

Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales.

Una propuesta para la formación del profesorado

Sense of citizenship education from feminist, critical and decolonial pedagogies. A proposal for teacher training

Francisco Javier Ramos Pardo^{1*}, Irene Martínez Martín² y Montserrat Blanco García³

Resumen: Este trabajo propone repensar la educación para la ciudadanía a través de una ruptura con las estructuras normativas impuestas (patriarcales, coloniales, clasistas u otras) con el fin de atender a las demandas y retos de las sociedades plurales y diversas. Se realiza una revisión teórica del concepto de ciudadanía y se sientan las bases para construir un marco epistemológico antihegemónico dentro de las pedagogías críticas decoloniales y feministas en la formación del profesorado.

Palabras clave: educación, decolonial, feminismo, ciudadanía, pedagogía crítica

Abstract: This paper aims to contribute to rethinking the concept of citizenship education so that breaks with the imposed normative structures (patriarchal, colonial, class ...) in order to resolve the challenges of plural societies in terms of diversity. The methodological design is defined as a qualitative-analytical paradigm and an emancipatory and critical approach. Finally, we propose an anti-hegemonic epistemological framework with some thematic axes for a feminist, critical and decolonial teacher training.

Keywords: education; decolonisation; feminism; citizenship education; critical pedagogy

Recibido: 30 septiembre 2019 Aceptado: 20 diciembre 2019

¹ Francisco Javier Ramos Pardo, español. Autor principal. Doctor en Educación, profesor Universidad Castilla la Mancha, departamento Pedagogía. e-mail: FranciscoJ.Ramos@uclm.es

² Irene Martínez Martín, española. Coautora 2. Doctora en Educación, profesora Universidad Complutense de Madrid, departamento Estudios Educativos. e-mail: imarti02@ucm.es

³ Montserrat Blanco García, española. Coautora 3. Doctora en Educación, profesora Universidad Castilla la Mancha, departamento Pedagogía. e-mail: Montserrat.Blanco@uclm.es

Introducción: ciudadanía, educación y decolonialidad feminista

Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concienciación. (Freire, 1969)

En los últimos tiempos están aflorando discursos centrados en la descolonización como crítica epistemológica, ética, política y social surgida de movimientos sociales que buscan visibilizar identidades hasta ahora subalternas (de etnia, género, cultura, clase, etc.) frente a las jerarquías de saber-hacer-poder dominantes.

En este sentido, nos parece un momento adecuado para analizar los actuales tiempos políticos de crisis, desigualdades, exclusiones y violencias con el fin de impulsar procesos necesarios de desaprendizaje que permitan avanzar y superar discursos opresores y situaciones injustas.

Este artículo tiene como objetivo principal repensar la formación del profesorado en relación con la educación para la ciudadanía desde posturas decoloniales y feministas para construir un marco epistemológico antihegemónico que enmarque prácticas educativas transformadoras y críticas, tanto en los ámbitos formales como en los no formales de la educación.

Además, presenta una doble finalidad; por un lado, tratar de dar respuestas desde la reflexión epistemológica y el debate pedagógico a las situaciones sociales complejas entrelazando diferentes ejes de análisis: decolonialidad, educación, feminismo y ciudadanía desde perspectivas antihegemónicas; y, por otro, conocer formas alternativas, subversivas, de resistencias y antihegemónicas de hacer educación para impulsar ciudadanía decoloniales, feministas y críticas desde la formación inicial docente.

Se comparte el concepto de descolonización propuesto por Dussel⁴ al señalar que la esta consiste en un reconocimiento de los saberes diversos más allá de las fronteras occidentales, situándose en contextos concretos y teniendo como premisa la comprensión de que la modernidad occidental fue posible gracias al colonialismo, la expansión del capitalismo y la instalación del racismo y el machismo. Quijano⁵ añade a esta reflexión, que la raza fue un determinante en la colonialidad del poder que se definió como un patrón mundial capitalista y que se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder. Sin embargo, para

⁴ Enrique Dussel. “Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad”, Santiago Castro-Gómez, Óscar Guardiola-Rivera, y Carmen Millán, (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto de Estudios Pensar-Universidad Javeriana, 1999, 147-161.

⁵ Aníbal Quijano, “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América latina”, Edgardo Lander (coord.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, 201-246.

Lugones⁶ la raza no es la única construcción colonial, el sistema sexo-género colonial es igualmente potente e inseparable del entendimiento del poder.

En todas las líneas de pensamiento se concibe la descolonización más allá de la dependencia colonia-metrópoli o entre el Norte y el Sur, sino como un desmontaje de relaciones de poder y de la construcción de un saber jerárquico, racista, machista y clasista junto a los imaginarios que fueron creados y exportados en el mundo colonial/occidental. Por lo tanto, el proceso de descolonización debe llevar de la mano una deconstrucción de estos otros elementos.

Espinosa⁷, desde un posicionamiento feminista decolonial, propone como objetivo desarmar las verdades hegemónicas y consideradas universales. Por ello, plantea dar un giro epistémico para teorizar la compleja trama de los privilegios y las opresiones. Lo decolonial tiene que ir acompañado de un posicionamiento despatriarcalizador y antirracista poniendo el foco en los liderazgos locales, el desarrollo comunitario y los movimientos de la sociedad civil⁸.

Walsh señala que vivimos momentos complejos en la construcción de ciudadanías y son estos espacios los que provocan movimientos de reflexión y acción: movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial⁹.

Son en estos contextos complejos de reflexión y acción, siguiendo a la autora anterior, cuando se requiere de prácticas que crucen lo pedagógico, lo social y lo decolonial. Se hace necesario una pedagogía como acción transgresora y liberadora del poder dominante.

Cuando nos referimos a pedagogía vamos más allá de la práctica escolar instrumental, no limitando este concepto a la mera transmisión de un saber impuesto en el ámbito de la escuela tradicional. Recuperando palabras de Freire¹⁰, la pedagogía debe estar al servicio de quien aprende dentro, por y para las luchas sociales de liberación.

Al igual que las epistemologías decoloniales, las luchas y movimientos sociales críticos son un punto de análisis de este artículo. Los movimientos sociales son entendidos como actos, espacios y tiempos pedagógicos de aprendizaje, desaprendizaje, reconstrucción, reflexión, acción y transformación de la condición de dominación, exclusión y opresión. En este proceso ponemos el acento en la fortaleza de las acciones colectivas para la construcción de nuevas pedagogías y alternativas ciudadanas.

⁶ María Lugones, “Colonialidad y Género: hacia un feminismo decolonial”, Walter Mignolo (comp.) *Género y Decolonialidad*. Buenos Aires, Del signo, 2008, 11-32.

⁷ Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz (eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2014.

⁸ Ángela Yvonne Davis. *Mujeres, raza y clase*. España: Akal, 2004.

⁹ Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir*. Quito: Abya Yala, 2013, p. 24.

¹⁰ Paulo Freire, *Pedagogía como práctica de libertad*. Madrid, Siglo XXI, 1969.

Siguiendo en la línea de los movimientos y luchas sociales críticas, en este texto, abordamos de manera específica las aportaciones que los feminismos decoloniales están haciendo al reivindicarse como fuerza de transformación y ruptura del orden dominante, señalado como colonial y patriarcal. Galindo¹¹ afirma que no se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Será en esta idea en la que indagaremos en nuestra propuesta de construcción de otra educación para una ciudadanía libre, justa y en equidad.

Freire¹² visibilizó las alianzas entre lo político y pedagógico como una responsabilidad por y para la lucha contra las opresiones sociales que eran reproducidas y sostenidas por las prácticas educativas hegemónicas.

En este artículo apostamos por la descolonización de la educación y la formación inicial docente como una forma de desaprendizaje de todo lo asumido como verdad universal, impuesto a través de la colonización cultural, económica, política, de los cuerpos... para reaprender a ser mujeres, hombres y ciudadanos/as descolonizados/as: "Educación política significa abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, como dijo Césaire 'es inventar almas'"¹³.

En esta línea, pretendemos derribar algunos muros del pensamiento occidental y acercarnos a nuevas formas de leer y entender el mundo. En concreto proponemos centrar el foco en la deconstrucción del concepto de ciudadanía más allá de las ideas occidentales, reflejadas en los discursos neoliberales y camuflados en el movimiento de ciudadanía global¹⁴.

A partir de esta relectura del concepto de ciudadanía buscamos tejer pedagogías desde los movimientos sociales críticos, feministas y decoloniales con el fin de construir una educación y formación inicial docente capaz de generar ciudadanía libre, empoderada, feminista y descolonizada.

Metodología

Este artículo se posiciona en un paradigma cualitativo y emancipador¹⁵ tratando de superar las barreras marcadas por el pensamiento colonial y patriarcal. A esta perspectiva sumamos un enfoque de ecología de los saberes¹⁶ dentro de las epistemologías de los Sures,

¹¹ María Galindo, *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización*. La paz: Mujeres creando, 2013.

¹² Freire, op. cit., 1969.

¹³ Nelson Maldonado-Torres, "Liberation Theology and the Search for the Lost Paradigm: From Radical Orthodoxy to Radical Diversity", Ivan Petrella (ed.) *Latin American Liberation Theology: The Next Generation*. NY, Orbis Book, 2005, 39-61.

¹⁴ Yoonjung Choi y Yeji Kim, Deconstructing neoliberalism in global citizenship discourses: an analysis of Korean social studies textbooks. *Critical Studies in Education*, 2018. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/17508487.2018.1501718>.

¹⁵ Jürgen Habermas, *Teorías y praxis*. Madrid, Tecnos, 2000.

¹⁶ Boaventura De Sousa Santos, *Epistemologías del Sur*. México, Siglo XXI, 2010.

feministas y contrahegemónicas. Se destaca la importancia de reconocer: las narrativas de cada sujeto; la construcción de conocimiento desde la diversidad y las diferencias; el rechazo a la universalización y generalización de un único tipo de conocimiento; la relación objeto-sujeto desde el respeto a las subjetividades y la ruptura con un orden jerárquico y dominante; el análisis crítico para no caer en relativismos culturales; y la interrelación de diversas fuentes de conocimiento.

Esta investigación busca sistematizar las diversas líneas de conocimiento teórico-práctico sobre educación para la ciudadanía desde enfoques críticos, decoloniales y feministas para fundamentar un modelo de pedagogía basado en una ciudadanía transformadora que permita proponer una formación del profesorado acorde.

Para dar respuesta a todo lo anterior, el diseño metodológico de este artículo recoge un complejo estudio documental y bibliográfico enfocado hacia la construcción de un estado de la cuestión donde se interrelacionan los cuatro ejes principales de investigación: educación, ciudadanía, decolonialidad y género. Así, el diseño investigador queda dividido en tres grandes fases o procesos analíticos-reflexivos:

Primera: Proceso de revisión cuyo objetivo principal es conocer la producción científica (ver tabla 1) sobre educación para una ciudadanía decolonial y feminista en base a los cuatro ejes mencionados, con el fin de elaborar un marco teórico de discusión reflexiva.

Se han tenido en cuenta los siguientes tópicos consultados en bases de datos académicas (SCOPUS, WOS, ERIC, DIALNET, SCIELO) limitando la búsqueda a los últimos 10 años: educación decolonial; educación postcolonial; educación colonial y decolonial; pedagogía decolonial; pedagogía postcolonial; feminismo decolonial; ciudadanía y decolonial; ciudadanía y feminista

Tabla 1. Visibilidad de tópicos en distintas bases de datos en los últimos 10 años

Tópicos	Referencias DIALNET (f)	Referencias SCIELO (f)	Referencias ERIC (f)	Referencias SCOPUS (f)	Referencias WOS (f)
Educación decolonial	1	11	1	1	1
Educación postcolonial	0	25	41	15	8
Pedagogía decolonial	10	7	4	7	3
Pedagogía postcolonial	0	7	13	8	3
Feminismo decolonial	19	17	1	18	13
Ciudadanía decolonial	y 11	1	2	13	13
Ciudadanía feminista	y 297	34	79	422	301

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos suscritas por la UCLM (2018) y de acceso libre.

Nota: La búsqueda se ha realizado sobre los tópicos mencionados tanto en español como en inglés, guardando sólo los artículos que recogen en el título, resumen y palabras clave dicho tópico.

Segunda: Proceso analítico-reflexivo sustentado en una revisión teórica y discusión narrativa del concepto de educación para la ciudadanía cruzando una doble perspectiva de análisis: desde los movimientos sociales decoloniales y desde los feminismos decoloniales.

El análisis realizado recoge tanto la discusión en torno al concepto de ciudadanía, rompiendo los planos de conocimiento tradicionales y coloniales, como las definiciones que desde las pedagogías feministas se aportan a la educación para la ciudadanía.

Tercera: Propuesta de acción y principales contribuciones desde una perspectiva decolonizadora y despatriarcalizadora de los saberes y prácticas educativas en la formación del profesorado. Esta última fase pretende tejer pedagogías y sentar las bases para deconstruir unos determinados imaginarios sociales, sistemas educativos, redes de exclusiones, modelos de ciudadanía, etc. y apostar por una práctica educativa para una ciudadanía transformadora y abierta a la epistemología decolonial.

Hacia otro concepto de educación para la ciudadanía: aportes desde movimientos sociales decoloniales y feministas

El tópico educación para la ciudadanía no está exento de tensiones, como la concepción liberal frente a la comunitaria o si la misma debería tener una finalidad más centrada en la transmisión y alfabetización cívica o, por el contrario, orientarse a la experimentación y la capacitación para la acción política, entre otras. En los últimos años van surgiendo otras nuevas como el planteamiento de si es posible una ciudadanía global, como apunta la UNESCO¹⁷, o solo una ciudadanía vinculada a cada uno de los estados-nación.

El concepto de ciudadanía, de este modo, comienza a ser objeto de replanteamiento y a recibir distintos adjetivos (activa, digital, transformadora, global, crítica, participativa o feminista) que intentan profundizar en el sentido que el ejercicio ciudadano tiene en nuestros días. Algunas de estas denominaciones discurren en paralelo con la emergencia de una demanda social que reclama la creación de mejores condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, aspecto en el que los sistemas educativos son interpelados para formar en ciudadanía como camino hacia una mayor profundización y extensión de la democracia.

En este contexto es preciso, siguiendo a ¹⁸, repensar el concepto de educación y ciudadanía, esto nos lleva a generar espacios de discrepancia y diálogo. En este proceso encontramos amplias referencias de teóricos críticos, feministas y decoloniales que reflexionan y construyen el concepto de ciudadanía desde la diversidad cultural, epistemológica y geopolítica. A continuación, vamos a dialogar entre las aportaciones que

¹⁷ UNESCO, *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO, 2014. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>.

¹⁸ Francisco-Javier Ramos-Pardo, "Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo". *Foro de Educación*, 14(20), 2016, 13-19. DOI: 10.14516/fde.2016.014.020.002

se hacen desde posicionamientos decoloniales de los movimientos sociales, así como desde los feminismos más allá de las fronteras occidentales.

Desde movimientos sociales emancipadores

Ejemplos de pensamiento crítico decolonial los tenemos en algunos movimientos sociales que han ido apareciendo en las últimas décadas. Estos movimientos se han convertido en un ingrediente para la aparición de nuevas ciudadanía decoloniales que reivindican otros mundos posibles y deseables desde enfoques geopolíticos, geoeconómicos y geoculturales alternativos.

Algunos factores clave para entender el giro o surgimiento de estos movimientos sociales se pueden concretar en: frustración respecto a las democracias formales implantadas en las distintas sociedades, la aplicación de políticas neoliberales, el descontento con las instituciones y los partidos políticos actuales, los procesos para la integración en entidades supranacionales con una base fundamentalmente económica, medidas que pretenden criminalizar las actuaciones y protestas civiles y los procesos de globalización cultural y económica. A modo de ejemplo, podríamos citar, entre otros, a movimientos latinoamericanos como el movimiento piquetero y la CTA argentinos, el movimiento feminista por el aborto en Argentina, el movimiento de los Sin Tierra en Brasil, el indigenismo ecuatoriano, el movimiento campesino en Paraguay, el movimiento YoSoy132 mexicano, los feminismos comunitarios de los pueblos originarios (colectivo boliviano mujeres creando) o el movimiento cooperativo de vivienda uruguayo FUCVAM; en África el movimiento del cinturón verde de Wangari Maathai o el de defensa de los derechos de las mujeres de Caddy Adzuba; en Asia el Umbrella Movement; en Europa las acciones de ATTAC, el 15-M o el Nuit Debout; en América del norte, el #MeToo, el 15-O y el movimiento Occupy Wall Street.

Si atendemos a los movimientos sociales citados anteriormente, podemos observar que están protagonizados por (o toman conciencia de) personas que, aunque teóricamente forman parte de una misma sociedad o cultura, en realidad ocupan posiciones subalternas por distintos motivos, ya sean económicos, de género, raciales, político/ideológicos, etc. Son los ciudadanos y ciudadanas subalternos, de las periferias, de los sures que, llegado el momento, ocupan los espacios y la opinión públicos.

Este contexto, nos lleva a preguntarnos ¿cómo influye la apropiación de los espacios públicos en la construcción de ciudadanía antihegemónicas y cómo estos procesos de “contienda política” pueden convertirse en momentos educativos en sí o productores de lineamientos a trabajar en contextos educativos? Nos fijamos en la Dinámica de la Contienda Política (McAdman, Tarrow y Tilly¹⁹) que teoriza sobre cómo los movimientos sociales impactan y accionan la contienda política. Los autores proponen integrar las dimensiones (tiempo-distancia, proximidad, movilidad y significado) a esta explicación. Es

¹⁹ Doug McAdman, Sidney Tarrow y Charles Tilly, *Dinámica de la contienda política*. Barcelona, Editorial Hacer, 2005.

decir, en los movimientos sociales la ocupación de espacios físicos y/o simbólicos influye en las respuestas políticas, así como en la construcción de identidades antihegemónicas y en la re-significación política de esos espacios ocupados.

Por otro lado, utilizando la categoría de Agamben²⁰, estos movimientos ponen de manifiesto que en estas sociedades se da una exclusión inclusiva, aquella a la que se ve sometido el *homo sacer*, no una inclusión real. En otros momentos de la historia el reto para una parte de la sociedad era conseguir una serie de derechos muy básicos para poder estar incluidos (más bien, para no estar explotados), en la actualidad sigue ocurriendo lo mismo: estos movimientos reclaman, al grito de “no nos representan”, una mayor cercanía y compromiso del poder y las instituciones para con las demandas de los ciudadanos, que anhelan una participación más real. La ciudadanía decolonial crítica tiene la necesidad de exigir ser escuchada y proponer que se exploren nuevas vías de desarrollo más satisfactorias y sensibles para con amplias capas de la población excluida. En definitiva, estos movimientos demandan la transformación de un sistema basado en planteamientos coloniales/occidentales de privilegios contra opresiones, que se ha visto incapaz de alcanzar el bienestar para todas las sociedades, en otro que, partiendo de nuevos planteamientos más incluyentes de la diversidad, sea capaz de alcanzar el buen vivir de todas las personas sin exclusión.

Siguiendo con la obra de Agamben, y su paralelismo con los conceptos griegos clásicos de vida, es necesario pasar de la *zoé*, como reconocimiento de la vida natural pero casi formal en cuanto a que está despojada de los derechos que la haría pasar a formar parte de la *polis*, a la *bios* como vida cualificada que realmente caracteriza a los ciudadanos. Si la declaración de los Derechos Humanos supuso el paso definitivo de la *zoé* a la *bios* otorgando a todas las personas determinados derechos civiles por nacimiento, esa declaración formal corre el riesgo de quedarse en ideal y no tener su reflejo en la realidad en determinadas situaciones. Dichas situaciones podrían verse como suspensiones de la norma o la ley, como estados de excepción²¹. El problema viene cuando el estado de excepción se convierte en la norma. Si sistemáticamente los derechos de una parte de la población quedan supeditados a otros factores (que cambie el régimen político, que mejore la economía, etc.) ese paso a la *bios* se desnaturaliza y volvemos a estar en una situación de soberanos y súbditos, de opresores y oprimidos, de centro y periferia, de ciudadanos de primera y de segunda, de primer y tercer mundo. Habría que reivindicar aquí con Levinas²², la necesidad y pertinencia de una diferencia no-diferente en derechos.

Distintas corrientes hace tiempo que vienen denunciando estas situaciones de suspensión de la norma y la necesidad de dar una respuesta a las mismas. Desde la teoría no ideal se está reclamando esta transformación real, no solo formal, de manera que los

²⁰ Giorgio Agamben, *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Pre-Textos, 1998.

²¹ Giorgio Agamben, *Estado de excepción: homo sacer II, I*. Valencia: Pre-Textos. 2004.

²² Emmanuel Levinas, *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca, Sígueme, 1987.

marcos ideales se articulen realmente en la práctica y no se conviertan en ideologías²³. Estos marcos deberían poder revisarse hasta el punto de modificarse si fuera necesario para posibilitar realmente la inclusión en ellos de todas las personas con sus diferentes situaciones. Podríamos decir que optan por una normatividad situada²⁴ donde la norma tendría que contextualizarse y atender los discursos de todos sus protagonistas. El análisis de los grupos más desfavorecidos, aquellos que creen vulnerados sus derechos o que tienen problemas que los alejan de la “norma”, y hacerlo mediante un razonamiento no ideal y contextualizado, es un buen método para aterrizar los marcos y normas ideales y convertirlos en utopías realizables²⁵.

Es preciso la construcción de movimientos sociales capaces de superar la interpretación monopólica del mundo por parte de occidente y atender nuevas formas de conocer y de actuar, que tomen en consideración otros puntos de vista hasta ahora silenciados. Se necesita una hermenéutica diatópica²⁶ que busque la interpretación y construcción de la realidad teniendo en cuenta a todas las personas y sus realidades, poniendo en diálogo a las diferentes culturas y sus percepciones del mundo.

Por tanto, podríamos decir que se está produciendo un giro hacia la ciudadanía como subjetivación²⁷ y acción política, donde la alfabetización cívica ya no es suficiente para un amplio grupo de la población que necesita ver las cosas desde otro punto de vista y actuar en consecuencia. No se trata sólo de pertenecer y saber insertarse en la sociedad. Se puede estar perfectamente excluido siendo parte de ella. Es fundamental ser capaz de reflexionar y actuar para que esto no siga siendo así, por lo que se hace necesaria la construcción de pedagogías decoloniales, feministas y críticas.

Desde los feminismos decoloniales

Decía bell hooks²⁸ que el feminismo es para todo el mundo. Además de decolonizarnos, debemos incluir una perspectiva feminista, ya que un concepto no se entiende sin el otro, y para ello los feminismos decoloniales -como movimiento social activo y crítico- toman especial relevancia en la revisión realizada en el apartado anterior.

En este contexto, los feminismos decoloniales reconocen que el conflicto aparece al verificar que nuestras realidades sociales vienen marcadas por la reproducción y

²³ Charles W. Mills, “«Ideal Theory» as Ideology”. *Hypatia*, 20:3, 165-184. 2005. Recuperado de <http://doi.org/10.1353/hyp.2005.0107>.

²⁴ Francisco Javier Ramos-Pardo y Pablo Sánchez-Antolín, “La contribución del área de teoría e historia de la educación al desarrollo de competencias: la normatividad situada”. Antonio Mateos y Asunción Manzanares (ed.) *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en Educación*. Málaga, Aljibe, 2016, 75-96.

²⁵ Alison M. Jaggar, “Ideal and nonideal reasoning in educational theory”, *Educational Theory*, 65:2, 2015, 111-126. Recuperado de <http://doi.org/10.1111/edth.12102>.

²⁶ Boaventura De Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Trilce, 2010.

²⁷ Gert Biesta, “Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación”. *Foro de Educación*, 14:20, 21-34, 2016. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>.

²⁸ bell hooks, *Feminismo para todo el mundo*. Cambridge, South End Press, 2000.

normalización de las desigualdades patriarcales y coloniales. En palabras de Mignolo²⁹, el problema es doble pues el conocimiento dominante nos presenta un mundo en el que se invisibilizan las injusticias estructurales, ya que se insiste en estudiar los síntomas de estas injusticias, obviando las causas y despreciando análisis desde la complejidad que supone incluir saberes y conocimientos diversos. Es decir, se tiene una visión parcial y dicotomizada del mundo dejando invisibilizados a los saberes fronterizos, del Sur, de las mujeres, del campesinado, etc.

Desde esta perspectiva, y siguiendo con el análisis anterior, es pertinente hacer un breve recorrido histórico acerca del concepto de ciudadanía colonial desde un enfoque feminista decolonial. Así, cabe destacar algunos de los hitos clave: a) la identidad política excluía a las mujeres en el S. XVIII ya que se reconocía el concepto de ciudadanía como un elemento emancipador en la medida en que identifica a todos los sujetos de la comunidad política como iguales en derechos y privilegios, siempre que se representaran dentro de la normalidad asociada con hombres-blancos-ricos-occidentales; b) falsa universalización de la categoría ciudadano y hombre denunciado por feministas de la igualdad como Nussbaum³⁰ que reclaman una ciudadanía en igualdad de derechos para mujeres y hombres; c) los feminismos de las diferencias, Young³¹, visibilizan que la ciudadanía clásica-liberal no llega a recoger las demandas y necesidades de las mujeres racializadas o de clases no burguesas provocando la asimilación de la mujer al varón. Señalan que una verdadera ciudadanía democrática tiene que reconocer que existen diferencias grupales interseccionales. Cobo³² hace la siguiente lectura de la construcción del concepto ciudadanía democrática tradicional-occidental:

La Ilustración patriarcal (Kant, Hobbes, Locke y Rousseau) defiende una universalidad excluyente para las mujeres a partir de la legitimación de una ontología femenina inferior; y la Ilustración feminista (Francois Poullain de la Barre, Mary Wollstonecraft, Diderot, Condorcet, Von Hippel, entre otros) propugna que “la igualdad y la libertad pertenecen a la humanidad en su conjunto y no sólo a los varones”³³.

Desde este análisis, la concepción de la ciudadanía clásica es producto del mundo dicotomizado típicamente patriarcal y colonial. Los feminismos decoloniales se centran en denunciar y repensar estas lógicas de poder político, económico y social más allá de los ojos de occidente³⁴. Se pretende desmontar las ideas preconcebidas que simplifican las

²⁹ Walter Mignolo (Comp.), *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires, Del signo, 2011, 11-32.

³⁰ Fina Birulés, y Anabella L. Di Tullio, “Entrevista a Marta C. Nussbaum: Sense una ciudadanía independent no podem parlar de democracia, sinó d’alguna forma de feixisme”. Barcelona: *Metrópolis*, enero-marzo, 2011.

³¹ Iris Marion Young, “Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal”, Carme Castells (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona, Paidós, 1996.

³² Rosa Cobo, *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid, Catarata, 2011.

³³ Cobo, op. cit. 2011, 28.

³⁴ Chandra Talpade Mohanty, “Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discursos coloniales”. Lilitiana Suárez Navaz y Rosalva Aída Hernández Castillo (eds.) *Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid, Cátedra, 2008, 117-164.

realidades diversas a un “no ser” respecto del “otro” como sujeto normativo. En otras palabras, la ciudadanía clásica está construida sobre la base de un sujeto normativo identificado como varón, blanco, heterosexual, de clase media-alta y occidental; todo aquello que se salga de los márgenes de estos atributos sociales y culturales se considera como “lo otro y la otra” y, por lo tanto, se construye por oposición (no hombre blanco, no occidental, etc.) en términos jerarquizados y excluyentes.

Los feminismos decoloniales centran su foco de análisis en las dinámicas de poder y la construcción de las identidades subalternas en relación con los géneros, sexos, etnias, clases sociales, identidades, etc.

En este resignificar el concepto de ciudadanía tradicional, occidental, patriarcal y capitalista toma relevancia el debate acerca de la dicotomía entre el espacio público (otorgado a lo masculino) y el espacio privado-doméstico (reservado a lo femenino), o lo que los feminismos conceptualizan como la división sexual del trabajo. También, es relevante la división de la economía productiva (masculinizada) y la economía de cuidados y reproductiva (feminizada). El (hetero) patriarcado ha normativizado esta estructura social y simbólica, pilar del capitalismo, que suma al concepto de ciudadanía este desigual reparto de tareas en función del género asignado, normalizando relaciones sociales de subordinación y exclusión.

En esta línea de pensamiento feminista -decolonial- se plantea la necesidad de repensar y resignificar los conceptos tradicionales de ciudadanía clásica, liberal-capitalista y sus límites o exclusiones. Atendiendo a los movimientos y cambios sociales actuales encontramos en las democracias occidentales grandes dificultades para incluir esas “otras inapropiables” diversas (mujeres, negras, campesinas, etc.) y cuestionar cómo se podría avanzar en una ciudadanía ejercida plenamente y sin recortes.

Ante³⁵ la opresión de élites blancas, desde una enunciación de clase y raza privilegiada, que ha definido una agenda de desarrollo ciudadano universal y normativo que deja fuera otros saberes y experiencias de organizaciones sociales, cuerpos, emociones, territorios, epistemologías, etc. En este artículo abordamos las oportunidades que la pedagogía feminista aporta en este repensar la ciudadanía desde lo decolonial y feminista.

Siguiendo a Dewey³⁶, la escuela guarda una relación importante con la socialización de niñas y niños, particularmente, contribuye a formar, subjetividades, identidades, cuerpos, culturas, grupos sociales, emociones, conductas, etc. Destacamos que las estructuras de ciudadanía opresoras, clasistas, machistas y racistas que asumimos como legítimas y propias pueden deconstruirse y sustituirse por nuevos imaginarios, otorgando a la educación un lugar fundamental en este proceso. Hablamos de pedagogías feministas³⁷ para referirnos tanto a la reflexión teórica como a las propuestas de acción transformadoras.

³⁵ Espinosa, op. cit. 2014. y Rita Laura Segato, *La guerra contra las mujeres*. Madrid, Traficantes de sueños, 2016.

³⁶ John Dewey, *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada, 1970.

³⁷ Irene Martínez Martín y Gema Ramírez, “Despatriarcalizar y descolonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 6.2, 2017, 81-95. DOI: 10.15366/riejs2017.6.2.005

Algunos aportes de las pedagogías feministas para decolonizar (nos)

Los feminismos decoloniales se definen por reivindicar una construcción del género más allá de las imposiciones occidentales-blancas-heterosexuales-burguesas, es decir desde posturas antihegemónicas. En consecuencia, las mujeres racializadas, de clases bajas, con otras referencias sexuales... han sido construidas y pensadas como “las otras”. Esto ha traído consigo una dependencia epistemológica e intelectual a los feminismos blanco-occidentales que han teorizado sobre la base de la generalización de un único tipo de conocimiento. Curiel y Galindo³⁸ señalan como necesario:

El desencanche de esta colonialidad que suponía retomar propuestas y postulados de las corrientes más críticas feministas que desuniversalizaban y desencializaban el sujeto del feminismo, que recuperaban las experiencias como productoras de conocimiento capaces de crear teoría, sobre todo conocimientos desde la subalternidad que cuestionaba la relación sujeto-objeto y las relaciones saber-poder en la educación. En este sentido abordamos las pedagogías decoloniales como marco epistemológico antihegemónico para la construcción de una formación del profesorado en ciudadanías críticas, (Freire³⁹, McLaren⁴⁰, Giroux⁴¹, Ortiz⁴², Walsh⁴³, Zuluaga⁴⁴, entre otras).

Sumamos, además, a este marco de pedagogía decolonial antihegemónica no solamente los feminismos racializados que ya hemos argumentado, si no aquellas posturas que desde los márgenes tratan de repensar y resignificar los sujetos políticos del feminismo. Así, desde las teorías queer, interseccionales, de las diferencias y de las diversidades (Butler⁴⁵) se cuestiona la pedagogía tradicional y el conocimiento objetivo y normalizado. Britzman⁴⁶ señala que la educación necesita de métodos de crítica que cuestionen la normalidad como estructura de enseñanza y aprendizaje; y autoras como Sánchez⁴⁷,

³⁸ Ochy Curiel, y María Galindo, *Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala*. España, Acsur-Las Segovias, 2015, 15.

³⁹ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*. Mexico, Siglo XXI, 2014.

⁴⁰ Petter McLaren, *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario, Homo Sapiens, 1998.

⁴¹ Henry Giroux, *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*, España, Mapas colectivos, 2018.

⁴² Alexander Ortiz, *Pedagogía del amor y la felicidad*. Bogotá, ediciones U, 2014.

⁴³ Catherine Walsh, *Lo pedagógico y lo decolonial*. Querétaro, Entretejiendo caminos, 2014.

⁴⁴ Olga Zuluaga. “El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones”. En: *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Medellín: Editorial Marín Vieco. pp. 81-88, 2001.

⁴⁵ Judith Butler, *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

⁴⁶ Deborah Britzman, “¿Hay una pedagogía queer?”. *Revista educación*, 7:9 13-34. 2016.

⁴⁷ Mercedes Sánchez, *Pedagogías queer*, Madrid, La Catarata, 2019.

Platero⁴⁸, Pichardo⁴⁹ o Trujillo⁵⁰, construyen lo que llamamos pedagogías queer al poner en el centro de la educación pensar desde otros lugares no normativos y rompiendo con los márgenes. El reconocimiento de la diversidad en la educación supone la transformación social de los postulados tradicionales, la investigación de contextos diversos y la reflexión crítica sobre los límites y los retos que la comprensión de las diferencias implica en el ámbito educativo, en cuestiones referidas a: enfoques didácticos, uso de metodologías inclusivas, lenguajes, contenidos, sistemas de evaluación, roles de educandos/educadores, políticas, ocupación de espacios (simbólicos y físicos), entre otros. Las pedagogías feministas desde estos postulados decoloniales, queer, interseccionales y de las diversidades se construyen como prácticas educativas de resistencias ante las violencias hegemónicas, ya sean simbólicas o explícitas. Para ello, se deben identificar las diferentes manifestaciones del poder, los privilegios y las violencias que subyacen de cada contexto en el que interactuamos, siendo analizadas como un proceso y parte del complejo sistema de opresiones y privilegios. Esta pedagogía debe, además, visibilizar las relaciones de poder negativo para comprender y proponer alternativas de acción y de poder compartido, por ejemplo, trabajando desde los cuerpos, la memoria, las emociones, la diversidad, la creatividad o la transgresión.

Pensar una educación de resistencias supone asumir el famoso lema feminista, lo personal es político, para problematizar las experiencias personales como lugares comunes políticos en los que seamos capaces de construir respuestas activas de reacción.

En este contexto de pedagogía antihegemónica los feminismos y pensamientos “no occidentales” no encuentran respuestas a sus necesidades en los conceptos de ciudadanía liberal, capitalista, globalizadora, europea o norteamericana y aportan desde los feminismos decoloniales otras formas de incluir las diversidades y recuperar la voz de las mujeres y grupos silenciados/oprimidos. A continuación, se recogen aquellas ideas clave que las pedagogías feministas ponen al servicio de la acción política crítica para reivindicar y resignificar el concepto de ciudadanía decolonial⁵¹:

- La interseccionalidad de opresiones traídas de la mano de las feministas negras de EE. UU. quienes comienzan a reivindicar que no es lo mismo ser mujer negra que blanca o que de clase social alta o baja. Hill Collins⁵² utiliza el concepto de matriz de dominación para referirse al proceso de construcción de los círculos de opresión; Crenshaw

⁴⁸ Lucas Platero. *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona, Bellaterra, 2012.

⁴⁹ José Ignacio Pichardo. *Diversidad sexual y convivencia*. Madrid, UCM, 2015.

⁵⁰ Gracia Trujillo. Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable. *Revista Educ.Pesqui*, V.41, pp. 1527-1540, 2015.

⁵¹ Irene Martínez Martín, “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”, *Foro de Educación*, 14(20), 2016, 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

⁵² Patricia Hill Collins, “La política del pensamiento feminista negro”. Marysa Navarro y Catharine R. Stimpson, (comps), *¿Qué son los estudios de Mujeres?* México, Fondo de Cultura Económica, 2008, 253-312.

Williams⁵³ propone este concepto para reivindicar que el género no puede entenderse de manera aislada a otras opresiones como la clase social, la raza o la identidad sexual; también el entendimiento desde lo estructural y sistémico de las desigualdades normalizadas dentro del sistema social dominante⁵⁴.

- El reconocimiento y valorización de la otredad que implica entender e incluir las diferencias centrandolo el foco en la acción de las otras inapropiables⁵⁵, es decir, en aquellos sujetos contruidos desde la “otredad” que no encajan en las categorías hegemónicas, pero con capacidad de acción para transformar desde lo local aquellas dinámicas que les empequeñecen e invisibilizan. Siguiendo a Jabardo⁵⁶, el pensamiento decolonial integra la obligación de generar y gestar nuevas narrativas desde lo popular, lo local, lo subalterno... que propongan la necesidad de una deconstrucción del pensamiento y las acciones.
- La deconstrucción de roles y estereotipos de género dicotómicos/coloniales normativizados a partir de imposiciones occidentales como la familia nuclear, la heterosexualidad monógama y todas las instituciones que sostienen un único modelo de ser y sentir. Encontramos a autoras como Oyéronké⁵⁷ que, desde el continente africano, se cuestionan el género como único organizador social y no se tienen en cuenta otros elementos como la edad, por ejemplo.
- La construcción de la sororidad feminista⁵⁸ planteada como unión colectiva y fuerza del grupo para la transformación social desde los movimientos de desarrollo comunitario y educación popular.
- La visibilización del neocolonialismo desde las políticas de cooperación y desarrollo que pretenden transformar los países fuera de las fronteras occidentales a imagen y semejanza a las estructuras capitalistas y neoliberales del “primer mundo”⁵⁹. En este aspecto, Mohanty⁶⁰ señala cómo desde las imposiciones del Norte a través del enfoque de género en el desarrollo se impone a los habitantes del Sur unos cánones de desarrollo y empoderamientos siempre desde la posición de víctimas.

⁵³ Kimberley Crenshaw, “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics”. Kelley D. Weisberg (ed.) *Feminist Legal Theory: Foundations*. Philadelphia, Temple University Press, 1993, 17-29.

⁵⁴ Liliana Suárez Navaz y Rosalva Aída Hernández Castillo (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid, Cátedra, 2008.

⁵⁵ Mercedes Jabardo, *Feminismos negros. Una antología*. Madrid, Traficantes de Sueños, 2012.

⁵⁶ Jabardo, op. cit. 2012.

⁵⁷ Oyèrónké Oyèwùmi, “Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana”, *Africaneando: Revista de actualidad y experiencias*, número 04. Cuarto trimestre, 2010, 25-35.

⁵⁸ Marcela Lagarde, *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, Horas y horas, 2000.

⁵⁹ Arturo Escobar, *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*. Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

⁶⁰ Mohanty, op. cit. 2008.

- Y, un conocimiento feminista desde las bases que rompa con las imposiciones académicas de los estudios de género descontextualizados y occidentalizados⁶¹, que sepa escuchar las voces de las fronteras y rompa con la tecnocracia de las y los expertos en género y desarrollo. En esta misma línea la autora reivindica la batalla del lenguaje que, en aras de lo políticamente correcto, se crean categorías neutras que desvirtúan la lucha de las mujeres a nivel mundial. Esta misma autora aporta el término despatriarcalización unido al concepto de descolonización como esenciales para la revolución feminista frente a las tendencias homogeneizadoras. Algunas de las autoras feministas revisadas en este artículo como Yuderkys Espinosa, Ochy Curiel, Chandra Mohanty, Maria Lugones, Rita Laura Segato, Oyewumi Oyeronke, entre otras; se reconocen en la célebre frase de Chimamanda Ngozi⁶² al referirse al peligro de una sola historia, reivindicando que el problema no es ocupar los lugares de poder de los hombres si esto no va acompañado de una transformación de las estructuras de opresión. Supone, por lo tanto, desmontar todo un sistema social, político, económico, cultural, educativo... sustentado en la desigualdad de poder, en economías capitalistas y neoliberales, en estructuras de violencia simbólica y en un imaginario cultural colonial y patriarcal.

Todos estos aspectos conforman el punto de partida para construir una educación contrahegemónica para una ciudadanía feminista y decolonial.

Ngozi⁶³ subraya la importancia de promover una educación feminista. Una educación que supere el paradigma técnico de neutralidad-colonial y permita cuestionar las prácticas opresivas dando la posibilidad a las comunidades y personas de ser libres y luchar por un desarrollo, no siempre material, de la palabra y lo humano. Una educación que, desde lo popular y comunitario, se entienda como una mejor solución para otra ciudadanía posible. Las palabras y los aprendizajes descontextualizados e impuestos no tienen sentido si no podemos conectarlos con el mundo y con las experiencias propias. Las pedagogías feministas y decoloniales necesitan de experiencias locales, de historias, de sujetos y de colectivos diversos que contrarresten los discursos homogeneizadores.

Discusión y conclusiones: Tejiendo pedagogías. Propuestas para educar en una ciudadanía decolonial y feminista repensando la formación del profesorado

En este punto, una vez revisados los aportes desde los movimientos sociales y desde los feminismos decoloniales, cabe preguntarnos: cómo desde la pedagogía vamos a incidir

⁶¹ Galindo, op. cit. 2013.

⁶² Chimamanda Ngozi, *Conferencia, El peligro de una sola historia* (2009). Recuperado de http://www.ted.com/speakers/chimamanda_ngozi_adichie.html.

⁶³ Ngozi, op.cit. 2009.

sobre procesos de enseñanza-aprendizaje en clave decolonial y feminista. Si bien no es posible separar éstas de cuestiones como la selección de contenidos, los procesos de aprendizaje, la evaluación, la intervención socioeducativa... es desde las pedagogías críticas y feministas desde donde podemos (debemos) llevar a la práctica un cambio educativo y social partiendo de visiones diferentes a la hegemónica, puesto que el conocimiento en general, y la educación en particular, no son neutros.

Esto ha de ser posible generando espacios de encuentro dialógico, escuchando otras voces, ampliando tiempos y espacios educativos, lo cual se va a manifestar aumentando la participación de las y los educandos, permitiendo traer su experiencia a los procesos de aprendizaje para abrirlos a la diversidad y para favorecer su desarrollo tanto personal como social orientado a la transformación ciudadana.

El papel que le corresponde a la educación no es el de ayudar a las personas a insertarse en una sociedad sin más, sino que deberíamos velar porque las personas lo hagan con las herramientas adecuadas para poder criticar lo que ven, buscar alternativas y alzar su voz para reclamar la redistribución de riquezas y privilegios. Se trataría de pensar en el proceso educativo como un ejercicio de empoderamiento de las personas, en el que se aprende junto a otros y otras (no necesariamente más sabios ni expertos) las capacidades necesarias para la acción democrática crítica.

Educar para la ciudadanía, ya sea dentro o fuera de las instituciones educativas, no debería, pues, quedar lejos de la educación para la emancipación y el uso del juicio crítico. El sentido de cualquier proceso educativo debería ser, hoy más que nunca, el de la conquista por parte del individuo de su capacidad reflexiva y crítica, su emancipación intelectual, educar para que el otro y la otra pueda pensar y actuar por sí mismo, aunque sea de manera diferente a la tradición o el sistema heredado.

Esto se relaciona con la teoría crítica, concretamente con la pedagogía crítica propuesta por autores como Paulo Freire, Henry Giroux o Peter McLaren. La naturaleza política de la educación⁶⁴ reside en que aporta las herramientas necesarias a las personas para desenmascarar las injusticias y las situaciones de opresión y les permite su liberación y luchar por la transformación social (o decidir no hacerlo). Desde esta corriente se ve como necesaria una radicalización emancipatoria de la conciencia individual y social⁶⁵.

Educar para la ciudadanía en la actualidad debería relacionarse con la educación para la subversión, para el análisis contrahegemónico de la realidad que tenga en cuenta todas las posturas y sea capaz de proponer otras nuevas y abiertas al diálogo. Educación como conquista de las herramientas y aprendizajes necesarios para descubrir nuevas respuestas, hasta ahora inexploradas, a viejos problemas, aunque algunos intenten deslegitimarlas.

En este caminar hacia una pedagogía decolonial y feminista también es importante estar abiertos a las diversidades y a nuevas experiencias procedentes de un pensamiento menos occidentalizado. Es preciso que, desde la escuela, la academia, los espacios

⁶⁴ Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (7^o ed.). México, Siglo XXI, 1990.

⁶⁵ Antonia Darder, *Freire & Education*. New York, Routledge, 2015.

educativos sociales, se empiece a reconocer la importancia de otros saberes (de las mujeres, de los jóvenes, de otras culturas, de otra forma de entender la naturaleza, las relaciones sociales...). El diálogo debe estar en la base de todas las prácticas educativas y se debe buscar la coherencia de los diseños y prácticas pedagógicas con los planteamientos políticos: “la pedagogía en el marco de la lucha sociopolítica”⁶⁶. En esta línea, compartimos la idea de Argüello, cuando dice que

la pedagogía se entiende como una práctica histórica en sentido amplio, una tarea social y proyecto ético que compromete, por supuesto, la acción de la escuela como mediadora cultural, pero que supera la escolarización como ejercicio hermético para asumir la interlocución con las necesidades, debates y urgencias de cada tiempo y lugar⁶⁷.

Como la misma autora indica, esta dinámica de descolonización se desarrolla desde cuatro categorías: del saber, del ser, de las prácticas socioculturales y del currículum⁶⁸.

Un ejemplo en este sentido lo encontramos en la educación mixe. En las revisiones realizadas de sus postulados y experiencia⁶⁹, aparece claramente la necesidad de que la educación se realice para la comunidad y desde la comunidad; es el único modo en el que la educación puede aspirar a ser parte de la solución de los problemas comunitarios. Asimismo, el modo de educación mixe tiene en cuenta el desarrollo complejo del ser humano y de las comunidades, atiende a la cotidianidad para reescribir la historia desde quienes la viven. Por ello, la razón de ser de la educación está en incorporar los valores comunitarios. “La pedagogía mixe se estructura como proyecto ético comunitario integral porque expresa sustancialmente la cosmovisión integradora persona-mundo-cosmos-cultura, para afectar los modos de ser, de hacer, de pensar, de sentir y de relacionar”⁷⁰.

El criterio de experimentación está, asimismo, presente en la pedagogía mixe, una educación íntimamente ligada a lo vivencial, “aprender-siendo y aprender-haciendo”⁷¹.

Otro ejemplo de educación contrahegemónica que puede aportar elementos para la construcción de una pedagogía emancipadora y una ciudadanía decolonial es el analizado por Jaramillo. La autora nos cuenta la experiencia educativa en Soleira y Colombo Francés, centros educativos fundados por algunos sectores de la clase profesional de Medellín para

⁶⁶ Catherine Walsh, “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 2014, 17-31 (p.19).

⁶⁷ Andrés Argüello Parra, Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios Pedagógicos XLII*:3, 2016, 429-447 (p.432).

⁶⁸ Andrés Argüello, “Pedagogía decolonial: Trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación”. *Revista Correo del Maestro*, 19:226, 2015, 28-37.

⁶⁹ Floriberto Díaz, *Escrito, comunalidad, energía viva del pensamiento Mixe*. México, UNAM, 2007; Xaab Nop Vargas Vásquez, “Wejën Kajën: una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura Ayuujk”. *Innovación educativa*, 2012, 12:58, 77-89.

⁷⁰ Argüello, op. cit. 2016, 436.

⁷¹ Argüello, 2016, p.439.

los que plantearon “una pedagogía laica, antiautoritaria, multilingüe (inglés, francés y español), multicultural y ecológica con la misión de educar a las nuevas generaciones que crecían en un país marcado por el mandato católico, la corrupción, el narcotráfico y la guerra civil”⁷².

Como en la pedagogía mixta, en estos centros se promueve una pedagogía activa, alejada de dogmas, que conecte a los y las estudiantes con su entorno, favoreciendo un modo de vida favorable para los individuos y para la colectividad. La base de la actividad pedagógica es el diálogo, no eludiendo cuestiones relacionadas con la violencia y los conflictos con los que conviven, así como aprovechando los espacios naturales de los que están rodeados.

Otro ejemplo, también en Medellín, es La Independencia, con características bien distintas a las anteriores en cuanto a las particularidades del alumnado. Aquí participa población socioeconómicamente más vulnerable, en un contexto igualmente hostil, altamente militarizado, pero también con una trayectoria de lucha social. Ante esta situación, La Independencia optó por dar prioridad a la educación emocional y afectiva. Conscientes de los problemas sociales a los que se enfrentan a diario estos chicos y estas chicas, el profesorado trabaja estrategias para responder a éstos y favorecer las mejores relaciones sociales posibles. “Las iniciativas pedagógicas de la escuela operan para garantizarles a los estudiantes la oportunidad de coexistir, para desarrollar la tolerancia, la conciencia de sí mismo, la automotivación, el respeto, la resistencia, la solidaridad y la empatía”⁷³,

Cabría añadir desde una perspectiva social de la educación las experiencias feministas de la educación popular. La autora recoge experiencias feministas, comunitarias, decoloniales, indígenas, sociales... que tratan de romper con los diálogos jerárquicos y las estructuras capitalistas coloniales, señalando que “frente a la feminización de la pobreza somos protagonistas de la feminización de las resistencias populares”⁷⁴.

Estos, entre otros ejemplos como el trabajo de Oyedemi⁷⁵, nos sirven para poner de manifiesto que no entendemos la pedagogía en el sentido instrumental de la enseñanza ni como la transmisión de los saberes acumulados en la producción del conocimiento occidental, heteropatriarcal, del norte... ni limitamos su campo a las instituciones escolares; sino como un modo de hacer y de entender el mundo, tanto en el plano de desarrollo individual como social.

Es fundamental que las políticas educativas, tanto nacionales como supranacionales, tengan en cuenta estos planteamientos y se abran a nuevos paradigmas que no sigan generando grupos de población subordinados. Las actuales políticas neoliberales, centradas en la competitividad y las necesidades del mercado, no hacen sino agrandar la brecha entre

⁷² Nathalia E. Jaramillo. Pedagogía crítica, acción dialógica y democracia participativa. *Postconvencionales*, 3, 2011, 64-81 (p. 67).

⁷³ Jaramillo, op. cit. 2011, 68.

⁷⁴ Claudia Korol, *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires, América Libre, 2016, 18.

⁷⁵ Toks Oyedemi, “(De)coloniality and South African academe.” *Critical Studies in Education*, 00:00, 2018, 1-17. <http://doi.org/10.1080/17508487.2018.1481123>.

los distintos grupos sociales y entre las naciones, siempre en detrimento de los grupos más débiles.

Como propuesta en el ámbito de la educación, y después de la revisión teórica y las experiencias analizadas, proponemos algunos ejes temáticos a los que la formación de los profesionales de la educación debería prestar atención de cara a hacer posible una educación para la ciudadanía crítica, feminista y decolonial.

Tabla 2. Ejes temáticos para una formación del profesorado crítica, feminista y decolonial

1.	Educación social. Análisis de los grupos más desaventajados desde razonamientos contextualizados y no idealizados.
2.	Interseccionalidad. Análisis de las relaciones entre las opresiones por razón de género, raza, clase social, identidad sexual, etc.
3.	Decolonización. Incorporación de nuevas narrativas que reconozcan la otredad, la cual permite la inclusión de las diferencias. Unas diferencias que no implican diferentes derechos.
4.	Feminismo. Deconstrucción de los roles de género y búsqueda de organizadores sociales alternativos.
5.	Educación crítica. Análisis de las relaciones de cooperación y desarrollo que suponen un nuevo colonialismo.
6.	Activismo y movimientos sociales. Destaca el rol de la comunidad en educación, ya que la educación debe ser desarrollada por y para la comunidad. Es necesario educar en participación, ensayar formas de organización social, aprender del éxito del trabajo colectivo y el bien común.
7.	Cambio e innovación. Diálogo y espacios naturales como fuentes de experimentación con el contexto.
8.	Educación afectiva y emocional. Desarrollar valores como tolerancia, autoestima, automotivación, respeto, resistencia, solidaridad, etc. Una educación que no se centre únicamente en los contenidos curriculares.
9.	Ética del cuidado. Sitúa el cuidado en una posición central, ya que permite la subversión de los valores capitalistas, competitivos e individualistas promovidos por la educación tradicional. Luchar por el bien común y construir relaciones basadas en el buen trato.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión teórica

Por último, señalar que este trabajo pretende tener continuidad en el contraste y concreción de las características de una educación democrática crítica ya identificadas por algunos autores⁷⁶ junto con la articulación de una propuesta de formación del profesorado para el trabajo de las destrezas y las competencias necesarias para el ejercicio de dicha ciudadanía en línea con lo apuntado en algunas investigaciones⁷⁷ y con la referencia de algunos movimientos sociales como espacios ciudadanos profundamente democráticos.

⁷⁶ Wiel Veugelers, “Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education”. *Compare*, 2007, 37:1, 105-119. <http://doi.org/10.1080/0305792060106189>.

⁷⁷ Isolde de Groot, “Mock Elections in Civic Education: A Space for Critical Democratic Citizenship Development”. *Journal of Social Science Education*, 2017, 16:3, 83-95. <http://doi.org/10.2390/jssse-v16-i3-1584>; May Hara, y Kortney Sherbine, “Be[com]ing a teacher in neoliberal times: The possibilities of envisioning for resistance in teacher education”. *Policy Futures in Education*, 2018, 16:6, 147821031875881. <http://doi.org/10.1177/1478210318758814>; Laura Johnson, y Paul Morris, “Towards a framework for critical citizenship education”. *Curriculum Journal*, 21:1, 2010, 77-96. <https://doi.org/10.1080/09585170903560444>; Douglas Kellner y Jeff Share, “Critical media education and radical democracy”. Michael W. Apple, Wayne

Así, este trabajo de indagación teórica y de sistematización de narrativas decoloniales en torno al concepto de ciudadanía busca tener continuidad en una propuesta de investigación-acción- participativa como metodología para otra formación docente, con el fin de ajustarse y lograr los objetivos marcados para ese otro modelo de ciudadanía: apoyar procesos de empoderamiento y participación, generar autonomía y libertad, apostar por la emancipación de las personas e incluir las diferencias como riqueza.

De este modo, el marco teórico presentado fundamenta una futura investigación y aplicación práctica en los entornos de la formación de profesionales de la educación buscando conocer: por un lado, los conocimientos previos que en las Facultades de educación se manejan en torno a la ciudadanía; para, por otro lado, proponer acciones encaminadas a la transformación decolonial y feminista de la misma.

Se hace entonces necesario diseñar una investigación que promueva procesos de reflexión y acción encaminados a: hacer visible desde un plano individual y también grupal la existencia de desigualdades coloniales y patriarcales en la educación; poner en valor los saberes y experiencias del profesorado en formación sin imponer un enfoque de carencias; construir desde lo colectivo el conocimiento sistematizando buenas prácticas en pro de las pedagogías feministas, críticas y decoloniales; generar procesos participativos de diálogo para construir otros modelos de ciudadanía; entretelar pedagogías críticas, decoloniales y feministas en la formación de futuros profesionales de la educación.

A modo de reflexión final, construir pedagogías antihegemónicas pasa por visibilizar las desigualdades y opresiones desde un análisis estructural de las raíces de las violencias y, por lo tanto, traspasar la frontera de las lógicas liberales que simplifican los hechos sociales. Romper con el aislamiento del conocimiento y la información es también responsabilidad de la educación, es decir, ser capaces de formar ciudadanía crítica con capacidad de exigir soluciones políticas locales y globales desde la comprensión multidimensional de la complejidad social. La pedagogía y la formación del profesorado forman parte de esas soluciones al tener una responsabilidad en la construcción y normalización de un concepto de ciudadanía patriarcal y colonial. Se debe dirigir nuestras investigaciones y acciones en este sentido, de manera que se pueda influir en la orientación de las políticas educativas para que tengan en cuenta las pedagogías feministas, críticas y decoloniales como caminos a explorar en la construcción de ciudadanía antihegemónicas.

Au, y Luis Amando Gandin (eds.), *The Routledge international handbook of critical education*. New York, Routledge, 2009, 281-295.

Referencias bibliográficas

Fuentes impresas

Giorgio Agamben, *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Pre-Textos, 1998.

Giorgio Agamben, *Estado de excepción: homo sacer II, 1*. Valencia: Pre-Textos. 2004.

Andrés Argüello Parra, "Pedagogía decolonial: Trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación". *Revista Correo del Maestro*, 19:226, 2015, 28-37.

Andrés Argüello Parra, "Pedagogía mixte: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas". *Estudios Pedagógicos XLII:3*, 2016, 429-447.

Bell Hooks, *Feminismo para todo el mundo*. Cambridge, South End Press, 2000.

Fina Birulés, y Anabella L. Di Tullio, "Entrevista a Marta C. Nussbaum: Sense una ciudanía independent no podem parlar de democracia, sinó d'alguna forma de feixisme". Barcelona: Metròpolis, enero-marzo, 2011.

Deborah Britzman, "¿Hay una pedagogía queer?". *Revista educación*, 7:9 13-34. 2016.

Judith Butler, *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

Rosa Cobo, *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid, Catarata, 2011.

Kimberley Crenshaw, "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics". Kelley D. Weisberg (ed.) *Feminist Legal Theory: Foundations*. Philadelphia, Temple University Press, 1993, 17-29.

Ochy Curiel, y María Galindo, *Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala*. España, Acsur-Las Segovias, 2015.

Antonia Darder, *Freire & Education*. New York, Routledge, 2015.

Ángela Yvonne Davis, *Mujeres, raza y clase*. España, Akal, 2004.

Boaventura De Sousa Santos, *Epistemologías del Sur*. México, Siglo XXI, 2010.

Boaventura De Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Trilce, 2010.

John Dewey, *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada, 1970.

Floriberto Díaz, *Escrito, comunalidad, energía viva del pensamiento Mixe*. México, UNAM, 2007.

Enrique Dussel, "Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad", Santiago Castro-Gómez, Óscar Guardiola-Rivera, y Carmen Millán, (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá, Instituto de Estudios Pensar-Universidad Javeriana, 1999, 147-161.

Arturo Escobar, *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*. Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz (eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2014.

Paulo Freire, *Pedagogía como práctica de libertad*. Madrid, Siglo XXI, 1969.

Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (7° ed.). México, Siglo XXI, 1990.

Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*. Mexico, Siglo XXI, 2014.

María Galindo, *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización*. La paz: Mujeres creando, 2013.

Henry Giroux, *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*, España, Mapas colectivos, 2018.

Jürgen Habermas, *Teorías y praxis*. Madrid, Tecnos, 2000.

Patricia Hill Collins, "La política del pensamiento feminista negro". Marysa Navarro y Catharine R. Stimpson, (comps), *¿Qué son los estudios de Mujeres?* México, Fondo de Cultura Económica, 2008, 253-312.

Mercedes Jabardo, *Feminismos negros. Una antología*. Madrid, Traficantes de Sueños, 2012.

Nathalia E. Jaramillo. *Pedagogía crítica, acción dialógica y democracia participativa*. *Postconvencionales*, 3, 2011, 64-81.

Douglas Kellner y Jeff Share, "Critical media education and radical democracy". Michael W. Apple, Wayne Au, y Luis Amando Gandin (eds.), *The Routledge international handbook of critical education*. New York, Routledge, 2009, 281-295.

Claudia Korol, *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires, América Libre, 2016.

Marcela Lagarde, *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, Horas y horas, 2000.

Emmanuel Levinas, *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca, Sígueme, 1987.

María Lugones, "Colonialidad y Género: hacia un feminismo descolonial", Walter Mignolo (comp.) *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires, Del signo, 2008, 11-32.

Nelson Maldonado-Torres, "Liberation Theology and the Search for the Lost Paradigm: From Radical Orthodoxy to Radical Diversity", Ivan Petrella (ed.) *Latin American Liberation Theology: The Next Generation*. NY, Orbis Book, 2005, 39-61.

Irene Martínez Martín, "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica", *Foro de Educación*, 14(20), 2016, 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

Irene Martínez Martín y Gema Ramírez, "Despatriarcalizar y descolonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 6.2, 2017, 81-95. DOI: 10.15366/riejs2017.6.2.005

Doug McAdman, Sidney Tarrow y Charles Tilly, *Dinámica de la contienda política*. Barcelona, Editorial Hacer, 2005.

- Petter McLaren, *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario, Homo Sapiens, 1998.
- Walter D. Mignolo (Comp.), *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires, Del signo, 2011, 11-32.
- Charles W. Mills, “«Ideal Theory» as Ideology”. *Hypatia*, 20:3, 2005, 165-184. Recuperado de <http://doi.org/10.1353/hyp.2005.0107>.
- Chandra Talpade Mohanty, “Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discursos coloniales”. Liliana Suárez Navaz y Rosalva Aída Hernández Castillo (eds.) *Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid, Cátedra, 2008, 117-164.
- Alexander Ortiz, *Pedagogía del amor y la felicidad*. Bogotá, ediciones U, 2014.
- Oyèrónké Oyèwùmí, “Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana”, *Africaneando: Revista de actualidad y experiencias*, número 04. Cuarto trimestre, 2010, 25-35.
- Lucas Platero. *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona, Bellaterra, 2012.
- José Ignacio Pichardo. *Diversidad sexual y convivencia*. Madrid, UCM. 2015.
- Aníbal Quijano, “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América latina”, Edgardo Lander (coord.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires, CLACSO, 2000, 201-246.
- Francisco. Javier Ramos-Pardo, “Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo”. *Foro de Educación*, 14(20), 2016, 13-19. DOI: 10.14516/fde.2016.014.020.002
- Francisco Javier Ramos-Pardo y Pablo Sánchez-Antolín, “La contribución del área de teoría e historia de la educación al desarrollo de competencias: la normatividad situada”. Antonio Mateos y Asunción Manzanares (ed.) *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en Educación*. Málaga, Aljibe, 2016, 75-96.
- Rita Laura Segato, *La guerra contra las mujeres*. Madrid, Traficantes de sueños, 2016.
- Mercedes Sánchez, *Pedagogías queer*, Madrid, La Catarata, 2019.
- Liliana Suárez Navaz y Rosalva Aída Hernández Castillo (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid, Cátedra, 2008.
- Gracia Trujillo. *Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable*. *Revista Educ.Pesqui*, V.41, 2015, 1527-1540.
- Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir*. Quito: Abya Yala, 2013.
- Catherine Walsh, *Lo pedagógico y lo decolonial*. Querétao, Entretejiendo caminos, 2014.
- Catherine Walsh, “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 2014, 17-31.
- Xaab Nop Vargas Vásquez, “Wejën Kajën: una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura Ayuujk”. *Innovación educativa*, 2012, 12:58, 77-89.

Iris Marion Young, "Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal", Carme Castells (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona, Paidós, 1996.

Olga Zuluaga. "El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones". En: *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Medellín: Editorial Marín Vieco. pp. 81-88, 2001.

Fuentes digitales

Gert Biesta, "Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación". *Foro de Educación*, 14:20, 21-34, 2016.

<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>.

Yoonjung Choi y Yeji Kim, "Deconstructing neoliberalism in global citizenship discourses: an analysis of Korean social studies textbooks". *Critical Studies in Education*, 2018. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/17508487.2018.1501718>.

Isolde de Groot, "Mock Elections in Civic Education: A Space for Critical Democratic Citizenship Development". *Journal of Social Science Education*, 2017, 16:3, 83-95. <http://doi.org/10.2390/jsse-v16-i3-1584>.

May Hara, y Kortney Sherbine, "Be[com]ing a teacher in neoliberal times: The possibilities of visioning for resistance in teacher education". *Policy Futures in Education*, 2018, 16:6, 147821031875881. <http://doi.org/10.1177/1478210318758814>.

Alison M. Jaggar, "Ideal and nonideal reasoning in educational theory", *Educational Theory*, 65:2, 2015, 111-126. Recuperado de <http://doi.org/10.1111/edth.12102>.

Laura Johnson, y Paul Morris, "Towards a framework for critical citizenship education". *Curriculum Journal*, 21:1, 2010, 77-96.

<http://doi.org/10.1080/09585170903560444>.

Chimamanda Ngozi, Conferencia, *El peligro de una sola historia* (2009). Recuperado de http://www.ted.com/speakers/chimamanda_ngozi_adichie.html.

Toks Oyedemi, "(De)coloniality and South African academe." *Critical Studies in Education*, 00:00, 2018, 1-17. <http://doi.org/10.1080/17508487.2018.1481123>.

UNESCO, *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO, 2014. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>.

Wiel Veugelers, "Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education". *Compare*, 2007, 37:1, 105-119. <http://doi.org/10.1080/0305792060106189>.