

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:**

COMPACT, 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.

© COMPACT / 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
<b>Prácticas de resistencia</b>	
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\*<sup>1</sup>, 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 ODS<sup>2</sup> 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 no<sup>3</sup>.

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.”<sup>1</sup>

En enero del mismo año entró en vigor una nueva ley de movilidad en Ecuador que fortalece claramente el derecho de movimiento libre de migrantes<sup>2</sup>. 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”<sup>3</sup>. 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/](http://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](http://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](http://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 Nacionalsocialista<sup>4</sup> y marchas racistas, como la de Chemnitz 2018<sup>5</sup>, 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 Norte<sup>6</sup>.

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)<sup>7</sup>, 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 Cusicanqui<sup>8</sup>. 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 intelectuales<sup>9</sup> 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 muertos<sup>10</sup> 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 epistémicos<sup>11</sup>. 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 heteronormatividad<sup>12</sup>.

---

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 capitalista<sup>13</sup> 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 educativas<sup>14</sup>, 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 ascenso 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 ascenso 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](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 conocimientos<sup>15</sup>, 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 Weber<sup>16</sup> 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 Oberschwaben<sup>17</sup>. 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 olvidar<sup>18</sup> que Europa fue siempre culturalmente diversa<sup>19</sup> 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 inclusiva<sup>20</sup>.

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 (DaZ<sup>21</sup>) 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”<sup>22</sup> 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.

*COMPACTA* 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 COMPACTA, 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 Pädagogik: 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 cristãos e a cibertação 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 *Migrationspädagogik*. 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](http://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/](http://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](http://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.