



Transitar de la Educación para el Desarrollo a la Educación para una Transición Emancipadora.

Retos alternativos a la crisis civilizatoria de la Modernidad

Juan José Celorio Díaz



www.izabal.com



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL
NAIZOARTEKO LANIDETZA ETA GARAPENARI BURUZKO KASKETA INSTITUTUA

Edita:



UPV/EHU

Edificio Zubiria Etxea

Avenida Lehendakari Agirre, 81 • 48015 Bilbao

Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40

UPV/EHU

Biblioteca del Campus de Álava

Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz

Tel.: 945 01 42 87 • Fax: 945 01 42 87

UPV/EHU

Centro Carlos Santamaría

Elhuyar Plaza 2 • 20018 Donostia-San Sebastián

Tel.: 943 01 74 64

www.hegoa.ehu.eus

Transitar de la Educación para el Desarrollo a la
Educación para una Transición Emancipadora.
Retos alternativos a la crisis civilizatoria de la
Modernidad

Juan José Celorio Díaz

Diciembre 2020

ISBN: 978-84-16257-63-8

Diseño y Maquetación: Marra, S.L.



Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra con libertad, siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Índice

¿Superar o ahondar la crisis civilizatoria del modelo hegemónico desde los derechos e intereses de la vida, personas y pueblos del planeta?	5
La respuesta educativa a la crisis de la modernidad globalizada	10
Hacia una Educación y aprendizaje civilizatorio <i>otro</i> desde los movimientos sociales	14
Pedagogía comunitaria y de la pacha mama	
Pedagogía política de la utopía	
Pedagogías feministas	
Pedagogías de la sostenibilidad	
Pedagogías del software y comunicación libre	
Comunidades de aprendizaje	
Pedagogías de la resistencia y rebelión	
A modo de conclusiones provisionales para el debate, en perspectiva del V Congreso de Educación para la Transformación Social	22
Referencias bibliográficas	24

Resumen

La Educación para el Desarrollo, nacida en el ámbito de la Cooperación para el Desarrollo y de las ONGD, ha ido desplegando una estrategia autónoma con el paso de los años. Su evolución se ha trazado a lo largo de cinco generaciones, la última caracterizada como Educación para la Ciudadanía Global. El artículo sugiere un enfoque más amplio -Educación en y para la Transición Emancipadora- susceptible de responder a los retos de aprendizaje frente a las crisis globales. Revisa los desafíos derivados de la intersección de múltiples crisis que ponen en riesgo la sostenibilidad de la vida en un planeta finito, así como las respuestas socioeducativas que suscitan. Explora sus repercusiones sobre las tendencias de la Educación para el Desarrollo y la necesidad de un reenfoque que tome en cuenta los derechos de la vida, de los pueblos, de las personas y de la naturaleza y que recupere las claves socioculturales de los movimientos sociales y de las agencias para el cambio. Concluye señalando las claves teórico-prácticas de un enfoque educativo que deberá ser reelaborado colectivamente mediante un futuro Congreso educativo que las articule y consolide en clave de empoderamiento y emancipación de personas, pueblos y comunidades del planeta.

Palabras clave: educación crítica; movimientos sociales; sostenibilidad de la vida; *sumak kawsay*; educación para el bien común; educación popular.

*Ten siempre a Itaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla.
Itaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.*

(Konstantino Kavafis, Carles Riba y Lluís Llach)

¿Superar o ahondar la crisis civilizatoria del modelo hegemónico desde los derechos e intereses de la vida, personas y pueblos del planeta?



En la coyuntura en la que se escribe este artículo -mayo de 2020-, la crisis de la COVID-19 ha cobrado tal dimensión que ha llevado a la OMS a declarar la pandemia global, una de cuyas consecuencias más evidentes ha sido la paralización de la vida productiva y mercantilizadora. Un fenómeno que ha generado un formidable impacto en las relaciones sociales y humanas, que ha sacado a las poblaciones de las calles y de los espacios de relación social para recluirlas en las casas. Al tiempo que el virus se extendía por espacios, paisajes, culturas y fronteras, la conciencia y el debate cultural y comunicativo en torno a la vida y a las condiciones que la ponen en peligro ha penetrado en el ámbito de la cultura y comunicación interpersonal pero también en el debate público y mediatizado. Se ha extendido el aprendizaje por shock¹. La presencia del virus ha actuado como un tsunami global, mortífero, que descoloca a la opinión publicada, a la cultura dominante, al saber, al sentido de lo político y a las falsas condiciones de seguridad e invulnerabilidad que rodean a individuos y comunidades al mostrar su dependencia de la sanidad pública y de los sistemas de investigación, producción de saberes y conocimiento necesarios para hacerle frente. La discusión sobre la continuidad de un modelo orientado a la producción, al beneficio y riqueza capitalista o la necesidad de un giro hacia la producción de recursos que permitan proteger y cuidar la vida ha emergido con intensidad en el debate personal y público; y con ello, el de la lógica redistributiva de los medios y recursos comunes y de la riqueza social existente. Como denuncia Boaventura de Sousa Santos (2020): “La pandemia del coronavirus es una manifestación entre muchas del modelo de sociedad que comenzó a imponerse a nivel mundial a partir del siglo XVII y que ahora está llegando a su etapa final” (p.64). Y sigue más adelante:

“Superaremos la cuarentena del capitalismo cuando seamos capaces de imaginar el planeta como nuestro hogar común y a la naturaleza como nuestra madre original a quien le debemos amor y respeto. No nos pertenece. Le pertenecemos a ella. Cuando superemos esta cuarentena seremos más libres ante las cuarentenas provocadas por las pandemias” (Santos, 2002:85).

1 En referencia al concepto que se desarrolla en *Aprender, horizonte sin límites* (1979), y que se explica más adelante.

La pandemia de la COVID-19 no ha sido la primera crisis sanitaria global en la historia de la humanidad y tampoco la de más alta intensidad en contagios y mortandad, pero sí aquella que ha impactado global y localmente con toda su virulencia y capacidad expansiva, al ritmo de la rapidez e intensidad de sus relaciones e intercambios, en la fase de la mayor globalización planetaria del capitalismo extractivista neoliberal, patriarcal y colonial.

Tampoco es la única crisis que impone el modelo dominante con la violencia e intensidad de su dinámica. La crisis de la pobreza y la desigualdad se extiende a personas y pueblos al tiempo que altera y destruye sus modelos y formas tradicionales de vida. Las economías y relaciones sociales y políticas se descomponen y reorganizan al ritmo que el modelo extractivista, industrial, mercantil y consumista extiende su hegemonía e influencia. La brecha de ricos y pobres, cuya desigualdad avanza en tijera entre sus minoritarios sectores enriquecidos y las amplísimas comunidades empobrecidas afecta a individuos y poblaciones, pero también a países y sociedades e incluso a continentes. Sociedades empobrecidas y enriquecidas revelan el carácter histórico y dinámico de un modelo que transforma, clasifica y encuadra a las personas a ambos lados de la incesante distribución desigual de la riqueza global. Todo ello acompañado de sus cohortes de hambrunas, violencia, guerras, explotación, marginación, etc. que deja a su paso la lucha por las fuentes productivas, de recursos y de generación de conocimiento.

El modelo de violencia heteropatriarcal, con su correlato de exclusión, explotación y subordinación, se reproduce con mecanismos de desigualdad activa y desigualdad estructural afectando a la mitad de la humanidad. Mujeres urbanas en sus espacios centrales y en las barriadas, mujeres rurales, mujeres negras, árabes y/o asiáticas, mujeres migrantes, exiliadas, mujeres indígenas, niñas, ancianas, sufren violencias que se acumulan e interseccionan tanto en el ámbito público como en el privado. Mujeres que crean y cuidan la vida en sus múltiples facetas y espacios son excluidas de la vida pública, del poder, de las relaciones educativas y/o comunicativas por el hecho de ser mujeres, como los feminismos globales en su diversidad denuncian y visibilizan en unos y otros rincones del planeta. Explotadas para añadir valor a las mercancías diversas, son al tiempo desvalorizadas, sometidas e invisibilizadas como parte de una "normalidad" de relaciones de género y distribución social que las ignora y margina tanto en sus versiones de mujeres blancas y en los espacios centrales, como en los periféricos, interrelacionando subordinaciones y exclusiones aumentadas por el racismo, capacitismo, predominancia de lo urbano y/o clasismo.

La crisis ecológica y climática deja su impronta en espacios locales diversos del planeta, al tiempo que altera las condiciones globales de los grandes ecosistemas que permiten la propia vida en el planeta azul. El calentamiento global, el efecto invernadero, la deforestación son evidencias del modo violento en que esta crisis está alterando las formas de vida y supervivencia de especies vivas y diferentes ecosistemas. La existencia de la vida en el planeta no es un hecho milagroso sino el resultado de procesos físicos, químicos, biológicos, geológicos, ambientales de gran complejidad que se interconectan en una amplia variedad de hábitats y nichos ecológicos que hacen de

la biodiversidad un factor de equilibrio y resiliencia para los ecosistemas en los que se desarrolla la vida. La especie humana, con la extensión globalizada del modelo capitalista y extractivista hoy hegemónico, está detrás de esta crisis que nos sitúa al borde del colapso ecológico y civilizatorio. Los ecosistemas son ambientales, pero también económicos, culturales, relacionales, sociales... según cómo se configuren pueden resultar adaptativos y garantizar el mantenimiento de sus cadenas de vida, o bien devenir en sistemas destructivos para sus relaciones tróficas y bióticas. Cuando todo se convierte en mercancía y todos los territorios se observan como espacios potenciales donde expandir la acumulación capitalista y para asentar sus relaciones de poder y encuadramiento, la vida se convierte en un bien depreciado y subordinado a esos objetivos sistémicos.

La crisis colonial y crecientista cuestiona las bases de un largo proceso de colonialismo e imperialismo impuesto a los pueblos mediante el recurso a la violencia bélica, económica, social, cultural y epistémica. Un proceso históricamente sostenido hasta nuestros días, donde lo colonial se ampara en el paradigma desarrollista -con su correlato de promesas de mejora de vida futura- para así justificarse y en el que la jerarquía de dominación se disfraza de estrategia de civilización y progreso. Así se impusieron modelos que negaban a las comunidades y territorios anexados y subordinados a las metrópolis centrales la posibilidad de experimentar soberanamente su presente y futuro, el derecho a decidir, su potencialidad para la producción, el intercambio, la construcción cultural y la producción de saberes, epistemologías y éticas. Con ello, lo "no desarrollado", lo "colonial", lo ruralizado, lo premoderno, lo comunitario -visto como un obstáculo para el proyecto civilizatorio asentado en el crecientismo, colonialismo, productivismo, mercantilismo, consumismo- debía ser transformado mediante la modernización que extendían las "sociedades adelantadas, centrales y enriquecidas". Crecientismo/desarrollismo, colonialidad/subdesarrollo, se convierten en dualidades históricas opuestas que justifican la explotación, subordinación y articulación violenta en aras del progreso y desarrollo tanto en su vertiente histórica colonial como en el presente del neocolonialismo y neodependencia.

La crisis científica y cultural. El saber, la ciencia, el conocimiento, acerca de la realidad social y natural han sido uno de los grandes instrumentos de los que la humanidad se ha dotado para su supervivencia y hegemonía androcéntrica y eurocéntrica a lo largo de la historia humana. Un sistema configurado en prácticas de poder que facultaron la regulación de identidades y vidas cotidianas articuladas como complejos culturales. El saber natural y social convertido en estrategia de producción científico-técnica permitiría un conocimiento útil y funcional para la intervención humana tanto sobre sus realidades sociales construidas, como sobre el mundo no humano que le da espacio y condiciones potenciales de existencia. Existen otros sistemas de investigación que discuten sus condiciones de verdad y su presentación como saber relevante y funcional para la acción social, tanto en sus vertientes institucionales y de gran escala como para la vida personal y local. Los debates epistemológicos sobre sus condiciones de validez, en sus variantes neopositivistas, comprensivas y/o críticas, han acompañado las formas de producción y consolidación de los saberes como bienes comunitarios y colectivos.

Los reservorios de bibliotecas, centros de documentación, universidades, equipos y estructuras de investigación serían sus espacios. También la crisis en este campo se va abriendo y amplificando al ritmo que el propio modelo capitalista comienza a descubrir y utilizar como mercancía o como instrumento de reproducción de poder este proceso del saber/ciencia construyendo el saber/poder, saber/mercancía y saber/espectáculo, transformando sus condiciones y efectos, así como sus instituciones de producción y reserva. Ciencia y cultura tienden a ser utilizadas y subordinadas al poder político, mercantil y/o de la comunicación como espectáculo y ocio.

La propia crisis educativa de una modernidad global y líquida se conforma como el lugar donde este conjunto de crisis se interrelacionan y reacomodan en relación con los intereses ecoculturales y ecosociales de las élites y poderes de las globalizaciones emergentes (ver Cuadro 1).



Fuente: Elaboración propia.

Todas ellas se proyectan en la escena educativa tanto en su versión formal, también sometida a su vez a la codicia de la mercantilización y privatización competitiva, como en sus versiones no formales e informales. Así se articulan marcos de Educación distribuida dominante, de imposición del orden y la "normalidad hegemónica". Normalidad que, mediante la socialización del poder, de la comunicación, del ocio, de la cultura del espectáculo, implica interiorizar como aprendizaje de supervivencia los valores y normas, las dependencias y exclusiones, los privilegios y desigualdades, las explotaciones y opresiones. La crisis afecta al contenido, al "currículum social" que incluye jerarquías valorativas, construcción de identidades y emociones, reparto de titulaciones para la socialización desigual, desarrollos dispares de competencias comunicativas, de actitudes hacia las relaciones de poder, hacia las formas de producir y distribuir lo construido, hacia las formas culturales de comprensión y validación del mundo presente y futuro.

El orden dominante en esta modernidad líquida y global necesita poco a la educación formal como herramienta reproductiva; le basta con imponer como realidad amplificada las condiciones para estar incluido, aunque explotado y dominado, o para quedar fuera en la aniquilación del empobrecimiento y exclusión. Así, lo que repercute en el conjunto del aprendizaje desde la calle, lo que entra a los recintos escolares a través de los contenidos, los recursos y materiales, la conformación metodológica, la articulación de valores... es el mercado y el poder, desafiando la tradición educativa como aprendizaje para la vida. El aprendizaje inclusivo se transforma en aprendizaje para la competitividad, el poder, el éxito, la apariencia, la lucha por la supremacía, el racismo, sexismo y clasismo, el crecentismo y la normatividad social. En definitiva, subvertir su orientación al empoderamiento por la de la normalización de la subordinación y hegemonía. Para los intereses dominantes la educación formal deja de ser central como herramienta de reproducción sustituida por una educación informal que estimula el aprendizaje de la normalidad del poder y del modelo "realmente instituido".

La respuesta educativa a la crisis de la modernidad globalizada



Todo esto que podemos concentrar en la idea de crisis civilizatoria, de crisis global de la Modernidad y de la Educación Moderna continúa provocando resistencias, reacciones y estrategias alternativas con contenido y modalidades de acción más o menos críticas. Los grandes movimientos y comunidades en rebeldía exploran experimentaciones alternativas, tanto en sus vertientes teóricas como prácticas, con grados diversos de incidencia sociocultural y educativa entre agentes educativos y sociales para el cambio y la transición.

La comprensión de la desigualdad -teorizada por las tradiciones marxistas y anarquistas y por el propio movimiento feminista, por un lado, y denunciada por el movimiento obrero, por otro- se amplía gracias a una conciencia crítica reelaborada más allá del antiimperialismo, motor en los procesos revolucionarios y anticoloniales de la primera mitad del siglo XX. Nos referimos a la conceptualización del Tercer Mundo formulada en 1952 por Alfred Sauvy -al establecer un paralelismo con el Tercer Estado de la Revolución Francesa- bajo la que engloba a los pueblos de África, América y Asia que habían sido dominados por el colonialismo; pero también a un sujeto político nuevo, los países no subordinados a la nueva jerarquía internacional de los bloques de la guerra fría y que intentaban formular una estrategia como países no alineados desde la Conferencia de Bandung (1955).

A los bloques capitalista y socialista enfrentados a nivel global en una guerra fría, se suman entonces los países que componen la geografía del subdesarrollo. La visión dominante en aquel momento sugiere una realidad estática y determinista que sitúa, como si fuera fruto del azar, a unos y otros países de uno u otro lado de la riqueza. Las Teorías de la Dependencia se encargaron de desvelar la falacia de aquella teorización. Los países enriquecidos han logrado su desarrollo a costa de empobrecer y condenar al subdesarrollo a la mayor parte del planeta, quinientos años de expolio y apropiación indebida dan cuenta de ello. La crítica social, política, cultural y emocional deriva en estrategias de resistencia desde los Estados, desde el pensamiento social, desde los movimientos populares y educativos de lo que entonces se va configurando como los pueblos del Sur. A medida que la globalización agudiza los frentes de explotación, desigualdad, opresión y violencia, esas denuncias llegarán también a las mayorías sociales del Norte enriquecido.

Es posible apreciar una evolución en las respuestas emanadas del ámbito de la institucionalidad internacional. Ambiguas, buena parte de las veces más declarativas que de implementación real, ayudan a la difusión de las demandas que expresan los movimientos locales y globales, aumentando así el alcance de sus reivindicaciones y potenciando la estela de los aprendizajes sociales y críticos que se derivan de su acción y movilización política.

Así, una organización no institucional como fue el llamado Club de Roma consiguió, con el informe encargado al MIT que llevó por título *Los límites del crecimiento* (Meadows et al. 1972), abrir un debate sobre la imposibilidad para el planeta de sostener un crecimiento ilimitado y con ello reforzar las críticas que el pensamiento ecologista había venido denunciando con poca repercusión. El ciclo de ese debate se fue ampliando y relacionando con otros aspectos ecosociales hasta las últimas formulaciones de desarrollo sostenible (CMMAD, 1987), desarrollo humano (PNUD, 1990) y otras más rupturistas como las del *sumak kawsay* (Acosta, 2013) y el decrecimiento (Laotouche, 2008; Fernández Buey, 2008).

El mismo Club de Roma, en pleno debate sobre la transición posible al socialismo para los pueblos que se independizaban formalmente del colonialismo y de cara a ampliar la perspectiva sobre los límites del crecimiento capitalista e industrialista, publica otro informe que también tuvo gran repercusión *Aprender, horizonte sin límites* (Botkin et al. 1979). Ese informe abrió una discusión educativamente muy relevante sobre el aprendizaje social y los recursos de las personas y colectivos para enfrentar el llamado "aprendizaje de mantenimiento" y su variante, el "aprendizaje por shock", apostando por un "aprendizaje innovador" con dos características, la anticipación y la participación social. El aprendizaje dominante de mantenimiento y shock han sido las formas tradicionales de aprendizaje en periodos de crisis, pandemias, guerras, cracs económicos, invasiones, revoluciones, golpes de Estado, etc. Sin embargo, las nuevas crisis que evidencia el informe no pueden aceptarse porque pueden significar el fin de la vida. De ahí que sugiera la necesidad de anticipar los futuros deseados y no deseados para actuar en el presente y de forma participada, porque las sociedades tienen que debatir, proponer y demandar para influir en la obtención de lo deseado y en el bloqueo de lo insufrible.

Otras iniciativas derivadas de organismos internacionales han sido la Educación para Todos y la Educación para el Desarrollo Sostenible, esta última especialmente presente en la formulación de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015). Propuesta esta última que intenta, en cierta forma, moderar el capitalismo crecientista -habla de crecimiento sostenible e inclusivo- y combatir el cambio climático, entre otras cuestiones igualmente urgentes.

Pero también la sociedad civil ha reclamado su protagonismo a la hora de plantear modelos más justos y equitativos. Los Foros Sociales Mundiales, que arrancaron en 2001 entre otros espacios internacionales de encuentro y alianzas, son muestra de ello. Nuevos agentes, organizaciones, movimientos sociales -englobados bajo el término de movimientos alterglobalizadores- que intentan ampliar con nuevas miradas los aportes de viejos movimientos críticos (obrero, feminista, campesino, indígena, pacifista y pro derechos humanos, educativos...) y de otros nuevos (comunicación, software libre, economías alternativas y circulares, soberanía alimentaria, decoloniales, antirracistas...) que siguen sus propias dinámicas y reelaboraciones. Este complejo de colectivos enredados genera actividad social, política, cultural y también educativa, bien de forma directa en su acción consciente y planificada, bien como efecto expandido reflejo de

su propio activismo e impacto sociocultural. El aprendizaje social crítico se amplifica al ritmo de la explosión de las potencialidades comunicativas de redes y medios de comunicación siempre atentos a los intentos de control de los poderes dominantes que pretenden ahogar, reprimir o reutilizarlos para su reelaboración de hegemonías.

El mundo de la globalización capitalista, colonialista y heteropatriarcal se traduce en un mundo de disputas y debates, teóricos y en la acción social, entre poderes y contrapoderes que intentan imponer o resistir en y desde sus lógicas con efectos culturales, comunicativos y de aprendizaje que son muy relevantes a la hora de pensar el proceso educativo en clave de emancipación y derechos de las mayorías planetarias.

El proceso de utilización de los sistemas educativos formales concebidos como herramienta de reproducción y aceptación normalizada del status quo, con sus poderes dominantes y sus estructuras de desigualdad y opresión ha perdido relevancia. Más allá de la discusión que generaron los debates de las Teorías de la Reproducción y la crítica y reelaboración realizada desde las Teorías de la Resistencia (Giroux, 1985) sobre el grado de contribución a la subordinación y/o rebelión al orden dominante, emerge una nueva mirada. Un nuevo enfoque en parte producido por la emergencia de poderes neoliberales globalizados que limitan y actúan en escalas superiores e inferiores a los Estados y en parte porque las brechas y líneas de violencia y desigualdad entre los colectivos incluidos y excluidos sugieren nuevos aprendizajes con capacidad de creación de alternativas contrahegemónicas.

La modernidad líquida de la que habla Bauman (2003) se corresponde con las lógicas neoliberales huérfanas de controles, al tiempo que con la mercantilización de la sociedad. Personas, bienes culturales y sociales, deportivos, servicios, ocio, arte, educación, comunicación... se conciben como espacios de acumulación de beneficios en todos los órdenes. Todo se convierte en mercancías para su exposición en el gran escaparate del hiperconsumo que, con el recurso a la espectacularidad, intenta conseguir el mayor número de personas consumidoras y usuarias. La brutalidad y violencia explícita e implícita de este sistema transforma radicalmente el sentido de la educación/aprendizaje en todos sus espacios y agencias.

Este espacio en transformación también está en lucha y las estrategias reproductivas se encuentran con resistencias y lógicas alternativas de muy diverso tipo e intensidad. La hegemonía ya no está siendo un campo de imposición tranquila, sino que se viven dinámicas de impugnación en muy diversos frentes y con diversas intensidades pero que traducen esa lucha de hegemonías/contrahegemonías en todos los espacios sociales, locales y globales, y en todos los ámbitos de la acción humana. Así se convierten igualmente en glociales -locales y globales-, al tiempo que lo político, lo social, lo cultural, lo económico, lo educativo, lo comunicativo se interrelacionan y confluyen en experiencias de gran diversidad y riqueza, y con ámbitos de socialización indeterminados e indeterminables. Las crisis revitalizan las luchas de los viejos y nuevos movimientos sociales desde donde se siguen disputando influencias y espacios de dominio/emancipación, utopías/distopías, entre personas, comunidades, sectores,

valores, epistemologías, culturas, identidades, emocionalidades, deseos, intereses, sueños, vivencias... En definitiva, todo lo que rodea a la realidad y cotidianidad humana y social. El debate civilizatorio, su disputa, su construcción, su futuro, está en el orden del día y en las crisis que incorpora la cotidianidad y sostenibilidad de la vida, sus derechos y su mantenimiento. Por tanto, rescatamos también los espacios de las sociedades en movimiento que exigen, luchan y resisten, esto es, los diversos movimientos sociales y sus interacciones con las prácticas y enfoques educativos.

Por otro lado, encontramos enfoques y propuestas desde organismos e instituciones internacionales -que se ven cada vez más interpelados desde los movimientos sociales y comunidades enredadas en acción transformadora hacia transiciones del modelo- a los que se suman los agentes del mundo educativo. Las instituciones siguen intentando reeditar una apuesta por la moderación del capitalismo global y crecientista con los valores y derechos humanos (quizá el modelo de la apuesta por el desarrollo humano sostenible sea el paradigma que lo engloba), sus evoluciones son interesantes, pero no exentas de contradicciones.

Todo ello nos puede permitir explorar la potencialidad de esas respuestas como impulsoras de esa Educación transformadora para el cambio social, pero también sus límites, evidenciando así el reto de reenfoque del que debe dotarse la antigua Educación para el Desarrollo para, desde ahí, definir estrategias para su implementación.

Hacia una Educación y aprendizaje civilizatorio *otro* desde los movimientos sociales



La cuestión del papel de los movimientos sociales y su relación con la génesis y evolución de la Educación para el Desarrollo en el Estado español no es nueva. Si bien no encontramos ninguna referencia explícita en las Actas del I Congreso de Educación para el Desarrollo de 1990, sí que nos aparecen en los tres siguientes Congresos (1996, 2006 y 2014). En el cierre del Congreso de 2014 se definía claramente el estado de la cuestión: cerrar el ciclo de la Educación para el Desarrollo y explorar nuevas vías. Más allá de una educación como sujetos de ciudadanía en sociedades de la modernidad desarrollista, abrir emancipaciones y empoderamientos educativos hacia otra civilización. Otra civilización en transición que requiere transiciones también educativas. Se resaltan a continuación algunos fragmentos de las conclusiones presentadas al término de ese Congreso y que recogen los aportes de los debates mantenidos en el mismo (Celorio, 2014).

“El Desarrollo Humano y la Educación para la Ciudadanía Global han marcado metas meritorias, pero no han sido suficientes para poner en cuestión las condiciones estructurales en que tendrían que materializarse las promesas de bienestar, igualdad, equidad y libertad. No solo porque ambas propuestas son herederas de las visiones construidas en la modernidad occidental (opacas a otras visiones, a otras maneras de entender el bien-estar), sino también porque han confiado en las posibilidades de ‘humanizar’ un sistema -el sistema capitalista- que tiene en el corazón de su modelo la creación y reproducción de la desigualdad (máxime en un contexto de políticas neoliberales, desreguladoras del funcionamiento de unos mercados en manos de las corporaciones transnacionales, de las grandes entidades financieras y del capital especulativo). Todo ello nos pone de relieve un sistema que no solo muestra su ineficacia para resolver la cuestión de la pobreza, la desigualdad y la exclusión, sino que desvía la atención de lo que debe ser el foco de la acción política y educativa transformadora: el logro de la justicia social y la equidad a través de procesos de emancipación social (para individuos y, sobre todo, para los colectivos que sufren opresiones múltiples.)” (p. 219).

“Hablar de sujetos políticos es hablar de relaciones de poder, es hablar de procesos empoderadores que convierten a los movimientos sociales, a los colectivos y organizaciones en protagonistas de las luchas e impulsores de las estrategias que conducen al cambio social. Porque las/los sujetos se constituyen como tales en el propio proceso de transformación. Es en ese camino en el que se identifican las múltiples opresiones que actúan sobre las personas y que hay que tener en cuenta para construir en colectivo, desde las diferencias, desde las múltiples identidades y biografías que -a partir de esa máxima feminista que nos recuerda que “lo personal es político”- confluyen en

el proceso. La educación que defendemos juega en estos procesos un papel fundamental por su orientación al empoderamiento de sujetos políticos de carácter emancipador y por la posibilidad que ofrece de reforzar las miradas que confrontan las relaciones de poder hegemónicas.” (p. 220-221).

“No concluimos. Seguimos pensando, retando, actuando, caminando hacia horizontes utópicos. Somos sujetos políticos en comunicación que subvierten las relaciones de poder hegemónicas mediante procesos de educación emancipadora.” (p. 226).

Es decir, ya en 2014, se propone avanzar una educación en íntima relación con los agentes de cambio y con horizontes transformativos en claves anticapitalistas, feministas, decoloniales, de derechos, sostenibilidad, justicia y equidad, comunitarias y desde diversidades inclusivas e interculturales.

Lo sugería Isabel Rauber (2014) en la conferencia de apertura del IV Congreso, al señalar la necesaria recuperación y construcción colectiva de saberes y sabidurías:

“En el entramado social, la postura colonialista y colonizadora pasa por encima de las diferencias porque excluye a los diferentes para instaurar y afianzar como “legítima” a una sola civilización. A ella responde el diseño de los Estados y de las legislaciones e instituciones que los sustentan, en perfecta concordancia con los intereses económico-políticos de los poderosos y sus representantes. Para desandar estos caminos en Indo-afro-latinoamérica, la educación para la descolonización y la descolonización de la educación resultan vitales. A construir las contribuyen, además de los conceptos señalados, las propuestas de la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa (IAP), las historias de vida (mediante la historia oral) y la construcción de conocimiento colectivo, a través de la gestión intercultural del conocimiento.” (p. 46).

Y nos hablaba, además, de la necesidad de incorporar a nuestras prácticas educativas y políticas la pedagogía de la esperanza que definía como sigue:

“Pedagogías de la esperanza son todas aquellas que alimentan y cultivan la conciencia y creatividad colectivas, las que se construyen y fortalecen a partir de la confianza en la vitalidad epistemológica, política y cultural de los pueblos, con voluntad y fe en que es posible cambiar el mundo abriéndolo a la justicia, la equidad, la convivencia solidaria en diversidad, la complementariedad, la armonía, la paz y la felicidad. Lo central, el nudo gordiano de la nueva civilización y la vitalidad y proyección estratégica que -en tal sentido- puedan alcanzar las luchas y creaciones colectivas del presente, reside en los hombres y las mujeres del pueblo; ellos resisten los embates del capital y van creando lo nuevo. Y haciendo realidad los cambios se constituyen sujetos de su historia.” (p. 54).

¿Y de qué hablamos cuando nos referimos a esos agentes y prácticas transformativas que caracterizamos como movimientos sociales de la transición? Partimos, como afirma Lia Pinheiro (2016):

“... de que estamos en un momento de nuestra historia en el cual los movimientos sociales articulan el legado de las resistencias pasadas para debatir no sólo en el plano de la política, sino también en el de la ciencia, los caminos para la conformación de proyectos políticos de carácter emancipatorio. La educación es parte constitutiva de ese debate, una vez que hay el reconocimiento de su dimensión política en los procesos de conformación de las relaciones de dominación y poder. Por otro lado, los movimientos sociales reconocen que la formación de la conciencia crítica necesita otra concepción de la educación y de la pedagogía, para la conformación del sujeto histórico-político y, sobre todo, para reescribir la propia historia, desde y con los pueblos y sus movimientos de resistencia y lucha política.” (p. 46).



Fuente: Elaboración propia.

Este conjunto de movimientos centra su acción consciente en la denuncia de algún tipo de lógica opresora que genera injusticia, que viola derechos o que profundiza desigualdades, pero su propia acción de incidencia política, de movilización social genera una estela educativa que expande sus discursos, sus propuestas críticas más allá del ámbito de acción inmediato, más allá de los sujetos directamente implicados. Contribuye de esta manera a la socialización crítica y a la extensión de una cultura inclusiva y liberadora.

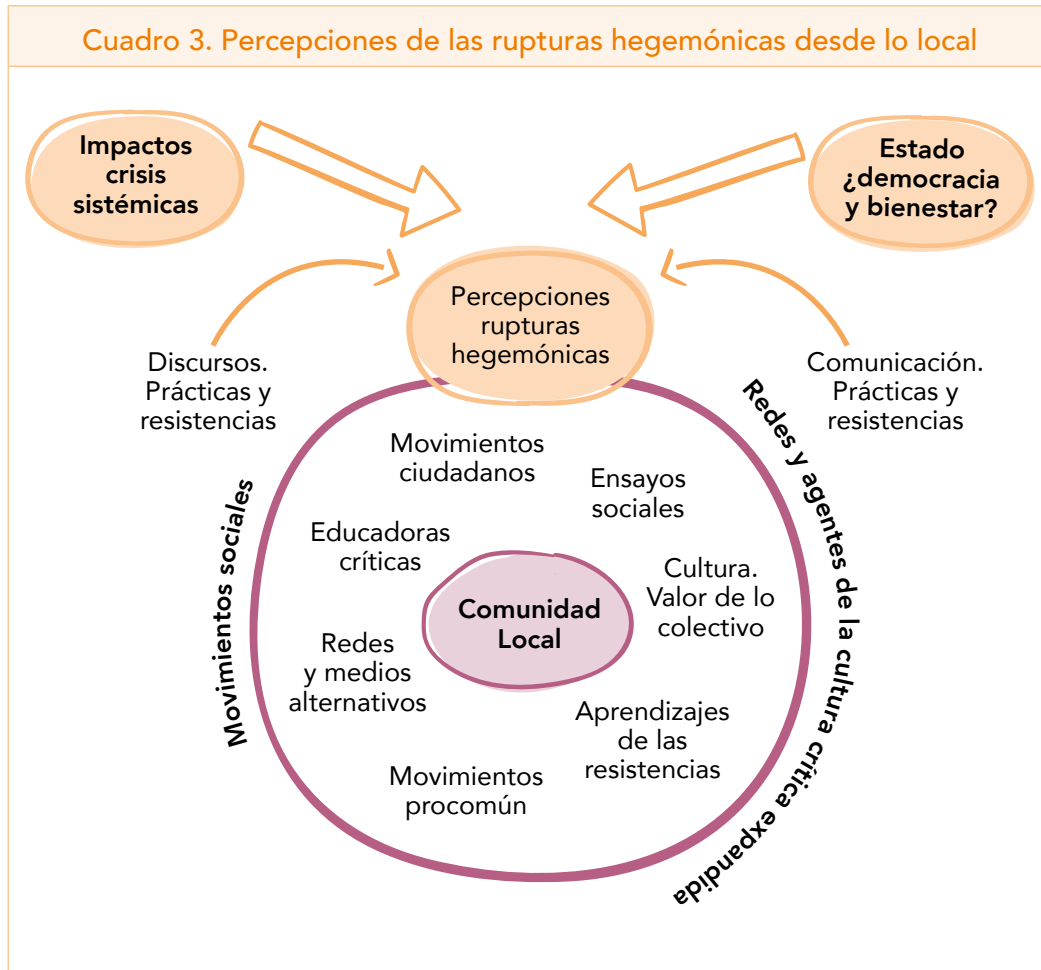
Todos los movimientos sociales -viejos y nuevos- han ido articulando alianzas de diversa intensidad, grado de empoderamiento y radicalidad crítica. Igualmente, han desarrollado experiencias educativas de mayor o menor impacto, con más o menos legitimidad social, induciendo aprendizajes sociales, y transformaciones culturales diversas. Así, es evidente que ningún análisis socio-histórico del cambio social puede prescindir de su papel protagonista, inductor de cambios en todos los órdenes de la vida social y cultural al mismo tiempo que han debido resistir a las transformaciones reproductivas del orden hegemónico en sus diversas manifestaciones y coyunturas.

Los impactos de las crisis sistémicas golpean a las sociedades, a comunidades locales y globales que intentan resistir y enfrentarlas a partir de los propios recursos de defensa o resistencia acumulados por su historia y estructuración sociocultural para el mantenimiento y/o transformación de su presente y futuro.

Así, será relevante el valor atribuido y construido sobre lo común, lo que es de todos y todas, lo que debe ser defendido como necesario para la comunidad. Desde ahí y desde los agentes que la comunidad puede empoderar y movilizar en su defensa es que construyen capacidades para enfrentar y controlar las crisis. La historia propia, la memoria de luchas y resolución de crisis precedentes, sus organizaciones, la reivindicación de lo público y colectivo, el grado de implantación de los grandes movimientos sociales y ciudadanos, la consistencia de sus educadoras y educadores críticos, culturales, comunitarios y de calle, sus redes y medios de comunicación, sus propias luchas internas y de poder local... todo ello genera una cultura común que está detrás del empoderamiento y capacidad de resistencia y respuestas a las crisis por parte de esas comunidades locales (ver Cuadro 3).

Comunidades que interaccionan con otros movimientos y redes de escala superior y/o con la propia acción del Estado, generando así espacios donde las hegemonías sufren fracturas de mayor o menor intensidad y cuyos resultados se reintroducen en el propio proceso. Esta dinámica aporta aprendizajes para el Estado y para los movimientos sociales, proporciona conocimientos sobre las redes y medios de comunicación y sobre las comunidades locales (ver Cuadro 3). En esta resistencia expandida todos los elementos generan grietas, aprendizajes y desaprendizajes. El que esta dinámica se convierta en parte de un aprendizaje anticipativo, participativo y socialmente distribuido como cultura crítica comunitaria será fundamental como estrategia de transición, emancipación y empoderamiento local.

La comprensión de que la comunidad local y sus agencias y medios ciudadanos tienen poder de influencia real y que de ellos y ellas depende su presente y futuro, será central frente a la hegemonía dominante que predica confianza y sumisión a las grandes estructuras y a la competencia mercantil, social, libre y sin controles. Resistencia aprendida y en acción por tanto frente a individualización, competitividad y sumisión. Esta es la clave comprensiva del sentido de la Educación para la Transición Emancipadora.



Fuente: Elaboración propia.

De la mano de los movimientos sociales y de los movimientos educativos surge un amplio abanico de innovaciones pedagógicas que, centradas en enfrentar las diversas hegemonías y surgidas desde las necesidades e intereses de múltiples sujetos y territorios, contribuyen a dar forma a una educación transformadora y en clave de transición emancipadora (Díez Gutiérrez y Rodríguez Fernández, 2020).

Se señalan aquí algunas de ellas, pedagogías que se interrelacionan e interseccionan en mosaicos cambiantes de gran riqueza y diversidad de acuerdo con culturas, comunidades, tradiciones, coyunturas, percepciones, correlaciones de fuerza y decisiones participativas y democráticas en acción, resistencia y compromisos plurales (ver Cuadro 4).



Fuente: Elaboración propia.

Pedagogía comunitaria y de la pacha mama

Pedagogía de los pueblos originarios, resultante de su articulación en resistencia ante la presión sobre sus territorios y recursos comunitarios, y por la defensa de la tierra como bien común tradicional, propio de una historia colectiva en la que el tiempo y el espacio se articula en claves radicalmente diferentes de las occidentales eurocéntricas. Territorio y comunidad, presente y futuro, donde ancestros y sueños son parte de la vida vivida y donde se produce sentido del hoy hacia el mañana. Una visión contra la propiedad, contra la orientación acumulativa y de apropiación colonialista, extractivista y capitalista. Muy ligada a la pedagogía del bien común, de la sostenibilidad y de los cuidados.

Pedagogía política de la utopía

Pedagogía de la comprensión de la utopía entre el realismo y la ensoñación, pedagogía del camino -como decía Freire, somos andando-, pedagogía de la cooperación diversa y plural, pero con sentido de futuro. Del no *topos* que propone la dinámica globalizadora con sus estrategias para la homogeneización y la convergencia hiperconsumista, la pedagogía de la utopía se hace real en *topos* localizados y localizables en algún lugar del camino. Un enfoque que impugna el discurso hegemónico que pretende invalidar su viabilidad desde la racionalidad técnica e instrumental. Pedagogía muy ligada a las pedagogías de la imprevisibilidad, de la complejidad, así como de la anticipación participativa.

Pedagogías feministas

Decoloniales, plurales y situados local/globalmente, la fortaleza y radicalidad de los feminismos críticos al capitalismo industrialista, crecientista, violento y heteropatriarcal ha ido ganando espacios, alianzas, complicidades y presencias en todos los ámbitos de la vida social y cultural provocando rupturas, reaprendizajes y experimentaciones de gran creatividad y alcance social. Constituyen hoy uno de los proyectos políticos ineludibles, por lo certero de los análisis que desvelan los mecanismos de producción de desigualdad, subordinación y opresiones múltiples, pero también por su capacidad para proponer las estrategias y principios que permitan recrear sociedades que sostengan y reproduzcan vidas que merezcan ser vividas. Se correlacionan con pedagogías del cuidado, del bien común, de la sostenibilidad de ecosistemas y de la vida, del compromiso y éticas de la acción.

Pedagogías de la sostenibilidad

Construida desde la crítica teórico-práctica del capitalismo crecientista y productivista, de sus conformaciones estructurales, evidencia la orientación del modelo hacia la acumulación y no hacia el compromiso con las necesidades sociales, de la vida y de los ecosistemas locales y globales. Los enfoques de sostenibilidad desenmascaran la falacia

de los argumentos que sostienen que el capitalismo puede ser domesticado en clave sostenible, humano, social y/o feminista. Frente a ello, señalan a ese capitalismo como el inductor fundamental de la profunda crisis ecológica y social derivada de sus lógicas de violencia y expolio. Incorpora pedagogías de la complejidad, de la indeterminación, de la anticipación participativa, feminista, comunitaria y del bien común.

Pedagogías del software y comunicación libre

Desde la denuncia de las tendencias de mercantilización de la cultura, estas pedagogías hablan de la comunicación transformadora, de la creación colaborativa, de la puesta a disposición de la comunidad del conocimiento, entendido como bien común y colectivo, de la libertad para la reapropiación y uso de los recursos disponibles, de las nuevas creaciones... De gran intensidad y conexión con las redes digitales, radios libres y comunitarias, movimientos de ocupación, dinámicas de educación expandida, *copyleft*... Conecta con las pedagogías de la rebeldía y resistencia, del común, de la creatividad y cooperación...

Comunidades de aprendizaje

Iniciativas socio-pedagógicas que ponen el acento en el empoderamiento comunitario y en la dinámica de aprendizajes compartidos, controlados participativamente a partir de estrategias de debate, comunicación, compromiso y acción compartida y críticamente evaluada. Interesante dinámica educativa que busca alianzas en los ámbitos de educación formal, no formal e informal mediante las cuales involucran a una comunidad educativa amplia que trasciende los límites de la escuela. Se puede relacionar con el aprendizaje-servicio, aprendizaje comunitario, aprendizaje colaborativo y crítico, investigación acción participativa...

Pedagogías de la resistencia y rebelión

De la selva al mundo, los caracoles rebeldes zapatistas de Chiapas, formados por comunidades que tapan su rostro para ganar visibilidad, irrumpen a mediados de los 90 denunciando las estrategias neoliberales en forma de tratados de libre comercio -caso del ALCA, Área de Libre Comercio de las Américas- y creando una dinámica y pedagogía de la resistencia que estuvo en los orígenes de los discursos y acciones del movimiento alterglobalizador y de las iniciativas de resistencia de los pueblos originarios en lucha por sus derechos. Se comunica con las pedagogías de la tierra, comunitarias, rurales, de la participación y de democracia local/global.

A modo de conclusiones provisionales para el debate, en perspectiva del V Congreso de Educación para la Transformación Social



1. El IV Congreso de Educación para el Desarrollo significó la confirmación del desbordamiento de este enfoque como estrategia educativa ante la necesidad de avanzar hacia un modelo de educación más amplio, tanto en su concepción de Educación, como en la superación del concepto de Desarrollo, apostando por la apertura de una transición hacia nuevas fórmulas en clave de emancipación, de respuesta a la crisis del modelo, a la crisis de la cooperación y en alianza para el cambio social.
2. La agudización e intersección de las crisis, especialmente evidente en la actual pandemia de la COVID-19, la urgencia de actuar ante la emergencia climática y la crisis ecológica, junto a la necesidad de despatriarcalizar y acabar con la violencia y desigualdad de género, de poner fin al empobrecimiento y la exclusión a nivel local-global, confirman la pertinencia de actuar educativa y socialmente hacia un cambio civilizatorio.
3. Se evidencia que los cambios, en clave de resistencia y acción para el cambio, son parte ya de la agenda de agentes de muy diverso tipo, entre los cuales, destacan con especial relevancia los movimientos sociales, las redes de comunicación y defensa de lo común, libres de la apropiación y rentabilización capitalista y mercantil.
4. El establecimiento de alianzas entre el conjunto de agencias que apostamos por el cambio sociocultural y educativo resulta complejo, por más que sea imprescindible. Aun así, es posible, a condición de respetar las autonomías y diversidades de los procesos teóricos, organizativos, de ámbitos y formas de acción, pero también colaborando y definiendo posibles estrategias y campos de acción cooperativa, considerando que la Educación puede y debe ser una de ellas.
5. El concepto de Educación se extiende a una noción más amplia, educación expandida entendida como aprendizaje social conjunto, al tiempo que diversificado en espacios donde la acción cultural y humana se configura y reconstruye, superando por tanto la idea restrictiva de los límites entre lo formal, no formal e informal.
6. Así, la Educación para una transición emancipadora se entiende como parte del conflicto entre las estrategias para la reproducción hegemónica y las resistencias alternativas que incluyen una gran diversidad de iniciativas y experiencias educativas, que se reclaman necesarias para otras actitudes y formas de identidad, de cohesión social en torno a lo común, a lo compartido, lo soñable y deseable.

7. Esa Educación se reconoce en transición, como proceso permanente en el que se generan respuestas desde lo local y específico de los contextos, desde la acción sociocultural y desde los aprendizajes que las comunidades locales deben incorporar en la defensa de derechos e intereses colectivos para hacer frente a la globalización neoliberal.
8. La transición educativa encuentra alianzas y complicidades, al tiempo que espacios de intersección, con quienes plantean la necesidad de introducir frenos y reformas en las lógicas de los modelos de desarrollo dominantes desplegados por los organismos internacionales, si bien conviene mantener dinámicas de apoyo y crítica, dada la tendencia de los grandes complejos institucionales globales por intentar reformar lo que es imposible, esto es, el modelo del capitalismo realmente existente. Así el desarrollo humano, el desarrollo humano sostenible, el desarrollo en clave de género, los objetivos de la Agenda 2030, deben ser reconocidos y utilizados, pero desvelando sus contradicciones.
9. La perspectiva comunitaria, decolonial, feminista, de derechos solo puede ser resuelta en clave de transformación civilizatoria y, por tanto, cualquier espacio encuadrable en la esfera de la acción humana debe ser objeto y sujeto de esa Educación para la transición.
10. Esa Educación, que rompe la idea de la existencia de un marco de socialización educativa por cuanto trabaja en claves de indeterminación, complejidad y anticipación, se desarrolla en acción, mediante procesos de construcción, experimentación y validación del saber, como los que supone la Investigación Acción Participativa (IAP) o aquellos otros que pivotan sobre estrategias comunitarias, sentipensantes², colaborativas y multiversas.

★ **Nota final.** El equipo de Educación de Hegoa (Amaia del Río, Gema Celorio y Juanjo Celorio) junto a un amplio grupo colectivos y docentes diversos se encuentra organizando lo que será el V Congreso de Educación para la Transformación Social. Este evento, que se celebrará en Vitoria-Gasteiz en noviembre de 2021, será resultado de los aportes que se deriven de un proceso participativo más amplio articulado en 4 encuentros territoriales que tendrán lugar en los próximos meses y en los que retomaremos los debates planteados en este artículo.

2 En referencia a la tesis que desarrolla Orlando Fals Borda en *Historia doble de la Costa* (1979).

Referencias bibliográficas



- Acosta, Alberto (2013): *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos* (Ecuador). Barcelona, Icaria editorial.
- Bauman, Zygmunt (2003): *Modernidad líquida*. México, Fondo de Cultura Económica. Disponible en:
<https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Botkin, J.W.; Elmandjra, M.; Malintza, M. (1979): *Aprender Horizonte sin Límites. Informe al Club de Roma*. Madrid, Santillana.
- Celorio, Gema (2014): A modo de síntesis. Aportaciones al debate sobre una Educación Emancipadora, en *Cambiar la educación para cambiar el mundo... Por una acción educativa emancipadora. Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo*. (Vitoria-Gasteiz, 9, 10 y 11 de octubre de 2014). Bilbao, Hegoa. pp. 215-226. Disponible en:
http://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/271/Actas_IV_Congreso_ED.pdf?1488539841
- CMMAD, Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas (1987): *Informe Brundtland: Nuestro futuro común*. New York, ONU. Disponible en:
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>
- Díez Gutiérrez, E.J.; Rodríguez Fernández, J.R. (Dir.) (2020): *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Barcelona, Octaedro. Disponible en:
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/02/16215-Educacion-para-el-Bien-Comun.pdf>
- Fals Borda, Orlando (1979): *Historia doble de la Costa*. Bogota, Carlos Valencia Editores. Disponible en:
<https://es.scribd.com/doc/207547972/Historia-Doble-de-La-Costa-Tomo-1-Orlando-Fals-Borda>
- Fernández Buey, Francisco (2008): ¿Es el decrecimiento una utopía realizable?, en *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 100, pp. 53-61. Disponible en:
https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista_papeles/100/Decrecimiento_Utopia_Realizable_FERNANDEZ_BUEY.pdf
- Giroux, Henry A. (1985): Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, número 44. México D. F., Editorial Era. pp. 36-65. Disponible en:
<https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- Latouche, Serge (2008): *La apuesta por el decrecimiento*. Barcelona, Icaria.

Referencias bibliográficas

Meadows, D.H.; Meadows, D.L.; Randers, J; Behrens, W. (1972): *Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la Humanidad*. México, Fondo de Cultura Económica.

Naciones Unidas (2015): *Resolución 70/1 de la Asamblea General "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible"* A/RES/70/1 (21 de octubre de 2015). Disponible en:

<https://undocs.org/es/A/RES/70/1>

Pinheiro Barbosa, Lía (2016): Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *De Raíz Diversa* vol. 3, número 6, julio-diciembre, pp. 45-79. Disponible en:

http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.6/2._Educacion,_resistencia_y_conocimiento_en_America_Latina.-Lia_Pinheiro.pdf

PNUD, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (1990): *Informe de Desarrollo Humano*. Bogotá, Tercer Mundo Editores. Disponible en:

http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf

Rauber, Isabel (2014): Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica, en *Cambiar la educación para cambiar el mundo...Por una acción educativa emancipadora. Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo*. (Vitoria-Gasteiz, 9, 10 y 11 de octubre de 2014). Bilbao, Hegoa. pp. 19-56. Disponible en:

http://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/271/Actas_IV_Congreso_ED.pdf?1488539841

Santos, Boaventura de Sousa (2020): *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO. Disponible en:

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/La%20cruel%20pedagogi%CC%81a%20del%20virus%20de%20Sousa%20Santos%20CLACSO.pdf>