrique
2014 Stigma „Indio“. Zur Struktur und Semantik indigener Exclusion in Mexiko. Bielefeld.

- Benhabib, Seyla
1992 *Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics*. New York.
- Bhabha, Homi
1990 *Nation and Narration*, London/New York.
- Butler, Judith
1997 *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. New York.
- Chávez L, Patricia
1991 *Cómo Pensar La Descolonización En Un Marco de Interculturalidad*. En: Vicepresidencia del Estado Presidencia de la Asamblea Legislativan Plurinacional: *Descolonización en Bolivia. Cuatro ejes para comprender el cambio*. La Paz, p. 13-35.
- Estermann, Josef
1998 *Filosofía Andina: Estudio Intercultural de la Sabiduría Autoctona Andina*. Quito.
- Foucault, Michel
2005 *El Poder Psiquiátrico*. Madrid.
- Galeano, Eduardo
1980 *Las Venas Abiertas de América Latina*. La Habana.
- Hall, Stuart et al.
1996 *Modernity: An Introduction to Modern Societies*. Malden.
- Haraway, Donna
1988 *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. En: *Feminist Studies*. Vol. 14, p. 575-599.
- 1991 *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*, S. 149-181. In: *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, New York.
- Holloway, John
2002 *Change the World Without Taking Power: The Meaning of Revolution Today*. London.
- Jung, Carl Gustav
2014 *Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten*. Frankfurt: dtv Verlagsgesellschaft.
- Marcuse, Herbert
1964 *One Dimensional Man*. Boston: Beacon.

- Melguizo, Jorge
2015 Cultura Viva Comunitaria. Convivencia Para El Bien Común. San Salvador.
- Montes Ruiz, Fernando
1999 La Máscara de Piedra. Simbolismo y personalidad aymaras en la historia. La Paz.
- Nogales Bazán, Iván
2013 La Descolonización del Cuerpo. El Alto.
- Nogales Bazán, Iván & Creación Colectiva
1998 El mañana es hoy: teatro con niños y adolescentes de la calle: Teatro Trono, El Alto.
- Reemtsma, Jan Ph
1990 Cortéz et al. Zum sozialpsychologischen Profil des Renaissance-Kolonisators. En: Das fünf-hundert-jährige Reich: Emanzipation und lateinamerikanische Identität: 1492-1992. Hamburg, p. 47-68.
- Todorov, Tzvetan
1987 La Conquista de América: el Problema del Otro. Buenos Aires.
- Wallerstein, Immanuel Maurice
2011 The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century. Berkeley: The Regents of the University of California.
- Wegmann, Heiko
2012 Im Dienst der Wissenschaft. Die Schädel der Alexander-Ecker-Sammlung wurden in deutschen Kolonien beschafft. En: IZ3W 331, Freiburg, p. 27-29.

Pedagogías decoloniales¹ del Movimiento Cultura Viva Comunitaria de América Latina - en busca de los mitos fundantes de Abya Yala

Iara Machado

Resumen

Este texto trata de la búsqueda de los mitos fundantes de Abya Yala por medio de pedagogías decoloniales practicadas por artistas y activistas del Movimiento Cultura Viva Comunitaria de América Latina para superar la colonialidad del poder.

Palabras clave: Tiempo, Espacio, Mito, Colonialidad del poder, Descolonización, Pedagogía decolonial.

Abstract

This text deals with the search for the founding myths of Abya Yala by means of decolonial pedagogies practiced by the artist and activists of the Movement Viva Community Culture of Latin America to overcome the coloniality of power.

Keywords: Time, Space, Coloniality of Power, Decolonization, Decolonial Pedagogy.

1 Pedagogía decolonial es un paradigma pedagógico de (des)decolonização propuesto por Catherine Walsh, que involucra los saberes negados en el proceso de la colonialidad/modernidad, Sobre el término decolonial, Walsh dice que la supresión del “s” es una opción suya para marcar una distinción con el significado del “des” en castellano, que podría dar a entender “desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial. [...] Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir” (Walsh, 2013, p. 24-25).

Para los* historiadores contemporáneos, los* seres humanos pasaron del tiempo dominado por la naturaleza al tiempo dominado por el* hombre y luego al* hombre dominado por el tiempo (GLEZER, 1991). En esta perspectiva de la historia contada a partir del tiempo, cuando los* colonizadores llegaron en Abya Yala², Sol y Luna eran dioses y la naturaleza dominaba el tiempo. Los procedimientos mágico-religiosos de los “hombres-jaguars” organizaban la vida, y garantizaban la supervivencia en sociedad.

El hombre-jaguar es un mito³ presente en el imaginario de las diversas tradiciones de la mitología americana. Una de las interpretaciones del mito en Colombia revela un sistema de conocimiento y cómo se transmite:

“Cuentan que hace miles de años, en el principio de los principios, un jaguar violó a una muchacha indígena y del vientre de esta nació un hombre-jaguar. Aquel niño creció, y cuando fue mayor, se fue a vivir a los páramos, cerca de una laguna. Allí habita desde entonces, guardando celosamente la sabiduría de los jaguares y de los hombres. Y hasta allí acuden los brujos para entregar sus secretos a los más jóvenes. Cuando truena, es como si rugiera el jaguar, el mensajeros de las divinidades, y el brujo descifra las buenas o malas noticias que comunican, mediante el trueno, los dioses” (Rodríguez, 1998: 38).

Dueños de un conocimiento milenario, estos hombres eran responsables de guardar y detener las contraseñas de la naturaleza y de

2 Es el nombre con que se conocía, antes de la conquista española, al continente que hoy se denomina América, que literalmente significaría tierra en plena madurez o tierra de sangre vital. Dicho nombre le fue dado por el pueblo Kuna en Panamá y en Colombia y la nación Guna Yala del actual Panamá, antes de la llegada de Cristóbal Colón y los* europeos*.

3 El jaguar es un animal que vivió a lo largo del continente americano en las áreas tropicales y subtropicales, siendo representado de varias formas por las diferentes culturas indígenas del continente, Este animal está en la cima de la cadena alimentaria, siendo raro y de suma importancia para el equilibrio del ecosistema. Por sus características de fuerza y poder y por sus relaciones con los* hombres y se ha convertido en un mito que hace parte de las cosmovisiones amerindias desde las civilizaciones precolombinas hasta hoy, de diferentes formas, de acuerdo con cada región y dinámica cultural de cada lugar. Empero, para todos los pueblos la función metonímica ha ocupado desde la filosofía misma hasta la vida cotidiana, material e inmaterial, garantizando formas de vivir y pensar, además de las identidades y sentimientos de pertenencia. El hombre-jaguar es una de las elaboraciones del mito y una sofisticada construcción de una cosmovisión basada en la relación anímica entre humano y no humano, cultura y naturaleza, que sintetiza filosofías que jamás pueden entenderse por el pensamiento positivista.

su cultura. Pero, como “la naturaleza de la sociedad [es] sustancia viva y maleable” (Olivella, 1997: 251) como confirma la historia, desde el principio de la colonización se propagó la imagen de América en crónicas, mapas, iconografías para componer el bestiario de la mitología europea, se valía de monstruos, lagartos, sirenas, gigantes, unicornios, pigmeos, leones con escamas. Para los* colonizadores europeos*, los* hombres que se encontraban allí, en plena armonía con los animales y la naturaleza, fueron considerados “salvajes”; así lo describió uno de los* cronistas viajeros* de la época: “y pude escuchar que la voz de este león marino era muy semejante a la de los* hombres” (Olivella, *ibidem*: 34). El escenario tan pintado profundizaba un imaginario, que justificaba para los* europeos* la deshumanización intelectual y física de los* que vivían allí, y posteriormente de los* que eran traídos* como esclavos* de África, igualmente estaban representados* como salvajes.

Transformados en cosas y esclavos*, aquellos que vivían bajo un tiempo dominado por la naturaleza, fueron etiquetados como “indios”. Comenzaba, así, un tiempo de privación de sus identidades, culturas y ciudadanías, un tiempo que ignoraba diferentes etnias. El no-reconocimiento y la ignorancia sobre la diversidad de culturas y etnias delineaba los pasos hacia la construcción social de una realidad inmersa en relaciones de poder: de explotación de unos* sobre otros*, de la dominación de lo masculino sobre lo femenino, de la masificación de los* individuos, del “terrorismo” blanco, de la explotación de la naturaleza y de la jerarquía de las culturas.

Esta forma de concebir las relaciones tiene su origen con el advenimiento de la Modernidad, momento en que el* hombre europeo* deseaba dominar el tiempo, los actos, los hechos y la historia. ¡La Modernidad nos vendió la historia de ser ella la Señora de los Tiempos! ¡Del tiempo de los tiempos!; de las grandes invenciones y narrativas; de la novedad, de la evolución y del progreso; de la historia del arte, del predominio de las formas y de la verdad; de *flâneur*⁴ de los estilos y de los relatos; de la vanguardia; del desarrollo; de la moda; de la superioridad de la razón; de la ciencia y del conocimiento; del dinero; de la posmodernidad; del

4 *Flâneur*, significa pasear en el sentido de pasar el tiempo, vagar. De acuerdo con Baudelaire (siglo XIX), el* *flâneur* es un* observador* privilegiado* de la vida moderna, de la vida urbana que cuestiona las ideas estéticas tradicionales. Massagli, Sergio Roberto: “O Homem da multidão e o Flâneur” (<http://www.uel.br/pos/letras/terroraxa>). Último acceso 13/10/2015). Walter Benjamin introdujo el término en los estudios académicos como uno arquetipo del* hombre moderno* de final del siglo XIX y comienzo del XX, a partir de la poesía de Charles Baudelaire (XIX).

contemporáneo y del antiguo. En fin la Modernidad nos vendió la idea de qué la cultura occidental es universal. Todavía, pocas veces recordamos que la Modernidad también fue y es el gran período de las guerras, de las mayores guerras, de los genocidios y del hambre. La historia de la Modernidad ha ocultado que el tiempo, visto como “el transcurso, la sucesión de los acontecimientos y su trama” (Santos, 2013: 38), sólo se realiza en el espacio, el “lugar material de la posibilidad de los eventos” (ibídem.), y, que el mundo es la “síntesis de eventos y lugares” (ibídem.).

La Modernidad contada desde la perspectiva del tiempo, oculta siempre su espacio, el espacio de la colonialidad, que consistió en colonizar los saberes e imaginarios, memoria y lenguaje de los pueblos dominados, además de su espacio físico, material y natural. En suma: “sin colonialidad no hay modernidad” (Mignolo, 2001: 39). Para imponer este orden, una de las estrategias del occidente europeo fue instaurar una arquitectura temporal:

“En el antes quedaron situados* todos aquellos* que eran determinados como “otro” y presos* desde entonces hasta hoy, o sea, presos* a un tiempo inmóvil que los dejó fuera de la historia, y en este sentido se construyó el pre, un impresionante prefijo definitivo del anterior a la modernidad. En lo posterior, se situaron los que organizaron la estructura de nuestras sociedades, desestructurando sus cosmogonías, formas productivas, sistemas de alimentación, maneras de representarse y organizarse para imponer una lógica de existencia sobre la base de la jerarquía que el color de la piel de forma piramidal generó [...]. El premoderno se caracterizó por todo el no blanco, periférico” (Alban-Achinte, 2009: 84-86).

Todo este proceso hizo que el tiempo en América Latina se diferencie por completo de Europa y, posteriormente de los Estados Unidos:

“Se trata de una especificidad, o si Uds. quieren, de uno de los sentidos que van formando la identidad latinoamericana: la relación entre historia y tiempo es aquí por completo diferente que como aparece en Europa o en Estados Unidos. En América Latina, lo que en esas otras historias es secuencia, es una simultaneidad: No deja de ser también una secuencia. Pero es, en primer término, una simultaneidad [...] El tiempo en esta historia es simultaneidad y secuencia, al mismo tiempo”. (Quijano, 1988:60)

Por lo tanto, América Latina es un lugar donde coexisten varios tiempos, simultáneos y sucesivos, que tienen su origen en las múltiples herencias culturales que en ella nacieron, llegaron y mezclaron, en los

intereses que en ella brotaron entre colonizador* y colonizado*, dominador* y dominado*, y en las relaciones de poder que se establecieron entre las culturas del miedo y las culturas de la libertad (Galeano, 2013b).

Así, el tiempo en América Latina no sigue sólo a una lógica lineal, progresista, evolutiva, secuencial conforme ideada en la “imagen ilustrada de la humanidad formada por un* hombre único, que permanece hombre mientras evoluciona de generación en generación” (Bosi, 1991: 22). Al contrario, vienen de la herencia de cosmologías y cosmovisiones “cargadas de cuestiones metafísicas sobre el desarrollo de las cosas, de las plantas, de los seres y de la vida social, que muchas veces presuponen temporalidades reversibles y no lineales elaboradas por el pensamiento mítico” en que el “el tiempo es circular, viene y va y en qué parte del devenir histórico y social de los pueblos está siempre en movimiento” (Guartambel, 2015: 17).

Tal pensamiento mítico es percibido desde los movimientos sociales contemporáneos de América Latina, tal como en Bolivia en que cada lucha revive el mito de Tupac Katari⁵, que “retorna en millones”. En el Ecuador, por el Movimiento Indígena de Unidad Plurinacional PachaKutik⁶ (donde PACHA significa ESPACIO / TIEMPO y KUTIK significa Mudanzas / Retorno) –un mito andino, que indica retorno de los viejos y nuevos tiempos, fundado en la idea de que “el tiempo del universo que garantiza el retorno al mejor tiempo”, no significando meramente una vuelta al pasado, sino un tiempo nuevo que tiene como base parámetros de la vida del pasado, en el cual la relación entre el hombre y la naturaleza es recíproca– “es un eterno volver con la posibilidad de subir un escalón en la búsqueda de la vida con dignidad para todos”⁷. En la religiosidad del muntú, presente en Brasil, Colombia, Cuba, y en los más recónditos lugares de toda América, heredadas del concepto bantú “que hermana en una sola familia a los difuntos y los vivos, la naturaleza, los

5 Tupak Katari es el mayor símbolo de revuelta del pueblo boliviano, siendo que en todas las marchas y protestas la población revive el mito, el repertorio de movilización de los movimientos sociales bolivianos sigue una lógica que remite a las estrategias trazadas por Tupac Katari, desde el siglo XVIII: “Hoy me matan, pero volveré y seré millones” (Mello Freitas, 2013). El mito de Tupac Katari anuncia que un día la cabeza se une al cuerpo (Galeano, 2013).

6 Movimiento Indígena de Unidad Plurinacional PachaKutik. PachaKutik es un mito andino que indica el retorno de los viejos y nuevos tiempos. En: <http://icci.nativeweb.org/boletin/120/chancosa.html>. (último acceso: 03/2015).

7 ICCI-ARY Rimay, Año 11, N° 120, Marzo del 2009. *Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik*. In: <http://icci.nativeweb.org/boletin/120/chancosa.html>. (último acceso: 07.06.2013).

animales, Las plantas, las piedras, los astros y las herramientas. La más profunda conciencia ecológica del hombre primogénito, olvidada por los depredadores de la vida” (Olivella, 1997: 347). En las fiestas populares de América Latina como la fiesta del Divino donde se vive en el presente, el tiempo anhelado en el futuro o la fiesta de los muertos en México donde se celebra el fin como comienzo de una nueva vida. En el paso del año de las sociedades andinas, en que se conmemora el Año Viejo; en la forma en que las mujeres andinas y africanas cargan a sus hijos* en la espalda, porque los* niños* representan el tiempo que vendrá. En las vanguardias modernistas latinoamericanas, que se proponían una mirada hacia el futuro mirando el pasado hasta los movimientos artísticos nombrados “contemporáneos”, en que el retorno a los orígenes se intensifica, aunque esta última parece ser una característica universal, y nueva para todas las civilizaciones.

Pensamiento mítico que versa sobre otras formas de comunidades, que se basan en otros sentidos de bien común y no el mercado. Como por ejemplo: las que se basan en el Allí Sumak Kawsay, el bien vivir comunitario de kichwas y aymaras y de otros pueblos de origen precolombino, basados en el ayllu⁸ y en el ayni⁹. El Teko Porã – el bien vivir de los* guaraní, sistema filosófico, político y económico fundado en el aprendizaje y en la convivencia con la naturaleza; En las comunidades afroamericanas basadas en la ética Ubuntu¹⁰ heredada de los bantus, en que predomina la idea de colectividad basada en la reciprocidad sintetizada en la premisa “soy porque nosotros* somos”, o sea en la imposibilidad de una existencia individual. En la filosofía Muntú heredada de los* africanos* sudaneses, que enseña los principios básicos de convivencia entre hombres y naturaleza para garantizar la organización

8 La categoría tradicional clave que opera para reconstituir las bases de una nueva forma de solidaridad social, asumida como ancestral y fundamento de las comunidades (Mello Freitas, 2013: 73).

9 Forma de economía basada en la solidaridad entre los* habitantes de las comunidades de los Andes.

10 *Ubuntu* consta de dos palabras en una sola. El prefijo “ubu” evoca idea de ser, en general y la raíz “ntu”, energía, fuerza vital, cósmica. Este concepto ético enfatiza las alianzas entre las personas y las relaciones entre éstas. Se trata de una categoría epistémica y ontológica fundamental del pensamiento africano de los grupos que hablan lenguas bantúes. Ubu, el más amplio y generalizado, está profundamente marcado por la incertidumbre, por estar anclado en la búsqueda de la comprensión del cosmos en una lucha constante por la armonía. Esta comprensión es importante, pues la política, la religión y el derecho se asientan y están bañados de experiencias y del concepto de armonía cósmica (Ramos, 1999 apud. Ramos, 2010: 175).

de la sociedad y de muchas otras comunidades esparcidas por América Latina, que sobrevivieron/en, por formas específicas de pensar, por sus “suficiencias íntimas”, que se refiere a la intensidad de la vivencia simbólica e imaginaria de los pueblos originarios frente a los deseos de colonización de sus identidades. Formas de pensar que sobrevive en todo el tipo de expoliación y deshonra a que fueron y siguen siendo sometidas desde el proceso de Modernidad / Colonialidad.

En efecto, este tiempo no coincide con el tiempo sucesivo, lineal, pautado en el mito de la evolución y del progreso que culmina con la salvación o con la consumación del tiempo (Paz, 1984) impuesta desde el inicio de la colonización, con la Modernidad / Colonialidad. El tiempo cíclico es reiteración que, cada vez que se repite, niega el transcurso y la historia, sin dejar de serla. El tiempo lineal es ruptura, sin dejar de ser continuo, en que el transcurso y la historia están siempre en el porvenir.

Por lo tanto, no se trata sólo de diferencias culturales, temporalidades distintas, pensamientos opuestos, sino de una estructura mítica contrapuesta: en el tiempo simultáneo, el hombre, la cultura y la naturaleza son inseparables. En el tiempo lineal hay una clara distinción entre lo divino, la naturaleza, y los* seres humanos, fundada en el mito de la creación judeo-cristiana y que ha sido hegemónica bajo todos los otros mitos del planeta, en lo que se refiere al lugar del* ser humano en el conjunto de redes de la vida (Lander, 2000).

Tal hegemonía fue legitimada por la Ciencia Moderna que al oponer la naturaleza al Divino y al* ser humano desconsideró otras formas de conocer, distintas narrativas históricas, pensamientos específicos y simbologías particulares de diversas culturas del planeta para justificar la idea de evolución y progreso, sobre la cual dice Bosi (1992: 22):

“Lo que estaría equivocado en la ‘religión del progreso’ no es, evidentemente, la justa aspiración que todos los hombres nutren de vivir mejor, sino los hábitos de dominación que ese deseo fue generado a través de una tecnología destructiva y de una política de violencia”.

Por lo tanto, tales “hábitos de dominación” acabaron por conformar un tiempo “universal, despótico, instrumento de media hegemónico, que comanda el tiempo de los demás” (Santos, 2013: 29), estableciendo formas de ser y de vivir y pensar a través de una política de “encubrimiento del otro” (Dussel, 1994) y de su “imposibilidad ontológica” (Fanon, 1974).

Esta iniciativa se dio por la colonialidad del poder, que se constituye de tres dimensiones: la colonialidad del ser, de la colonialidad del saber y de la colonialidad de la naturaleza por una vía de colonización del imaginario de los pueblos dominados, fundada en una “superioridad étnica y cognitiva” (Quijano, 1992: 438), cuyo poder iba más allá de la dominación inscrita en el colonialismo.

Se trataba, pues, de un empeño en dominar tiempos-espacios, materiales y subjetivos, de los sujetos dominados, creando en el interior de sus representaciones, concepciones, creencias y valores sobre formas de vivir y pensar relativas al mundo europeo a través de una dimensión cognitiva que a su vez involucra la memoria, el raciocinio, el juicio, la imaginación, el pensamiento y el lenguaje por una compleja relación de poder establecida por la colonialidad del saber, del ser, y de la naturaleza. La primera “se refiere al efecto de subalternización, folclorización, el invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responde a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (Restrepo/Rojas, 2010: 136). “Y la segunda [...] se refiere a la experiencia vivida del sistema mundo moderno / colonial en que se desintegraba deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad” (ibidem: 156). Una se refiere a la dimensión epistémica de la colonialidad del poder, y la otra, a la dimensión ontológica. La tercera involucra todas las dos y se refiere a la expropiación de los recursos naturales propiamente dichos (tierras, agua, aire), y también de nuestros cuerpos, en todas las esferas de la vida: económica, política y social.

Se trata de temporalidades que circulan en el tiempo, aunque heterogéneo en su forma que puede ser circular, lineal, utilitario, personal, eterno o momentáneo. En el caso de que se produzca un cambio en la memoria, el olvido, el recuerdo, así como un determinante de la relación entre pasado, presente, futuro (Valencia-García, 2002). “(...) las posibilidades, más o menos frágiles y efímeras, de construcción de la lógica de transformación” (ibidem, 2002: 11).

Tales momentos lanzan una posibilidad de lo que puede llegar a ser. Y ya siendo, escapan de la eternización del presente, de la cristalización del pasado, y de la determinación del futuro en un eterno devenir. Se refieren, así, a las historicidades dentro de la historia, temporalidades dentro del tiempo, producidas en el espacio.

Así, aunque el hombre esté más que nunca, obsesionado por el tiempo, “el espacio es que reúne a todos, con sus diferencias, sus diferentes

posibilidades [pues] el imperio del tiempo es muy grande sobre nosotros, Pero sobre nosotros diferentemente establecido” (Santos, 2013: 23). Es decir, no tenemos la misma dirección del tiempo en todas partes. Lo que se tiene es un tiempo paralelo al tiempo que es sucesión. Un tiempo dentro de otro tiempo, que es comandado por el espacio (ibid.).

Por lo tanto, “hay formas particulares de comando y uso del tiempo, formas particulares de comando y uso del espacio; temporalidades que cohabitan en el mismo momento histórico” (ibidem). Son tiempos hegemónicos y no hegemonzados que indican que “la gran revuelta se da a través del espacio, donde la tribu (unión de hombres por sus semejanzas) descubre que no es aislada ni puede estar sola” (Santos, 2013: 33).

Uno de estos espacios es el Movimiento Cultura Viva Comunitaria de América Latina, denominado “colectivo de colectivos”, que se posiciona por el arte de la colectividad, y se entiende como movimiento social-popular de organizaciones independientes auto-gestionadas. Este movimiento fue enunciado a mediados de mayo de 2013 por Iván Nogales¹¹, artista boliviano, como: un fantasma vestido de payaso que recorre América Latina transformando, celebrando y transitando el camino de la descolonización de los cuerpos en una nueva sociedad más justa, más humana.

El fantasma es uno de los tiempos del tiempo como dice Galeano (2013a), y resurge de vez en cuando llamando a un nuevo orden. Él reúne todas las luchas que no se concretan. Remodela sueños y revisa estrategias reavivando las esperanzas de una nueva revolución. Y como afirmó Benjamin, todas las revoluciones no sólo se dirigen al futuro, sino que redimen también las revoluciones del pasado que han fallado.

Así, se puede afirmar que el fantasma de la Cultura Viva Comunitaria es una pugna que reúne a todas las otras que comenzaron desde el encuentro, las descubiertas, las conquistas de Aby Yala: desde las conocidas como las peleas por el fin de la esclavitud, las batallas por la guerra, la independencia, los combates a las dictaduras, las luchas contra el neoliberalismo. Alcanzan hasta las luchas no-conocidas que se expresan en el cotidiano de los pueblos dominados y que se revelan en una lógica de vivir, de ser y saber, resistiendo al discurso impuesto por el patrón mundial de poder Moderno / colonial establecido por la colonialidad del poder (del ser, del saber y de la naturaleza).

Tales pugnas arriba citadas aparecen en diversas iniciativas de colectivos de Arte del Movimiento Cultura Viva Comunitaria, como el

11 † 20.03.2019 (nota editorial).

muralismo en Chile del Museo al Cielo Abierto, que siempre retoma la fuerza bruta de las dictaduras, o como la Ong Karukinká, que resalta la lucha por los derechos de los pueblos indígenas. Son numerosas organizaciones en el campo o en la ciudad, como centros culturales, ONGs, bibliotecas y colectivos de arte de teatro, danza, artes visuales, o de fusión de varios lenguajes, que se unen alrededor de temas diversos como ancestralidad, identidad, género, salud, violencia, interculturalidad, educación, comunicación proponiendo la superación de la colonialidad del poder (del ser, del saber y de la naturaleza). Constituyen, así, un movimiento de red de redes contrario a la globalización hegemónica, pues tiene un sentido común opuesto al sentido común de los grandes medios y corporaciones, cuyos valores se basan en el individualismo, el consumo, el mercado y el dinero. Se definen como “popular” tanto por la posición que construye frente al poder hegemónico como también por la forma en que sienten su historia común, vivencian, perciben y asumen sus lugares sociales como base de identificación colectiva, así descrito:

“Somos un conjunto amplio de experiencias de arte, cultura y comunicación popular de toda América Latina que compartimos un búsqueda muy amplias desde la base popular del continente”¹².

Además, los colectivos y organizaciones del movimiento producen discursos que forman parte de “un campo de desafíos epistémicos, que buscan reparar los daños e impactos históricamente causados por el capitalismo en su relación con el mundo” (Santos y Menezes, 2010: 19). Una de las acciones dentro de este “campo de desafíos epistémicos” incide en desarrollar el pensamiento colectivo por medio del arte, a partir de métodos que se basan en epistemes fundadas en el bien común, y en la solidaridad oriunda de la matriz del pensamiento ancestral de las sociedades latinoamericanas. Entre ellos, se destacan el buen vivir¹³ de

12 Texto elaborado por la Plataforma Puente Cultura Viva; engloba artistas, intelectuales y personas ligadas a la gobernanza para impulsar el movimiento a nivel político y organizacional sobre qué es CVC? (Cultura Viva Comunitaria), disponible: <http://culturavivacomunitaria.org/cv/sobre-cvc/> (último acceso: 10.07.2015).

13 El Buen Vivir, en realidad, se presenta como una oportunidad para construir colectivamente nuevas formas de vida. El Buen Vivir no es una originalidad ni una novedad de los procesos políticos de principios del siglo XXI, en los países andinos. No es una especie de superstición o poción mágica para todos los males del mundo. El Buen Vivir es parte de una gran búsqueda de alternativas de vida forjadas en el calor de las luchas de la humanidad por la emancipación y la vida.

los quechuas y aymaras, las filosofías para liberación y emancipación social desarrolladas en la década de 1970 por Paulo Freire (Pedagogía del Oprimido¹⁴).

Augusto Boal (Teatro del Oprimido¹⁵) y Fals Borda (Investigación-Acción Participativa¹⁶), entre otros con fuerte impacto y difusión en América Latina.

Por lo tanto, se puede decir que el movimiento Cultura Viva Comunitaria produce un “escenario pedagógico de que los* participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” llamadas por Walsh “prácticas pedagógicas decoloniales” (2013: 8):

“prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente ‘otros’ de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas

(Acosta, Alberto: Otra oportunidad para imaginar el mundo. http://br.boell.org/downloads/alberto_acosta.pdf. (último acceso: 28.02.2013).

- 14 Filosofía desarrollada por Paulo Freire (1921-1997), pautada en la teoría dialógica y en la pedagogía de la liberación de los* oprimidos* por la relación colonizador* y colonizado*. Se destacó por su trabajo en el ámbito de la educación popular, orientado a la formación de la conciencia política e influenciando el movimiento mundial de pedagogía crítica. Para más detalles, consultar: Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Nueva York: Herder y Herder. Publicado con el prefacio de Ernani Maria Fiori. Río de Janeiro, Paz y Tierra, 1970 (manuscrito en portugués de 1968).
- 15 Una de las metodologías latino-americanas más difundidas en el mundo, creada por Augusto Boal (1931-2009) en los años 60. Bajo esta perspectiva, el teatro pasó a ser herramienta de trabajo político, social, ético y estético, contribuyendo a la transformación social. Se asienta en tres grandes principios: la reapropiación de los medios de producción teatral por los* oprimidos*, la quiebra de la cuarta pared que separa al público de los* actores y la insuficiencia del teatro para la transformación social, es decir, la necesidad de integrarse en un trabajo social y político más amplio. Para más detalles consultar: Augusto Boal. *Teatro del Oprimido y otras poéticas políticas*. Río de Janeiro, Civilización Brasileña, 2005.
- 16 Según Fals Borda (2008: 3) la IAP (Investigación Acción Participativa) es una “vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno. [...] una filosofía de vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes”. Orlando Fals Borda. Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa) Peripecias N° 110 - 20 de agosto de 2008. <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html> (último acceso: 15.08.2015). La IAP es una metodología que surgió en Colombia en la década de 1960 y se extendió hasta todo continente latinoamericano proponiendo una unidad dialéctica entre la teoría y la praxis: “una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento” (Fals y Brandao: 1987, 18).

entendidas pedagógicamente prácticas como pedagogía –que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2013:7).

Son prácticas que se centran en las luchas por la liberación humana. Se refieren a las formas de aprender, percibir y aprehender el mundo, que van más allá de la enseñanza-aprendizaje preconizada por la educación instrumental, que se limita a la transmisión del conocimiento ya la institución escolar. Al contrario, suceden en las calles, en la ciudad y en el campo, en las luchas, en las esquinas. Se asimilan en las fiestas, en las bromas, y en los secretos clavados en mates burilados¹⁷, barro amasados, y jongos¹⁸ bailados. Son enseñanzas- aprendizajes que se realizan en la batalla diaria por la vida y que re-existen en luchas y rebeldías, producidas en la complejidad de sus pensamientos que por sí solo ya se comprenden como pedagogías decoloniales, pues se contraponen a todo orden moderno/colonial:

“Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser [...]. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización” (Alexander, J. apud Walls, C., 2013: 29).

En el Movimiento Cultura Viva Comunitaria, tales prácticas son potenciadas por el arte y a través de construcciones colectivas, donde

17 Representan las tradiciones y creencias de las comunidades andinas. El término “mate” proviene del quechua *mati*, que significa: plato de calabaza. Es un medio de comunicación entre la gente.

18 Danza de roda de origen africano con el acompañamiento de tambores y el canto es el tipo de la estrofa y estribillo; caxambu, corimá, tambu que contenga un secreto.

no sólo está implícito un camino por la historia y la memoria, sino que es la memoria y la historia que posibilitan un nuevo camino. Camino de ida y vuelta, de vuelta y ida a la semilla, que permea la permanente búsqueda por la identidad en la historia de América Latina y que, en cada movimiento de vuelta, emergen posibilidades de un camino a seguir.

En esta perspectiva destaco el trabajo desarrollado por Teatro Tro-no, cuyo director Iván Nogales propone la Descolonización del Cuerpo a partir del “ritual del abrazo” y de la vivencia del mito del ajayu, un ritual para traer de vuelta al cuerpo su alma (ajayu) para superar todo el miedo, pues en la cultura del mundo andino, el miedo es tratado como una enfermedad, y hace que la persona pierda su ajayu, o sea su alma¹⁹, pudiendo llegar a morir. Cuando esto sucede se hace un ritual pidiendo a los cuatro vientos que traigan el ajayu de vuelta. El miedo, de acuerdo con Nogales (2013), es una de las mayores estrategias del poder colonial e imperial para imponer su lógica, y que se expresa en la vergüenza que los cuerpos colonizados tienen de sí mismos, de su cultura, generando “cuerpo miedo”, “cuerpos acorralados por el miedo”. Y el ritual del abrazo, primer gesto humano, es un “*flash*” que transporta a las personas al mundo ancestral donde todo es colectividad y permite que ellas recuperen, así, la “esencia de la cultura” el sentido comunitario conquistado por el encuentro entre diferentes personas y representaciones de sí mismo que el teatro permite.

La Descolonización del Cuerpo involucra la deconstrucción y construcción por la descolonización del cuerpo “violento”, “cuerpo miedo”, reconociendo en él un “cuerpo memoria”, “territorio de disputa”, campo de batalla, donde explotan conflictos individuales, sociales, económicos políticos y culturales, las contradicciones de un “cuerpo colonia y moderno”, para que se transforme en cuerpos enteros soñados y autónomos. Cuerpo vivo, individual y social consciente de su propia historia común compartida en el abrazo. Es una propuesta de aprendizaje que involucra todo el cuerpo, sus sensaciones, emociones, y no sólo el intelecto, abriendo la posibilidad para que los* participantes creen un lenguaje propio desde el cuerpo, el silencio, los movimientos “como un

19 La palabra “alma” para la mayoría de los pueblos ameríndios (como también para los africanos) significa, la energía vital. Así: “El ajayu es comprendido en el mundo andino como la fuerza que contiene a los sentimientos y la razón, también es entendido como el centro de un ser que siente y piensa; es la energía cósmica que genera y otorga el movimiento de la vida”, in: Villarreal, C. E. *Bolivia: El ajayu y la armonía de la vida del mundo andino*. Published on Servindi - Servicios de Comunicación Intercultural (<https://www.servindi.org>). (Último acceso: 07.07.2015).

alfabeto de nuevos sentidos” (Nogales, 2013: 37). A partir de este enfoque se establece “una vía de mano doble” (ibidem) del cuerpo individual al cuerpo social y viceversa arte-comunidad-descolonización del cuerpo, transformación social. El cuerpo, que se refiere al individuo, al grupo ya la comunidad/sociedad, en que el cuerpo se expande y se entrelaza con el tiempo (historia) y el espacio (territorio), siendo: cuerpo-memoria, donde se inscribe la memoria colectiva de un cuerpo social, que se construye en un cuerpo-territorio, y se establece como un cuerpo político. El cuerpo individual y social como depositario de un campo de batalla como reservorio de una historia repleta de adversidades y conflictos, tensiones y contradicciones que deben ser reconocidas para ser superadas.

Otro destaque es el Encuentro Internacional de Arte Comunitario del Sur de Quito, Ecuador, el AL ZUR-ICH, iniciativa del colectivo Tranvia Cero que tiene como premisa para la selección de los colectivos que participan del Encuentro prácticas artísticas que valoren trabajos con la comunidad de los barrios al sur de Quito. La preocupación es hacer circular el arte en los barrios y no en una Bienal, cuestionar las instituciones de arte, qué es arte y cómo puede interferir en el espacio público, reivindicando espacios alternativos. Todo el énfasis de los proyectos artístico-sociales del AL ZUR-ICH en el proceso creativo, que desmitifica el arte y el* artista por medio de una cultura visual producida en el cotidiano de las personas, a partir de sus propios lenguajes y posibilidades. Hay un fuerte agenciamiento identitario en la búsqueda de una estética propia, en el que se permite a los participantes apropiarse de múltiples objetos, signos, formas y diversos lenguajes artísticos para que produzcan un lenguaje propio, como afirma uno de sus organizadores, Samuel. De acuerdo con él, la idea de trabajo comunitario viene de mucho antes, viene de sus antepasados: “Los pueblos ancestrales ya lo hacían, y de una manera esto está en nuestro inconsciente y eso es lo que garantiza el espacio común vivido en la colectividad”.

Otras prácticas como las del Centro Cultural Pacha Callari Hauquicuna, del sur de Quito, Ecuador engloba enseñanza de danza, música, escuela de arte, programa para adultos* mayores, mujeres emprendedoras, y prácticas desarrolladas para el reconocimiento de la ancestralidad dentro del ambiente urbano. Tienen también un conjunto de música llamado IRK, la sigla del Inti Runa Kuna, que significa Seres Humanos del Sol, un nombre que hace referencia a las fiestas tradicionales. Este centro Cultural tiene como objetivo fortalecer las identidades comunitarias, sobre todo para vivir y sobrevivir a los llamados individualistas promovidos por el sistema moderno/colonial.

Relevante también es El Pacto²⁰ –Casa del desarrollo cultural, de Pillaro Nuevo, Tungurahua, Ecuador. Se trata de un museo que se autogestiona. Curado por las manos de Ítalo Spin se dirige a la “memoria insurgente del Diablo”, valorizando y fortaleciendo una de las fiestas andinas más remotas, la Diablada²¹, por medio de talleres, debates acerca de la fiesta.

En el área específica de danza, el bailarín Alex Narankas, de origen shuar²² de Macas, región de la Amazonia de Ecuador, creó la escuela ‘Bailar y seguir Bailando’, donde desarrolla su trabajo de investigaciones de danzas, rituales milenarias de su cultura para fortalecimiento y reconocimiento de ella. Entre ellos, la “*Fiesta de la culebra*”, un ritual hecho cuando alguien es mordido por una serpiente y se recupera, el “*Tzanta*” o “cabeza reducida”, que es un ritual Shuar donde la práctica de la reducción de cabezas tenía, en tiempos remotos, un significado religioso, donde disminuyendo la cabeza de un enemigo se creía que se tomaba su espíritu y se lo obligaba a servir al reductor, evitando que su alma volviese a vengar su muerte. También servía como instrumento intimidante para enemigos y como trofeo de guerra para ser exhibido con orgullo por el vencedor de “reducir cabezas”. La reducción del tamaño de la cabeza del jefe vencido en la guerra, simbolizaba su derrota y la pérdida de su poder en la tierra. Son memorias, historias que recuperan el fundamento de la cultura shuar muy vinculado a las fuerzas de la naturaleza.

Los* artistas mencionados proponen prácticas que traspasan la Modernidad eurocentrada²³, provocan una “desobediencia epistémica”²⁴,

20 “El nombre se debe a que antiguamente los habitantes del sector pensaba que la gente hacía pactos con el diablo para obtener beneficios personales y de riquezas, pero son historias y cuentos y leyendas del pueblo”. Entrevista realizada por mí en el año de 2016.

21 La Diablada es una danza donde los danzantes usan caretas y trajes de diablo y representa la lucha entre el bien y el mal con cambios simbólicos de de la religión católica y rituales andinos. La tradición viene desde la colonia, cuando los* indígenas se disfrazaban de diablos en repudio al dominio religioso y cultural de los* españoles. En Pillaro, una localidad del centro de Ecuador, ubicada en el norte de la provincia de Tungurahua, cerca de Ambato, los diablos de Santiago de Píllaro salen del 1 al 6 de enero de cada año, es reconocido como patrimonio inmaterial. Originalmente la danza bailaban hombres, pero actualmente las mujeres participan, además, de la confección de los trajes.

22 Pueblos indígenas que viven en la Amazonia de Perú y Ecuador.

23 Filosofía latinoamericana que surge en los años 60-70, elaborada por Dussel con el objetivo de desmitificar las premisas de la modernidad.

24 “Significa [...] desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad a la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libres de personas libres” (Quijano, 1990,1992).

promueven la “ecología de los saberes”²⁵ y fortalecen las “epistemologías del sur”, produciendo una transfiguración ética y estética, en que arte y vida se entrelazan y el sentido colectivo funda el bien común y la comunidad. Inauguran una utopía realizada por un viaje a la semilla hecha por un “fantasma vestido de payaso”²⁶, que deflagra de los lugares, de las historias y de las historicidades integradas por las redes de la memoria y de la imaginación contra toda determinación de un tiempo.

Se trata pues, de otras prácticas y no alternativas del movimiento Cultura Viva Comunitaria, que significan más bien un nuevo paradigma pedagógico que involucra otro tiempo guardado en la memoria, en el tiempo, en la historia. Tiempo donde las prácticas propuestas son pedagogías que se vuelven para una transfiguración ética y estética, qué subvierte toda la orden moderna/colonial, del tiempo individual, lineal, orientado para el desarrollo y al progreso para propone una vida más justa y más equitativa, y volteada para el buen vivir, vivir bien y la felicidad.

Pedagogías, que por medio del teatro, de la música, de la danza, de centros culturales-comunitarios, bibliotecas comunitarias, (des)decolonizan las formas impuestas y proponen modos de ser, vivir y conocer el mundo, y posibilitan crear otros sentidos para ser, vivir y saber qué brotan. Pedagogías que buscan en del espacio de la arqueología de la memoria y del lenguaje, y re-establecen, los mitos fundadores de Abya Yala, para revivir, retomar, rehacer y valorar un otro tiempo. Tiempo de volver a ser como el hombre-jaguar y retomar la vida donde Sol y Luna eran dioses, mujeres y hombres nacían juntos, la espiritualidad unía el ser humano, la naturaleza y lo divino, y la economía se basaron en el cambio y no en la acumulación de capital. Tiempo de superar la colonialidad del poder por medio de la creación, del amor y de la libertad vivida en la comunidad propuesta por el movimiento Cultura Viva Comunitaria, donde la cultura = cultura + naturaleza.

¡Jallalla Cultura Viva! ¡Jallalla Cultura Viva Comunitaria!

25 Significa el diálogo entre saberes, según Boaventura de Sousa Santos (2013).

26 De acuerdo con Boaventura Santos (2013), conocimientos del Sur son los no hegemónicos, por lo tanto el concepto se refiere a un Sur global en contraposición a los conocimientos producidos en la perspectiva de la ciencia moderna occidental.

Bibliografía

Àlban-Achinte, Adolfo

2009 Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones. Estéticas de la re-existencia. En: Palermo, Zulma (Ed.). *Arte y Estética en la encrucujada descolonial*. Buenos Aires: Del Signo, pp. 83-112.

Bosi, Alfredo

1992 O tempo e os tempos. En: Novaes, Adauto (Ed.). *Tempo e História*. São Paulo, Cia. das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, pp.19-32.

Castro-Gómez, Santiago

2005 Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. En: Lander, Edgardo (Ed). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, Perspectivas latino-americanas*, Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, pp. 169-186.

Dussel, Enrique

1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. Colección Academia número uno, Facultad de Humanidades y de la Educación, UMSA, La Paz, Plural Editores, 1994.

Fanon, Frantz

2008 Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador, EDUFBA.

Galeano, Eduardo

2013a Bocas del Tiempo. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1ª ed. (especial).

2013b Nosotros decimos no: Crónicas 1963-1988, Buenos Aires.

Glezer, Raquel

2015 Tempo e História. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v54n2/14804.pdf> (último acceso: 05.03.2015).

Guartambel, Carlos P.

2015 Justicia Indígena. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE. Confederación de Pueblos Kichwas del Ecuador, Quito, ECUARUNARI.

Hoetzmer, R.; Vargas, G. y Daza, M. (Eds.)

2011 Crisis y movimientos sociales en nuestra América: Cuerpos, territorios e imaginarios en disputa. Programa Democracia y Transformación Global. Lima, Perú, 2011, pp. 63-74.

- 2009 Introducción. Repensar la política desde América Latina: Cultura, Estado y movimientos sociales. Programa Democracia y Transformación Global. Universidad Nacional de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, pp. 53-74.
- Lander, Edgardo
2000 Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, Edgardo (Ed.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires: CLACSO, julio.
- Massagli, Sergio Roberto
2015 “O Homem da multidão e o Flâneur”. Disponible en <http://www.uel.br/pos/letras/terroroxa> (último acceso: 13.10.2015).
- Mignolo, Walter D.
2001 Cosmopolis: el trasfondo de la Modernidad. Barcelona, Península.
- Olivella, Manuel Zapatta
1997 La rebelión de los genes. El mestizaje americano em la sociedade futura. Bogotá. Altamir Ediciones.
- Paz, Octavio
1984 Os filhos do barro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Quijano, Aníbal
2014 Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. En: Aníbal Quijano, selección a cargo de Danilo Assis Clímaco (Ed.), 1ª ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- 1988 Modernidad, Identidad y Utopia en América Latina. Sociedad& Política, Ediciones, Lima 14.
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel
2010 Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colección Políticas de la Alteridad. Universidad del Cauca, Popayán, primera edición.
- Rodríguez, Antonio Orlando
1998 Paul Rivet. Estudioso del Hombre Americano. Panamericana Editorial, Santafé de Bogotá.
- Santos, Milton
2013 Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 5ª ed., 1ª reimpressão.

Silva, Marcio

2000 Perspectiva do Tempo. In: Revista Sexta-feira. São Paulo, Editora Hedra Ltda., N° 5.

Valencia-García, Guadalupe

2002 Pensar al tiempo desde las ciencias sociales. En: CUADERNO DE TRABAJO. México, Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad de Veracruz, N° 12, mayo.

Villareal, C. E.

2015 Bolivia: El ajayu y la armonía de la vida del mundo andino. Publicado en Servindi - Servicios de Comunicación Intercultural, <https://www.servindi.org> (último acceso: 07.07.2015).

Walsh, Catherine (Ed.)

2013 Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ediciones Abya-Yala.

La Universidad de los* Ignorantes. Preguntas desde el interior y exterior - recogidas por la utopía de la producción¹ común anti-hegemónica de conocimiento

maiz

Con motivo de su vigésimo aniversario, *maiz* creó en el marco de una “semana antropofágica”² la “Universidad de los* Ignorantes”³. El punto de partida de la Universidad es el reconocimiento de que todos* son “ignorantes” –en tanto se ignore un acervo y tradición de conocimientos marginalizados– en tanto se produzca conocimientos, sin reflexionar críticamente sobre su dimensión de poder. Con la producción de conocimientos están vinculados violentos procesos de legitimación y deslegitimación. Un determinado conocimiento se establece como norma, mientras otro no es reconocido y más bien desvalorizado. Así, por ejemplo, el conocimiento sobre las enfermedades y la curación está

1 El texto es el resultado del ejercicio de producción conjunta de un texto. Surgió como un collage de antiguas producciones y nuevas evoluciones. Participaron del proceso: Cristina Ursu, Gerhilde Merz, Jo Schmeiser, Luzenir Caixeta, Rocio del Rio Lorenzo, Rúbia Salgado, Safiyeh Sayyed y Tania Arauco. Primero se publicó en: Art Education Research, marzo 2017, Jg. 8 (13), ISSN 1664-2805 – <http://iae-journal.zhdk.ch/no-13/> (Consulta 03.05.2018).

2 En Latinoamérica el término “antropofagia cultural” designa a una teoría cultural, que se remonta a un manifiesto del brasileño Oswald de Andrade del año 1928. La estrategia de la antropofagia, el “canibalismo” apunta al proceso cultural de apropiación de lo extranjero: lo Otro se devora, alimentando el propio sistema metabólico, sirviendo así como pilar de una identidad propia inconfundible, en lo que respecta a una posible renovación cultural. El procedimiento aboga por la incorporación y no por el rechazo, por la apropiación en lugar del ajuste y ofrece la oportunidad de cuestionar los límites y las jerarquías a favor de la empatía e igualdad en el trato con las culturas.

3 Desde 2015 es sostenida por las organizaciones *maiz* y *kollektiv* en forma conjunta.

considerado como “medicina”, lo demás queda excluido de esta denominación y práctica. Por lo tanto se trata de analizar el impacto de las producciones ignorantes de conocimiento, atacar su base hegemónica y diseñar estrategias para una práctica crítica. No sólo es relevante la cuestión de lo que se habla, sino también quién habla, en nombre de quién y qué se reconoce como conocimiento legítimo, cuándo y dónde. *maiz* es feminista en el concepto antropofágico. Se trata del desplazamiento de las fronteras, de la toma emancipadora del espacio y de ese modo de la resistencia a la exotización del* otro*. Un lugar utópico surge, la “Universidad de los* Ignorantes”, en la que se puede producir e intercambiar el conocimiento anti hegemónico.

¿Qué significa “ignorante”?

¿Qué es lo que la ignorancia puede ocasionar, bajo cuáles premisas?

¿Por qué se decidieron Uds. por este término?

En el término ignorancia se superponen aspectos teóricos y prácticos y posibilita diferenciaciones que al mismo tiempo abren diferentes direcciones para los cuestionamientos. La ignorancia es igualmente importante para la producción de política cultural como el conocimiento. Desconocimiento e ignorancia por lo tanto no deben ser comprendidos solamente como términos negativos, sino como parte de una “cultura de la ignorancia”, que tiene repercusión en la teoría y la práctica. En la educación y trabajo cultural de *maiz* el tema de la ignorancia se enfoca en forma crítica sobre todo desde perspectivas postcoloniales: “Durante la expansión europea social, la ‘colonialidad del conocimiento’ también conformó un elemento esencial de este patrón de poder emergente, estructurando la dimensión cognitiva, epistémica y cultural de las condiciones coloniales”. (Garbe 2013).

La violencia epistémica es por consiguiente una parte constitutiva de la colonialidad de conocimiento y poder –de un encuentro violento y asimétrico de poder. La ignorancia como violencia epistémica, es deslegitimación, sanción y represión de determinadas posibilidades de conocimiento.

Con “ignorantes” nos referimos a académicos y académicas, que ignoran el acervo de conocimientos y tradiciones que surgen en determinados lugares o contextos –o sea no sólo geográficamente, sino también relacionado con la clase. Este hecho de ignorar es poderoso, porque consolida la propia posición. Pero se trata también de ignorar el sistema hegemónico de producción de conocimiento y lo que eso

significa socialmente. Además de los* académicos también hacemos referencia a los* “Otros*”, que están en una posición oprimida, desprivilegiada, subalterna. Sin embargo, nos referimos a ellos de manera diferente. La racionalidad internalizada, colonial/racista hegemónica hace creer a los* desprivilegiados* que su conocimiento no tiene valor. O ignoran, que también ellos* saben. Una politización de estos “Otros*” por lo tanto es también para la “Universidad de los* Ignorantes,” un desafío.

Juntos practicamos la decodificación de los “signos de posibles experiencias futuras, que aparecen como tendencias y latencias y que son ignoradas por la racionalidad y el conocimiento hegemónico”. (De Sousa Santos 2004, Pág. 1011).

La Universidad es considerada como la institución de producción hegemónica de conocimiento por excelencia. ¿Por qué ustedes decidieron nombrar precisamente al espacio, en el que se produce conocimiento anti hegemónico como “universidad”?

Internacionalmente existen muchas formas diferentes de iniciativas educativas auto-organizadas. Algunas se constituyeron desde la escena de la izquierda y ponen el foco en el anti-capitalismo. Algunas han creado universidades alternativas, como por ejemplo el Movimiento de los* Sin Tierra en Brasil o los* indígenas en Colombia. Tales auto-organizaciones están vinculadas mayormente con movimientos políticos de resistencia. Ya sean universidades alternativas o bien críticas, universidades populares o de verano -siempre se trata de la eliminación de la diferencia entre la reflexión teórica y la práctica (política). Esto es también central en el trabajo de *maiz* y *kollektiv*. Queremos aportar a un cambio social: Mediante la resistencia contra la explotación capitalista, contra la exclusión racista, contra las estructuras y las violencias patriarcales y heteronormativas.

Además, la idea de la Universidad surgió después de años de lidiar con el conflicto “trabajo pagado vs. trabajo político”. *maiz* recibe subvenciones públicas, lleva a cabo proyectos y tiene colaboradores contratados*. Al mismo tiempo la organización es un colectivo político. Con la Universidad queremos crear un espacio fuera del trabajo del proyecto, fuera del aprovechamiento económico. Queremos intensificar la práctica del compromiso no pagado, del trabajo político. Queremos gente que cuente con reconocimiento público, para inducirla a poner sus privilegios a disposición.

El concepto de “Universidad de los Ignorantes” prevé, que todos* los* participantes colaboren sin paga y que no existan jerarquías de conocimiento, es decir ninguna diferencia entre participantes, en disertadores y oyentes...*

Nadie es “tabla rasa”. Todos* tienen conocimientos. También los* disertadores solicitados* saben que no fueron invitados* como los* “sabedores”. Así es como debería surgir un diálogo en la conciencia sobre la imposibilidad de este diálogo. No se trata de romanticismo –o sea de la suposición de que en ese espacio todos* son iguales. Se trata más bien, del intento de escuchar a los* Otros*/unos* a otros* y articular el conocimiento de tal manera que (en lo posible) todos* tengan voz y voto. Se trata de una actitud de reciprocidad. No sólo yo sé, sino también los* Otros* saben.

¿Qué tiene que ver el conocimiento de los Otros* con la constitución y legitimación de mi conocimiento? ¿Cuál conocimiento es negado? ¿Qué tiene que ver la legitimación de mi conocimiento con la negación de otros acervos de conocimiento y tradiciones?*

La “Universidad de los* Ignorantes” se vincula a anteriores experiencias y debates sobre producciones críticas de conocimiento. El objetivo es el aprendizaje, pero sobre todo, “olvidar” la narrativa normativa. Todos*, involucrados* y privilegiados*, deben olvidar en diferentes procesos la narrativa racista, sexista u homofóbica. Para esto aplicamos el método de la enseñanza/aprendizaje recíprocos.

*¿Qué ha sucedido desde la creación de la Universidad?
¿Qué aspecto tiene hoy la “Universidad de los* Ignorantes”?*

Después de la campaña de lanzamiento, que costó mucha energía, continuamos con el enfoque, de que recién a través de la práctica se mostraría, como podemos definir y estructurar una “Universidad de los* Ignorantes”. El desafío de establecer una producción de conocimiento crítico migratorio (contrario al discurso migratorio hegemónico), ha crecido más aún desde el verano de 2015 con el movimiento de refugiados* en Europa. Un activismo de “Bienvenida” sin crítica y en la política el endurecimiento de leyes, han llevado en nuestro trabajo a una creciente demanda. Además tenemos que lidiar cada vez más con medidas tecnocráticas de control a través de los estados federados, la federación y la Unión Europea. Organizaciones como *maiz* se ven obligadas a invertir

una enorme cantidad de tiempo en la administración de las subvenciones, para poder seguir existiendo y seguir siendo resistentes, en un campo en el que gobiernan el racismo institucional y el populismo de derecha.

¿Cómo economizamos tiempo y energía para lidiar con la producción crítica de conocimiento? ¿Cómo logramos la transferencia del conocimiento crítico teórico a una práctica (activista)? ¿Cuáles alianzas minoritarias son necesarias? ¿Qué amistades y cuáles enemigos? ¿Son las alianzas con instituciones como las universidades (de arte) posibles o razonables? ¿Qué forma de acuerdo garantiza simetría en un mundo asimétrico?*

Un debate abierto y objetivo de igual a igual es la condición básica para la conformación de alianzas con organizaciones mayoritarias. Realmente a menudo se queda en las buenas intenciones, pues la concretización de tales alianzas requiere de mucha auto-reflexión sobre el propio involucramiento colonial. Sin la confrontación radical con los propios privilegios, con la propia participación tanto en relaciones históricas como en relaciones actuales de poder y dominio, existe el peligro de que también intelectuales críticos de la sociedad mayoritaria desarrollen una y otra vez de nuevo mecanismos de exclusión contra los* migrantes. Por ejemplo, cuando científicos* y activistas de la sociedad mayoritaria reciben recursos (subvenciones de los proyectos) para la visibilización de los* migrantes, y por lo tanto se benefician (en forma de dinero y reconocimiento), mientras científicos* y activistas migrantes tienen que seguir ganando su sustento en trabajos sub-calificados. Por lo tanto: ¡No sobre o para los* migrantes, sino con ellos*!

Uds. organizan en este momento un laboratorio de conocimientos sobre el tema “valores”. ¿De qué se trata el laboratorio que organizan migrantes o bien refugiados con académicos*? ¿El laboratorio de conocimientos está relacionado con la “Universidad de los* Ignorantes”?*

En el proyecto “valores de la migración transfronteriza” nos ocupamos de la descolonización del debate sobre valores dominantes. Varias organizaciones manifestaron estar dispuestas a una cooperación⁴ e implementaron conjuntamente el proyecto, en el marco de la “Universidad

4 Además de *maiz* y *kollektiv* participaron las organizaciones *trafo. K*, proyecto “*Night School*”, así como algunos* migrantes intelectuales: Encarnación Gutiérrez Rodríguez, Maria do Mar Castro Varela, Marissa Lobo, Nikita Dhawan y Petja Dimitrova.

de los* Ignorantes”. La confrontación transdisciplinaria y orientada al proceso, se llevó a cabo en forma de un laboratorio de conocimientos en la primavera de 2017. Fue un laboratorio de y para migrantes y refugiados* con académicos*, estudiantes, artistas, activistas, etc.

Ya sea el Ministerio del Interior, de Relaciones Exteriores, los Comisionados de Integración o Educación – para todas las instancias responsables en asuntos de migración y asilo en Austria, hoy las palabras mágicas son: “valores europeos”. Sin embargo, ese debate sobre valores es un tipo de segundo cerco y exclusión. Por esa razón queremos sacudir poderosamente esas palabras mágicas. Abrir espacios de verdad y cuestionarlos. Queremos atacar a una sociedad de valores neoliberales, que mide a las personas exclusivamente por su rendimiento y su usabilidad. Mediante la deconstrucción y utilización de métodos artísticos debe elaborarse un diseño crítico, anti hegemónico. No se trata de un pedido o de una teoría (de valores) fija, sino de la práctica personificada que apunta a encontrar o inventar nuevos conceptos, así como cuestionar los existentes. Parte de eso, es el diálogo sobre las formas de resistencia y las posibilidades de reinterpretación de los valores.

También es importante en el proyecto “Cruce de Fronteras” el nombramiento de un “Consejo de Valores Sabios”. El consejo asumirá la elaboración del contenido y metodología de un concepto para el laboratorio de conocimientos en el marco de la “Universidad de los* Ignorantes”, así como diferentes roles de intermediarios* en la implementación de este laboratorio de conocimientos. El “Consejo de Valores Sabios” se compone de colaboradores de *maiz y kollektiv*. Por otro lado se nombrarán a migrantes⁵ intelectuales del entorno de la “Universidad de los* Ignorantes” para el consejo. Nos movemos entre un nivel local/regional y uno a escala nacional transnacional.

Nuestra intención es dar impulso para desplazamientos, originar cambios, y también cuestionarnos a nosotras mismas en el proceso. Queremos desechar y diseñar las preguntas, preguntas, que causen rupturas

5 “Diferente al ‘intelectual orgánico’ de Gramsci, que es ubicado en el marco del Partido Comunista de Italia, los* migrantes intelectuales desarrollan su capacidad de organización no en el marco de una institución política unitaria. Su trabajo político surge en el marco de los movimientos de protesta, en especial dentro de los movimientos antirracistas, feministas y queer. Como tales se presentan en nombre de grupos de interés”. Encarnación Gutiérrez Rodríguez (2000): “My traditional clothes are sweat-shirts and jeans”. Acerca de la dificultad, de no ser diferente o la contracultura como forma de vestir. En: http://eipcp.net/transversal/0101/Gutiérrez_Rodríguez/de (Consulta: 24.02.17).

e irritación, que visibilicen las paradojas, antagonismos y la necesidad del cambio de perspectivas.

Por último, pero no menos importante, también se trata de la apropiación del término de “Universidad”. De darles a los nombres otro significado. A través del trabajo en la universidad queremos inscribir nuestras acciones más fuertemente en la tradición de otras luchas, con el objetivo de disminuir la distancia entre el trabajo intelectual y el activismo político y producir conocimientos, “¡para transformar el mundo! Ahí vamos. Con nuestras muchas preguntas. Mientras caminamos, encontraremos una u otra respuesta y más preguntas. Las preguntas sólo las encontraremos, porque caminamos.” (Zapatistas).

¿Cómo podemos ocupar y resignificar el término “Universidad”? ¿Qué rol juega la Universidad en la sociedad de migración? ¿Quién tiene acceso a la Universidad, quién no? ¿Cuál conocimiento es legitimado como tal y cuál no? ¿Cómo podemos recoger, adquirir, utilizar el aporte de la universidad (institucionalizada) para el reconocimiento de nuestras producciones marginalizadas de conocimientos? ¿Quién es, “nosotros”? ¿Qué peligro de apropiación y conflictos conlleva la interferencia en la producción hegemónica del conocimiento? ¿Qué involucramiento en las relaciones sociales y, por lo tanto, también contradicciones conlleva dicha interferencia? ¿Qué y cómo se enseña en las universidades?*

Masticamos la palabra “intermediación” y creamos diálogos cacofónicos, discordantes, utópicos y productivos. Son diálogos disonantes y polifónicos. Diálogos utópicos crean lo que (aún) no es posible. Es lo que estaba destinado a ser. ¡Y será!

Bibliografía

- Andrade, Oswald de
1928 Manifiesto Antropofágico. En: Revista de Antropofagia, Año 1, No. 1, maio de 1928.
- Caixeta, Luzenir und Salgado, Rúbia/maiz
2000 Anthropophagischer Protagonismus. En: Transversal - EIPCP 10/2000. <http://eipcp.net/transversal/0101/cs/de> (último acceso: 07.03.17).
- Caixeta, Luzenir und Salgado, Rúbia
2014 „Es geht darum, die Welt zu verändern“. Interview mit Luzenir Caixeta und Rúbia Salgado. En: Migrazine 2014/2.

- <http://migrazine.at/artikel/es-geht-darum-die-welt-zu-verndern> (último acceso: 07.03.17).
- Call for Papers (für die Auftaktaktion der Universität der Ignorant_innen): <http://maiz.at/de/subprojekt/call-papers> (último acceso: 07.03.17).
- Call zur kritischen Wissensproduktion zum Thema Werte: <http://maiz.at/de/story/2016/maiz-kultur/call-zur-kritischen-wissensproduktion-zum-thema-werte> (último acceso: 07.03.17).
- Garbe, Sebastian
2013 Deskolonisierung des Wissens: Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie. In: www.univie.ac.at/alumni.ksa/index.php/journale-2013/deskolonisierung-des-wissens.html (último acceso: 07. 03. 17).
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación
2000 „My traditional clothes are sweat-shirts and jeans“. Über die Schwierigkeit, nicht different zu sein oder Gegen-Kultur als Zurichtung. En: Transversal - EIPCP 10/2000: <http://eipcp.net/transversal/0101/gutierrezrodriguez/de> (último acceso: 24.02.17).
- Precht, Oliver (Hg. y traductor)
2016 Oswald de Andrade Manifeste. Portugiesisch-Deutsch. Wien und Berlin, Verlag Turia + Kant.
- Sousa Santos, Boaventura de
2004 Das Weltsozialforum: Für eine gegenhegemoniale Globalisierung. En: Rosa-Luxemburg-Stiftung: UTOPIEKreativ - Diskussion sozialistischer Alternativen, Heft 169 (November 2004), S. 1004-1016.

Información sobre editores, autores y traductora

Editores de la edición en español

Chamani Velasco, Boris Inti, Dr.: estudió filosofía en la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia) y sociología en FLACSO (Ecuador). Es doctor en filosofía por la Universität Tübingen (Alemania). Actualmente se desempeña como docente e investigador en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Carrera de Filosofía-UMSA. Ha sido alumno en la “Escola Nacional Florestan Fernandes” del *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST* (Brasil).

Guthmann, Thomas, Dr.: es responsable en apoyar el desarrollo de proyectos, comunicación y pedagogía en COMPA en El Alto. Sus prioridades de investigación científica son Descolonización del Cuerpo, empoderamiento, pedagogía y cultura, trabajo social, comunidades de praxis y análisis de poder en relaciones pedagógicas. Editó también la versión original de este libro en Alemania.

La traductora:

Torrez Ossio, Judy: Habiendo estudiado leyes, no llegó a ejercer la profesión de abogada, porque el idioma alemán ocupó siempre un lugar preferencial en sus actividades. Durante muchos años profesora de alemán y paralelamente traductora de infinidad de documentos, guiones de películas, obras de teatro y textos del alemán al español.

Colectivos y editores de la edición alemana

COMPA (Comunidad de Productores en Artes) es un movimiento de artistas que se han comprometido* en favor del cambio social en Bolivia y en el mundo, fundado por Iván Nogales Bazán. Cuenta con dos centros culturales en El Alto y trabaja en más que 22 colegios. Coordina la Red de Escuelas Amables y Seguras (<http://amable-y-seguro.red>), una alianza de escuelas y organizaciones de la sociedad civil que trabaja en la transformación de los espacios educativos en lugares amables y seguros para los* estudiantes, los* profesores, padres y madres. COMPA trabaja con la metodología de la *Descolonización del Cuerpo*, que surgió en el transcurso de un laboratorio en los últimos 30 años en El Alto, Bolivia. <http://fundacioncompa.com>

das kollektiv (el colectivo) es un sitio educativo de pedagogía crítica, conducido por una perspectiva crítica hacia el racismo y en favor del feminismo queer. Diseñan y realizan cursos de educación básicos y seminarios para recuperar títulos reconocidos de educación básica austriaca para migrantes adultos* y refugiados*. Forman educadores de base y realizan proyectos de investigación. En *das kollektiv* trabajan personas que buscan cambiar relaciones de desigualdad, personas de diferentes descendencias sociales y geográficas. Desde noviembre 2015 *das kollektiv* se hace cargo de las actividades educativas de *maiz*.

Entschieden gegen Rassismus und Diskriminierung (Juntos contra el racismo y la discriminación) existe como grupo en Bielefeld desde 2016. El grupo apoya a personas que sufren racismo y discriminación y ofrece documentación, publicidad y talleres contra el racismo. <http://entschiedengegenrassismus.de/>

maiz – Centro auto-gestionado por y para migrantes femeninas, se caracteriza por la combinación inseparable de trabajo social crítico con educación, cultura e investigación y activismo político, así como activismo social como auto-organización de mujeres migrantes en Austria. Además de asesoría, acompañamiento y ofertas educativas para mujeres, las actividades feministas y antirracistas de la asociación *maiz* incluyen también trabajo de proximidad social en el sector del trabajo sexual, proyectos con jóvenes, trabajo cultural-político, acciones públicas e investigaciones científicas.

Caixeta, Luzenir, Dra.: trabaja en contextos auto-organizados políticos como científica social. Es cofundadora y empleada de *maiz*, una auto-organización de migrantes mujeres en Austria. Es responsable, entre otros, de las áreas de asesoría e investigación. Es coautora de la Universidad de los* Ignorantes, un “espacio” para la reflexión crítica sobre producción de conocimientos, un “espacio” orientado local, regional y transnacionalmente.

Melter, Claus, Dr. Dipl. Pad: es docente en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Bielefeld en trabajo social con enfoque en accesibilidad, anti-discriminación y antirracismo. Investiga sobre asesinatos y casos de discriminación de gente con discapacidad durante la etapa del nacional-socialismo, historia crítica de la discriminación y teoría del trabajo social. Participa en el grupo “Decididos contra el racismo”.

Salgado, Rubia: es educadora de adultos y autora en áreas auto-organizadas. Su trabajo se orienta al campo de educación crítica en la sociedad de migración. Trabaja como investigadora en proyectos de la cooperación internacional, como instructora en la educación básica (orientación: alfabetización) y en la formación y capacitación de instructores. Cofundadora de *maiz*, terminó sus estudios de docente en Brasil y es docente externa en varias universidades. Desde 2015 trabaja en “das kollektiv”, trabajo crítico educativo, de asesoría y cultural de y para migrantes en Linz/Austria.

Autores:

Arapi, Güler: diplomada en pedagogía. Desde 2008 docente para tareas especiales en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Bielefeld, Facultad de Ciencias Sociales. Durante muchos años compañera en el Centro de Muchachas Bielefeld. Enfoques de trabajo: educación sensible a la migración y concientización sobre prejuicios, educación infantil, educación crítica al racismo y educación feminista en las áreas de juventud y adultos, empoderamiento y proyectos antirracistas.

Bollmeyer, Konstantin A.: licenciado. Trabajador social, educador. Enfoques de trabajo: asistencia social para jóvenes estacionarios, trabajo con refugiados* menores de edad no-acompañados por sus padres*. Trabaja free lance como experto en las siguientes temáticas: fuga y

migración, trabajo en el contexto estacionario de la asistencia social para jóvenes –entre participación y exclusión de clientes con una historia de fuga o migración.

Busso, Adriana Fernanda: Fotógrafa, etnóloga y profesora de sociología e historia para escuelas públicas. Estudió ciencias sociales con especialidad en antropología en la UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), donde se ocupó de estudios de género en el Nucleo Page y de economía solidaria trabajando en el Incubado Tecnológico de las Cooperativas Populares (ITCP). Durante su maestría en antropología social en UFSCar de São Carlos estudió producción audio-visual y participó en un proyecto con las poblaciones indígenas de Ashaninka y Huin Kuin. Trabajó también con poblaciones de Quilombola en Pernambuco, informando e investigando sobre demarcaciones de terrenos (RTID).

Carvalho Neto, Moisés Felix de: Agrónomo y especialista en métodos participativos para investigaciones aplicadas, apoyo técnico y extensión rural. Titulado en agricultura y matemática. Prioridades: sostenibilidad de la población rural, etno-matemática, educación rural, economía cooperativa y sostenible, articulación en redes, fortalecimiento de poblaciones indígenas.

Eleusa da Mota, Maria: Educadora del campo, título universitario en pedagogía para la educación rural en la UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), título universitario de geografía en FAVED (Faculdade do Vale Elvira Dayrell), especialización postgraduada en educación para la educación rural en la UnB (Universidade de Brasilia), especialización postgraduada en gestión educativa, maestría de geografía en la UFU (Universidade de Unberlandia).

Gandouz-Touati, Yasmina: De 2009 a 2018 gerente del Club de la Muchachas Bielefeld e.V., desde abril 2018 docente para tareas especiales en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Bielefeld. Prioridades: trabajo social crítico al racismo y feminista (con enfoque en situaciones abiertas y fuera de la escuela), empoderamiento de People of Color.

Garcia, Carla Cristina: Cientista Social. Profesora de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) y de la Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Con experiencia en el área de la sociología de género, estudios feministas y ocio urbano. Temas centrales:

género, mujeres, condición social, relaciones sociales y políticas sociales. Coordinadora de Inanna – Núcleo transdisciplinar de investigación sobre sexualidades, género y diferencias en la PUC-SP. Autora de: *Ovelhas na Névoa um estudo sobre mulheres e a loucura* (Ed. Rosa dos Tempos/Record); *Hambre del Alma as escritoras e o banquete das palavras* (Ed. Limiar); *Breve História do Feminismo* (Nova Alexandria); y coautoría de *O rosa, o azul e as mil cores do arco-íris* (Annablume).

Hailer Sanchez, Marcelo: Doctorante en ciencias sociales (PUC-SP), Maestría en comunicación y semiótica (PUC-SP) y graduado en periodismo por la Universidade São Judas (USJ). Miembro de Inanna – Núcleo transdisciplinar de investigación sobre sexualidad, género y diferencias en la PUC-SP. Autor de: *A Construção da Heteronormatividade em personagens gays na telenovela: A normatização das bichas no texto da novela* (Novas Edições Acadêmicas). Actualmente, investiga sobre la revolución mozambiqueña a partir de la epistemología decolonial.

Kaunatjike, Israel: un activista herero que vive en Berlín. Miembro de la alianza “el genocidio no está sujeto a prescripción” y miembro de honor de la fundación Ovaherero en Namibia. Nació en Okahandja, Namibia, donde los hereros empezaron a organizar la rebelión contra la potencia de ocupación alemana. Salió de Namibia con 17 años y se adhirió al movimiento de liberación. En los 70’ llegó a Alemania y fue activista del movimiento Anti-Apartheid.

Machado, Iara, Dra.: Es profesora e investigadora del arte y de la cultura de América Latina, con enfoque en la crítica de la cultura. Doctora en ciencias de la Integración de América Latina, en la línea de investigación Cultura y Arte y maestra en estética e historia del arte por la universidad de São Paulo. Graduada en ciencias sociales, bachiller en antropología.

Marcondes Gohn, Maria da Gloria, Prof. Dra.: Profesora en la Facultad de Ciencias de Educación en la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) y profesora invitada en la Universidad de Ciencias Aplicadas UFABC; investigadora y doctora de las ciencias políticas en la Universidad de São Paulo; posdoctorado en sociología en la New School University, New York; miembro del consejo RC47, International Sociological Association; autora de más que 20 libros con las áreas temáticas participación social, movimientos sociales, educación informal, participación política.

Mariano da Silva, Fábio: Bachelor y Maestría en derecho. Doctor en ciencias sociales con la tesis: Políticas de muerte para corpos sem lei. Profesor junto a la Coordinación General de Especialización COGEAE de la PUC-SP e investigador del grupo Innana – Núcleo transdisciplinar de investigación sobre sexualidad, género y diferencias. Publicó en coautoría: O rosa, o azul e as mil cores do arco-íris (Annablume). Trabaja principalmente los siguientes temas: necropolítica, género y masculinidades.

Mejía Vera, Yvette: Licenciada en Filosofía por la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz-Bolivia. Su tesis de Licenciatura es sobre la defensa de la hoja de Coca, titulada: Posición Axiológica Sobre la Hoja de Coca Basada en la Ética de la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, 2000. Otras obras son: El Modelo de Ayllu, Sistematización de Warisata Escuela Ayllu. 1931-1940, 2002 (primer borrador en Internet), presentada al Concurso de Experiencias Innovadoras del CEBIAE. Fundamentación Ideológica de los Principios para Fundar La Universidad Indígena, (de Inti, el dios sol, en Internet), 2003. Pachakuti Educativo, Propuesta de la CSUTCB al II Congreso Nacional de Educación, Basada en el Modelo de Ayllu, 2005, publicada junto a otros autores. Trabaja como activista voluntaria en la Campaña por el Derecho a la Educación (CBDE).

Mineva, Gergana: Colaboradora por muchos años en *maiz* en los sectores educación e investigación y acompañando a trabajadoras de sexo. En este contexto se ocupa de accesos contra-hegemónicos al trabajo sexual y a la educación de adultos* en la sociedad de migración. Estudió ciencias económicas, economía social y educación política. Actualmente, trabaja en la organización *das kollektiv*, en asesoramiento, educación y cultura crítica para migrantes.

Osa, Rex: Co-fundador y activista de *Refugees4Refugees* (refugiados* para refugiados*) en Stuttgart, Alemania, una red de refugiados* con experiencia, que apoyan a gente que busca asilo en Alemania.

Schulz-Kaempff, Winfried: Pedagogo y docente de la Universidad Carl von Ossietzky en la ciudad alemana de Oldenburg, Facultad de Ciencias de Educación y Sociales, Instituto de Pedagogía, grupo de especialistas en trabajo social con enfoque en diversidad. Miembro del Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC); Prioridades del trabajo: pedagogía de migración; asesoramiento, trabajo social, formación y establecimiento de redes en el contexto de migración.

Silva, Luclécia Cristina: Docente de antropología en conexión con el Instituto Federal de Antropología del Amazonas (IFAM). Master en antropología y especialista para métodos participativos, aplicado a la investigación, apoyo técnico y extensión rural. Tiene experiencia en investigaciones etnográficas de áreas de protección y uso sostenible, y de conflictos del medio ambiente, sobre conocimientos tradicionales y artesanales. Tiene también experiencia en la compilación de informes antropológicos sobre pueblos, comunidades tradicionales e indígenas y los* Quilombolas. Actualmente miembro del grupo interdisciplinario y de investigación Rio Negro.