

Un **kit de herramientas** para **diversificar el conocimiento** y **hacer frente a la discriminación** mediante **la participación de la sociedad civil** en las universidades.

DECOLONIZAR¹ LA EDUCACIÓN

¹ En el contexto del PAR Barcelona, usamos el término “decolonial” sin apelar a una mirada esencialista, sino para hacer referencia a la práctica de deconstrucción constante que hemos estado haciendo en la articulación entre academia-activismo. Por ello, a efectos de la traducción lo usamos así, a pesar de que somos conscientes que existe un debate respecto al término en castellano.

DEFINICIÓN

El concepto diversidad ha tenido un potencial emancipador al momento de abordar los ejes de desigualdad que se producen en la acción colectiva, así como para resaltar la heterogeneidad al interior de colectivos compuestos por personas con pluralidad de rutas y equipajes. Las luchas feministas y antirracistas en las Instituciones de Educación Superior han logrado crear espacios emancipatorios dentro la academia, en los cuales desarrollar formas alternativas de producir conocimiento, por ejemplo, la creación de departamentos de estudios de género o de estudios afroamericanos. Sin embargo, en las Instituciones de Educación Superior, la diversidad es a menudo cooptada e instrumentalizada: la “inclusión de la diversidad” tiende a problematizar y victimizar todo lo que se desvía de la hegemonía blanca, produciendo dicotomías y categorizaciones que hacen visible lo supuestamente “diferente” en dos papeles complementarios: el problema y la víctima (Gilroy 1992). En ese sentido, las prácticas discursivas centradas en la “inclusión de la diversidad” producen diferenciaciones entre una diversidad deseable y otra indeseable, reproduciendo las historias y narrativas coloniales; de esta manera, la categorización de una supuesta diversidad, que debe ser tolerada e incluida, fomenta la supremacía blanca y las relaciones de poder patriarcales y coloniales en lugar de desafiarlas.

ELABORACIÓN

DISCRIMINACIÓN RACIAL Y EXCLUSIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Las personas de color² y de origen migratorio siguen siendo objeto de discriminación racial y exclusión en el contexto de la educación. Si bien en la Educación Superior (ES), la pedagogía y los planes de estudio suelen reproducir la discriminación, también tienen el potencial de promover prácticas antirracistas. Para ello, es necesario que los planes de estudio sean revisados para que reflejen las diversas historias, logros y experiencias de los grupos sociales que son objeto de discriminación (Modood et al. 1999: 57).

España

En España, la diversidad étnica se ha asociado ampliamente con la población migrante. Principalmente, debido al discurso generalizado de la homogeneidad racial de la población española. Las minorías étnicas (por ejemplo, las personas romaníes) o las personas³ españolas no blancas suelen estar ausentes cuando se debaten cuestiones de discriminación a nivel institucional. En las Instituciones de Educación Superior hay poca conciencia sobre la discriminación étnica, cultural o racial, así como una ausencia de políticas contra la discriminación. Desde 2015, en respuesta a la alarma social relacionada con la llamada “crisis de los refugiados”, se han implementado algunos proyectos. Por ejemplo, para dar apoyo a nivel burocrático, social y académico a las personas refugiadas que ya eran personal universitario o estudiantes en su país de origen. Actualmente, algunas investigadoras y Organizaciones No Gubernamentales están desarrollando iniciativas específicas en este ámbito. No obstante, el abordaje sistemático de la discriminación racial, étnica y cultural sigue siendo un objetivo a largo plazo.

Grecia

En Grecia, la Educación Superior es pública y, en el nivel de grado, no se cobran tasas de matrícula, lo que en teoría la hace de acceso universal (los programas de maestría cobran matrícula, mientras que los programas de doctorado no lo hacen). Sin embargo, el plan de estudios se imparte principalmente en griego y no existe una infraestructura para integrar a las estudiantes internacionales en los programas de licenciatura (excepto para los intercambios Erasmus). Las

² Entendidas como personas que son identificadas o se auto-identifican en términos raciales como no-blancas ni personas negras. Se hace la traducción literal del término respetando el uso de éste en el contexto en que ha sido producido este documento.

³ Con el objetivo de mantener un lenguaje no sexista, se ha utilizado en el genérico el uso del singular y plural femenino en tanto es una elipsis que sustituye los [hombres] por las [personas]. Esto se ha extendido a todos los sustantivos genéricos utilizados.

aulas de las universidades se asumen presuntamente homogéneas desde el punto de vista lingüístico y etnocultural, suprimiendo la diversidad de todo tipo, incluida la diversidad sexual y de género. No parece haber disposición a hacer adaptaciones que eliminen barreras para estudiantes con discapacidades. A pesar de los numerosos incidentes de acoso y agresión sexual en las universidades, hasta la fecha no ha habido iniciativas institucionales para hacer frente a la violencia de género ni se ha establecido un mecanismo de denuncia (véase Alldred & Phipps 2018: p. 7, 29, 44). Cabe señalar que el Estado griego no es laico y que las IES están bajo los auspicios del Ministerio de Educación y Religión. Las estudiantes de grupos étnicos minorizados (como comunidades afro-griegas, romaníes, albanesas, sirias, armenias y otras de larga data) se enfrentan a importantes y a menudo insuperables obstáculos para acceder a la educación superior, debido a la precariedad de la condición administrativa y al racismo generalizado a nivel institucional e interpersonal. Tras la llamada “crisis de los refugiados” (en 2015-2016), la integración de las estudiantes migrantes y, en particular, de las que han sufrido desplazamientos forzados adquirió una nueva urgencia. Teniendo en cuenta todo esto, gran parte del debate, matizado en esta introducción, sobre la cooptación y despolitización de la “diversidad e inclusión” por parte de las IES, así como su aprovechamiento para objetivos institucionales, no surge ni se aplica directamente al contexto griego, en el que las instituciones siguen siendo agresivamente monoculturales, hostiles a la diversidad de todo tipo y reproduciendo ideológicamente el grupo etnocultural y religioso dominante (que es presuntamente heterosexual y cisgénero).

Alemania

En 2012, solo el 6% del total de puestos docentes en Alemania contaba con biografías migratorias (mientras que, ese mismo año, la población con biografías migratorias era del 20%, BAMF 2012: 135) y, de ese porcentaje, el 80% eran personas europeas blancas y el 43% suizas o austriacas (Gutiérrez 2016: 170). Mientras que la primera cifra demuestra el predominio de la blanquitud cultural y racial, la segunda apunta al idioma como una posible herramienta para seleccionar la élite educativa. La Educación Superior en Alemania sigue estando profundamente marcada por la dinámica poscolonial de inclusión y exclusión, ya que “las universidades reflejan las desigualdades sociales inherentes al Estado-nación [y son] lugares privilegiados para la reproducción de las élites nacionales blancas”, fomentando la homogeneización y la asimilación (Gutiérrez Rodríguez 2016: 168; Thompson y Zablotsky 2016: 82). En la Educación Superior alemana prevalece un discurso paradójico y contradictorio que, por un lado, reproduce una retórica de la diversidad, mientras que, por otro lado, silencia tanto esas formas de violencia institucionalizada como a las personas que se ven afectadas por dicha violencia (Thompson y Zablotsky 2016: 89). Las IES alemanas aplican así un doble rasero que es invisible para la mayoría de la sociedad. Las políticas de

diversidad para aumentar el acceso de BPoC y de migrantes⁴ a la universidad en Alemania se insertan en un paradigma neoliberal que opera en conjunto con las desigualdades económicas, raciales y de género, y a través de la auto-perfilación y la auto-capitalización. De hecho, en la mayoría de las universidades alemanas no hay recursos institucionales para aquellas estudiantes, personal docente, administrativo y de servicios que se enfrentan a formar de violencia racista, queer y/o trans*fóbica. Por el contrario, las universidades tienden a reproducirse como entidades mono-lingües, -culturales, -étnicas y -raciales (Xian y Yi, 2011, en Gutiérrez 2016: 174).

Reino Unido

En el Reino Unido se han establecido “Estatutos de Diversidad e Igualdad” para abordar el racismo y la discriminación. Estos son hitos importantes para lograr transformaciones sociales, culturales y políticas. Sin embargo, las universidades británicas continúan siendo lugares clave para la producción y reproducción de los conocimientos coloniales, y forman parte de un continuo de entornos hostiles contra la migración y las minorías étnicas. Solo el 0,6% del profesorado del Reino Unido se compone por personas negras: la falta de profesorado negro y las perspectivas eurocéntricas con las que se piensa el plan de estudios, hacen que la ES sea en un primer momento poco atractiva o que, para muchas, provoque el deseo de abandonar este entorno hostil y retirarse de los estudios. Además, las personas que trabajan en la Educación Superior deben reportar al Ministerio del Interior, de acuerdo con las medidas de control fronterizo, las anomalías en la asistencia de las estudiantes migrantes, y aquellas que tienen un bajo historial de asistencia corren el riesgo de ser deportadas. Así también, deben monitorear y reportar a las estudiantes consideradas en riesgo de radicalización, en conformidad con las políticas de Prevención del terrorismo. El “deber de prevención”, introducido en 2015 como parte de la Ley de Seguridad y Antiterrorismo, busca prevenir y minimizar la proliferación de lo que la política define como “ideologías extremistas”, definidas como cualquier forma de oposición a los valores británicos fundamentales. Estos valores están vagamente definidos y su interpretación selectiva abre la puerta a múltiples formas de represión contra cualquiera que se desvíe de la norma etnocéntrica. Convertidas en guardias fronterizas y agentes antiterroristas, ¿cómo puede el profesorado llevar a las aulas prácticas antirracistas y antidiscriminatorias? No es de extrañar, pues, que en este contexto una gran parte de las estudiantes negras y de las minorías étnicas sientan que su voz no es escuchada o no es bienvenida en el aula, y que una **cuarta parte de las estudiantes de las minorías étnicas en las instituciones de ES hayan denunciado ataques racistas en 2019.**

⁴ Migra*BPoC se refiere a las personas en Alemania que tienen o se les atribuyen biografías de migración o que han migrado por razones económicas, políticas, sociales o personales, y/o se identifican como Negras y/o Personas de Color o se etiquetan como tales.

Las políticas antidiscriminación son necesarias, pero no suficientes (Ahmed, 2012; Tate & Bagguley, 2018; Mirza, 2015). En estas políticas, comúnmente se entiende que la discriminación es resultado del comportamiento individual. Sin embargo, las instituciones pueden discriminar indirectamente a los grupos que han sido excluidos por diseño, pero no necesariamente con intención. La persistencia de la discriminación indirecta en las IES no solo afecta a quién tiene acceso a la ES, sino también a lo que se enseña y cómo es enseñado (Arday et al. 2020). En consecuencia, es necesario intervenir en las IES para hacer frente a la discriminación tanto en sus formas indirectas como directas. Como han argumentado Tate y Bagguley, es necesario seguir trabajando “para desarrollar un enfoque transformador y maximizante del cambio institucional, en lugar de un cumplimiento mínimo de las obligaciones legales en aquellos países en los que existe un marco antidiscriminatorio” (2018: 290).

Con cada vez más frecuencia se pide a las docentes de las IES europeas que diseñen programas que consideren la “diversidad”, y que produzcan recursos didácticos que “incluyan la diversidad” y fomenten la igualdad. Este desafío es doble. Por una parte, hay un consenso creciente en torno a que las educadoras carecen de la formación, los recursos y el tiempo adecuados para transformar con éxito el plan de estudios o producir pedagogías antirracistas. Por otra parte, si bien la noción de diversidad tiene un potencial liberador, puede ser fácilmente instrumentalizada, impidiendo el desmantelamiento de las formas en que “los modelos teóricos y las historias eurocéntricas continúan proporcionando materiales intelectuales que reproducen y justifican las jerarquías coloniales” (Bhambra et al. 2019: 6).

Este **kit de herramientas** busca abordar estas dificultades por medio de la producción y propuesta de recursos y prácticas para fortalecer las competencias de las docentes en las IES, y poniendo en primer plano perspectivas que hacen énfasis en los procesos históricos que sustentan las exclusiones sociales contemporáneas y el rol de las universidades en la transformación de sociedades marcadas por la desigualdad (Gutiérrez Rodríguez 2018; de Jong et al. 2018; Icaza Garza & Vázquez 2017). Esto se hizo reuniendo comunidades epistémicas tanto dentro como fuera de la academia. Al proponer prácticas feministas antirracistas, el kit de herramientas busca desmantelar el supuesto de que la teoría debe derivarse de un proceso de abstracción que se desprende de las luchas cotidianas (hooks, 2014). En cambio, el kit de herramientas fomenta procesos de reflexión y análisis colectivos sobre el papel del racismo, el colonialismo y la discriminación desde una perspectiva feminista decolonial, a propósito de experiencias situadas dentro y fuera de las universidades.

En la siguiente elaboración analizamos cómo el concepto de diversidad ha tenido un potencial emancipador al momento de abordar los ejes de desigualdad que se producen en la acción colectiva, así como para poner en relieve la heterogeneidad al interior de colectivos compuestos por personas con pluralidad de rutas y equipajes. Las luchas feministas y antirracistas en las IES han logrado crear espacios emancipatorios dentro la academia, en los cuales desarrollar formas alternativas de producir conocimiento, por ejemplo, la creación departamentos de estudios de género o de estudios afroamericanos. También discutimos cómo en las IES, la diversidad es instrumentalizada y cooptada: la “inclusión de la diversidad” tiende a problematizar y victimizar todo lo que se desvía de la hegemonía blanca, produciendo dicotomías y categorizaciones que hacen visible lo supuestamente “diferente” en dos papeles complementarios: el problema y la víctima (Gilroy 1992). En ese sentido, las prácticas discursivas centradas en la “inclusión de la diversidad” producen diferenciaciones entre una diversidad deseable y otra indeseable, reproduciendo las historias y narrativas coloniales; de esta manera, la categorización de una supuesta diversidad que debe ser tolerada e incluida fomenta la supremacía blanca y las relaciones de poder coloniales y heteropatriarcales, en lugar de desafiarlas (Ahmed 2012).

LUCHAS POLÍTICO-SOCIALES Y EL POTENCIAL EMANCIPADOR DE LA DIVERSIDAD

Actualmente, las IES en Europa desempeñan un papel importante en la construcción de Occidente como liberal, tolerante y democrático. El establecimiento de objetivos de fomento de la diversidad e igualdad en las universidades puede entenderse como un elemento importante en este proceso. Sin embargo, los enfoques críticos señalan que estos objetivos coexisten con procesos de asimilación de las personas integrantes de la universidad a las jerarquías de poder académico, y con la perpetuación del racismo institucional e interpersonal en lo cotidiano.

Al gestionar la diversidad, las instituciones contribuyen a generar y reproducir las diferencias y las asimetrías. Siguiendo a Brah (2007), la “diferencia” se produce y organiza sistemáticamente a través de los discursos económicos, culturales y políticos, así como a través de las prácticas institucionalizadas, proceso en el que se articulan regímenes de poder específicos. La autora feminista antirracista María Lugones (2010) sostiene que los regímenes de poder contemporáneos funcionan siguiendo una lógica categorial, dicotómica y jerárquica, y que esta lógica ha sido fundamental para el pensamiento moderno, colonial y capitalista sobre la raza, el género y la sexualidad.

En oposición a la “gestión de la diversidad”, las perspectivas feministas antirracistas parten del

reconocimiento de la diversidad -y de los desafíos que conlleva- para construir solidaridades intelectuales y políticas a través de las diferencias. Este uso de la “diversidad” difiere de la moral aséptica y despolitizada que a menudo se moviliza en el seno de las instituciones europeas, o de la forma de aludir a la pluralidad ciudadana o a las luchas identitarias esencialistas que omiten las desigualdades, que pueden implicar un debilitamiento como sujetos y actrices políticas para lograr cualquier tipo de transformación. El desmantelamiento de la idea de un sujeto homogéneo del feminismo, articulado en torno a la noción de una identidad básica compartida y de una opresión de base común, ha dado lugar a una amplia gama de debates en torno a la articulación entre identidad, diversidad y política.

Teniendo en cuenta el carácter entrelazado de los regímenes de poder, la diversidad puede ser útil en las luchas socio-políticas para abordar los ejes de desigualdad que se producen en la acción colectiva, y para poner de relieve la heterogeneidad al interior de los colectivos, compuestos por personas con una pluralidad de rutas y equipajes. En este contexto, la “diversidad” es clave para poder visualizar qué ejes de diferenciación se dan dentro y fuera del colectivo, para evitar ser “los colonizadores del colonizador”, lo que Silvia Cusicanqui (2018) llama “herida colonial”. No obstante, centrar la acción política en la multiplicidad dada por la especificidad de cada posición, puede producir procesos de fragmentación, competencia y desconexión entre luchas particularizadas.

Esta tensión es asumida por Heidi Mirza (2015) para quien el activismo debe prestar atención a la diversidad y, al mismo tiempo, comprometerse con una construcción consciente de la “igualdad”. En este contexto, “igualdad” no se refiere a asumir que las experiencias de opresión son idénticas ni a un proyecto político universal unificado, sino a buscar un sentido de lo común desde el que actuar. Esto puede ilustrarse a través de la experiencia de Sindillar; como explica Karina Fulladosa-Leal (2017), el proyecto político del Sindicato ha abordado explícitamente los desafíos de crear una iniciativa común, teniendo en cuenta al mismo tiempo la diversidad de las situaciones de las participantes y las condiciones de su participación.

Una de las contribuciones más importantes en este ámbito es la de la feminista negra lesbiana Audre Lorde (1980). Su principal argumento es que la diferencia es una poderosa fuerza para lo político. Lorde ve la diferencia como una oportunidad para generar coaliciones. La acción conjunta necesita de la interdependencia de diferentes fuerzas y también puede generar poderosas conexiones feministas para la lucha y la vida. Esto, a su vez, forja también el poder personal. La fuerza política de la diferencia necesita inversión y compromiso, por lo que nuestra tarea es utilizar nuestras diferencias como puentes y no como barreras entre nosotras.

Partiendo del trabajo de Lorde y, yendo más allá al imaginar acciones concretas, Suryia Nayak

(2020) señala nuestra ausencia de patrones para relacionar las diferencias humanas como algo común. Así, generar coaliciones interdependientes y conexiones poderosas a partir de la diversidad representa un fuerte desafío. Por un lado, porque implica cuestionar nuestro propio privilegio y posición poder y, por el otro, porque deben construirse nuevos patrones de relaciones a través de las diferencias. Patrones que son necesarios para ir más allá de los cambios sociales superficiales.

LA CLAUSURA DE LA DIVERSIDAD EN LAS INSTITUCIONES ACADÉMICAS: COOPTACIÓN DE LUCHAS

Varias intervenciones dentro de las IES tienen como objetivo incluir, potenciar o tolerar “a aquellas personas de diferentes credos y creencias”. Sin embargo, dado que las instituciones académicas siguen siendo los principales lugares a través de los cuales el poder colonial occidental impone un tipo de conocimiento o forma de conocimiento dominante, es necesario analizar cómo las categorías de la diferencia son el resultado de relaciones de poder coloniales, una cortina de humo de las instituciones supremacistas blancas para perpetuar las jerarquías raciales visibles e invisibles (Quijano 2000; Stoler 2010).

Cada vez más se exige a las docentes dentro de las instituciones de ES europeas que diseñen programas que tengan en cuenta “la diversidad” y que produzcan recursos didácticos que “incluyan la diversidad” y fomenten la igualdad. Este proceso se inscribe en un intento más amplio de forjar una “identidad europea” mediante la integración económica, social y cultural, y la homogeneización cultural. La diversidad se construye aquí como una fuente de “riqueza” y como un beneficio social. Si bien esto parece oponerse a los enfoques que abordan la diversidad como una amenaza a la identidad, los valores y al “modo de vida” europeo, ambas prácticas construyen una categoría de “lo diferente” como una identidad y experiencia homogénea y monolítica.

Las feministas de color se han comprometido críticamente con las prácticas y los discursos de la diversidad dentro de las instituciones académicas, mostrando cómo éstas se convierten en instrumentos para domar el conflicto, en lugar de prever alternativas radicales. Con demasiada frecuencia, el lenguaje de la diversidad “pasa por alto el poder, así como la historia, para sugerir un pluralismo armonioso y vacío” (Mohanty 2003a:193). Esto puede observarse en los intentos institucionales de “añadir” material curricular que aborde la historia y la política en las colonias, o de debatir cuestiones de desigualdad racial como si estuvieran separadas de la historia, la política y la construcción de la blanquitud europeas, en lugar de ser intrínseca a ellas. Utilizada de esta manera, según Sara Ahmed, “la diversidad puede participar en la creación de una idea de la institución que permita pasar por alto el racismo y las desigualdades” (Ahmed 2012, p.13). Esto

sirve como una narrativa liberal para enmascarar sin crítica la base racista de las infraestructuras educativas, sociales y políticas de Europa: a saber, incluir o encerrar una supuesta diferencia en lugar de deshacer la norma dominante.

Como sostienen las académicas críticas de la raza, “las afirmaciones naturalizadas de la neutralidad racial, el acromatismo y el discurso de la tolerancia suelen esconder a la vista las “formas ocultas e invisibles de las expresiones racistas y las pautas bien establecidas de exclusión racial” (Essed y Nimako 2006: 282). Sirven como herramientas disciplinarias para domar lo que históricamente se ha construido y excluido como el “otro”, en lugar de desafiar la forma en que se constituye la blanquitud mediante la violencia epistémica. La inocencia blanca, según Gloria Wekker (2016) y Kelley (2016), es una técnica disciplinaria destinada a manejar el trauma en lugar de dismantelar el racismo estructural. Silencia la incapacidad del estudiantado y profesorado blanco para reconocer su propia posición racial e invisibiliza las jerarquías y desigualdades racializadas en la división del trabajo dentro de la academia.

Al construir un sujeto oprimido universal y homogéneo, y una estructura universal de opresión (Mohanty 2003b), las prácticas que buscan la inclusión de la diversidad corren el riesgo de borrar o descartar la necesidad de intervenciones y análisis profundos sobre las relaciones políticas y socioeconómicas materiales y situadas a través de las cuales se perpetúa la opresión.

Además, estos enfoques se basan en la suposición de que la cultura europea es intrínsecamente homogénea, pudiendo ser enriquecida a través del encuentro con culturas diversas. La supuesta “identidad europea” se construye y homogeneiza continuamente mediante prácticas que normalizan la blanquitud y las prácticas culturales occidentales, en contraposición a las “culturas diferentes”, una terminología liberal para referirse al “otro racializado”. Como argumenta Fatima El-Tayeb: “en lugar de reconceptualizar Europa para incluirlas, el proceso de unificación crea una narrativa que no solo sigue excluyendo a las minorías racializadas, sino que también las define como la esencia misma de la no-europeidad en términos que vinculan cada vez más a la migración con diferencias supuestamente invencibles de raza, cultura y religión” (2011 pp 2-3 of “European Others”). Además, hay que tener en cuenta que Europa no es un espacio unificado; hay capas de geografías culturales, políticas, económicas y hegemónicas desiguales. Las divisiones entre núcleo/periferia; norte/sur; este/oeste; desarrollado/subdesarrollado; colonizador/colonizado se han exacerbado en la era de las crisis múltiples.

Este proceso de homogeneización a través de la diferenciación, no solo se da entre una “Europa” homogénea y su supuesto exterior, sino que se ha producido en el interior de la propia Europa al referirse a lo “europeo” como si se tratara de una identidad unificada que rastrea una socio-

espacialidad indiferenciada. Aquí, la diversidad se construye claramente como una desviación de una norma eurocéntrica. Como escribe Gloria Wekker: “las construcciones contemporáneas de ‘nosotras’, aquellas construidas como pertenecientes a Europa, y ‘ellas’, construidas como no pertenecientes (...) implican la imposibilidad fundamental de ser a la vez europeas, construidas para significar ser blancas y cristianas, y ser negras-musulmanas-migrantes-refugiadas” (Wekker 2016: 21). Esas personas y prácticas culturales señaladas como “diversas” se categorizan como “otras” mediante procesos de diferenciación y subalternización. Así, pues, en lugar de dismantelar los cimientos racistas y patriarcales de Europa, las prácticas discursivas que tratan de incluir la diversidad refuerzan las relaciones de poder en las que la blanquitud es una “categoría no marcada” mientras que “ser negra, migrante o refugiada son categorías marcadas” (Wekker 2016: 69).

Esto falla en reconocer las asimetrías existentes y borra el papel del colonialismo y el imperialismo en la forja de Europa, las múltiples formas de apropiación y explotación sobre las que se construye Europa y los legados de estas formas de violencia en la definición de la identidad europea. Por lo tanto, al aplicar políticas que tratan de “incluir la diferencia”, la universidad neoliberal la simboliza, la incorpora a sus operaciones ordinarias y no logra dismantelar las formas en que “los modelos teóricos y las historias eurocéntricas siguen proporcionando materiales intelectuales que reproducen y justifican las jerarquías coloniales” (Bhambra et al, 2019: 6). Añadir e incluir la diversidad como un ingrediente para “enriquecer” lo blanco no reconoce la forma en que se producen históricamente el conocimiento y la identidad europeas, así como las formas racializadas y generalizadas de violencia y silenciamiento sobre las que se constituye. Las epistemologías de la supremacía blanca no pueden dismantelarse incluyendo, mediante la compartimentación, diferentes identidades, reforzando y esencializando así las categorías coloniales y las prácticas racializadas (Sharpe 2016, Gebrial 2019).

En cambio, lo que se necesita es un proceso analítico de deconstrucción y disrupción que sitúe a Europa y su historia colonial en un campo analítico que centre sus engranajes: “como todas somos productos de una historia colonial compartida, todas somos sujetos de investigación” (Mackinlay & Barney, 2014, p. 56). Es decir, deshacer la blanquitud desde el punto de vista de las historias y experiencias que se están borrando, para hacer visible y tangible su violencia epistémica. En el caso de Europa, esto incluye hacer visible el vacío como un resultado de la limpieza histórica. No se trata de enriquecer las estructuras de dominación existentes ni de hacer más tolerable su violencia. Se trata de centrar y hacer visible el papel de la violencia y la eliminación colonial en la arquitectura de las instituciones académicas europeas. En lugar de crear

“espacios seguros” para incluir la diferencia, es necesario crear “espacios peligrosos” para que la reproducción de la blanquitud.

En el contexto de la academia neoliberal, es necesario crear grietas y transformar las epistemologías, metodologías y prácticas pedagógicas a través de las cuales se produce el conocimiento como una teoría abstracta basada intrínsecamente en los principios coloniales de racionalidad, universalidad y violencia. Para crear grietas dentro de estos muros, buscamos construir puentes entre comunidades de luchas feministas decoloniales desde donde desarrollar prácticas epistemológicas y pedagógicas alternativas.

DECOLONIZAR LA EDUCACIÓN: LIBERAR LA DIVERSIDAD

“Debemos ser cautelosas con la asimilación, pero no temer el mestizaje cultural. En su lugar, debemos convertirnos en nepantleras y construir puentes entre todos estos mundos mientras traficamos de ida y vuelta entre ellos, distribuyendo y retribuyendo en diferentes y variadas comunidades” (Anzaldúa, 2015, 264).

La transformación del programa de estudios desde una perspectiva feminista decolonial va mucho más allá de enriquecerlo mediante la inclusión de diferentes perspectivas o la adición de nuevos recursos a la lista de lectura. En lugar de incluir diferentes imaginarios, el objetivo es interrumpir la imaginación colonial, aprender desaprendiendo la dominación interiorizada de la blanquitud. Esto significa, desde una perspectiva feminista interseccional y decolonial, desmantelar la forma en que la producción de conocimientos y las prácticas pedagógicas perpetúan el canon blanco, masculino y eurocéntrico.

Las perspectivas feministas decoloniales no solo problematizan la raza o el género como objetos de estudio, sino que abordan sistemas de dominación entrelazados para ponerlos en crisis: suponen intervenciones militantes que desafían y desmantelan las formas de violencia epistémica y la normatividad etnocéntrica inherentes a las universidades occidentales y a los modos académicos de producción de conocimientos. Como ha escrito Silvia Rivera Cusicanqui, “[n]o puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (2012: 62).

Por lo tanto, la decolonización de la educación solo puede hacerse considerando el colonialismo,

el imperio, el racismo y el heteropatriarcado y “resituando estos fenómenos como fuerzas clave de configuración del mundo contemporáneo, en un contexto en el que su papel se ha borrado sistemáticamente de la vista” (Bhambra et al, 2019). Puede hacerse cuestionando la forma en que las relaciones de poder coloniales producen formas de conocimiento que enmarcan su violencia como inevitable e irredimible (Wanelisa Xaba), así como cuestionando las prácticas pedagógicas y de investigación que normalizan, valoran, promueven y recompensan la blanquitud y las infraestructuras coloniales en el aula y en el proceso de producción y transmisión del conocimiento. También significa reconocer que el lenguaje académico es un vehículo del poder colonial y las formas en que éste perpetúa las pedagogías abstractas, sin cuerpo, sin emociones y sin raíces (de Jong et al 2016).

Decolonizar la educación es un proceso epistemológico y pedagógico que abre el espacio para intervenciones incómodas, críticas y militantes sobre las prácticas y los discursos que refuerzan y normalizan los valores eurocéntricos y el continuo colonial en la producción de conocimiento, reconociendo su papel constitutivo, no sólo históricamente, sino también en el presente de la academia europea: para ello, la decolonización requiere un proceso colectivo de rechazo de las pedagogías inclusivas en favor de las pedagogías de la incomodidad como praxis educativa transformadora (Motta 2018; Boler & Zembylas 2003). Por un lado, éstas conducen la infraestructura actual a una crisis; por otro, pueden establecer comunidades epistémicas basadas en prácticas, conversaciones y discusiones colectivas, organizadas en torno a una política y una ética de solidaridad feminista y antirracista.

El objetivo del kit de herramientas es elaborar herramientas epistemológicas que construyan la teoría a través de la práctica, evitando universalizar las abstracciones, revelando las prácticas y condiciones históricas particulares y situadas a través de las cuales circulan las complejas relaciones de poder colonial y heteropatriarcal. A través de estas prácticas epistemológicas desobedientes (Motta 2016), este kit de herramientas trata de producir recursos para desmantelar los supuestos de que la teoría debe derivarse de un proceso de abstracción que se desprende de las luchas cotidianas. En cambio, pretende fomentar procesos de reflexión y análisis colectivo originados en las experiencias situadas dentro y fuera de las universidades europeas, desmantelando las divisiones entre objeto y sujeto de conocimiento, entre activismo y academia. A pesar de este esfuerzo, es importante ser conscientes de las fuertes limitaciones de BRIDGES y de nuestro kit de herramientas en la “decolonización de la educación” en un sentido amplio. Surgen importantes preguntas abiertas, entre ellas, ¿es posible producir prácticas liberadoras con “las herramientas del amo” (Lorde, 1983) y dentro de la casa del amo? ¿Qué será de la universidad

una vez descolonizada? ¿Es posible una praxis decolonial feminista dentro de estos espacios? Conscientes de la dificultad de responder a estas preguntas, buscamos mantenerlas como puntos de reflexión y discusión. Por lo tanto, el kit de herramientas, en lugar de “decolonizar la educación”, se sitúa dentro de los intentos existentes de producir recursos, actividades y materiales que desafíen los fundamentos epistemológicos y pedagógicos de las IES.



Este documento forma parte del BRIDGES Toolkit, un conjunto de herramientas y estrategias para combatir las estructuras de exclusión en los planes de estudio de la educación superior. Este Toolkit ha sido desarrollado en el contexto del proyecto Erasmus+ **BRIDGES: Building Inclusive Societies: Diversifying Knowledge and Tackling Discrimination through Civil Society Participation in Universities**, cuyo equipo de trabajo está formado por las siguientes entidades:

- Universitat Autònoma de Barcelona (Spain)
- Sindihogar. Sindicato independiente de Trabajadoras del Hogar y los Cuidados (Spain)
- Universidad Justus-Liebig Giessen (Alemania)
- an.ge.kommen e.V. (Alemania)
- Feminist Autonomous Centre for Research (Greece)
- Zaatar (Greece)
- Office of Displaced Designers. Prism the Gift Fund (United Kingdom)
- University of Brighton (United Kingdom)

Colaboradoras:

- Catalina Álvarez, Blanca Callén, Marisela Montenegro, Francina Planas, Álvaro Ramírez y Sandra Tejada (Universitat Autònoma de Barcelona)
- Rocío Echevarría, Eugenia D'Ermoggine, Norma Falconi, Lisette Fernández, Karina Fulladosa, Alesandra Tatić y Jacqueline Varas (Sindillar-Sindihogar. Sindicato independiente de Trabajadoras del Hogar y los Cuidados)
- María Cárdenas, Encarnación Gutiérrez y Douglas Neander Sambati (Justus-Liebig-Universitaet Giessen)
- Marina Faherty y Emilia Carnetto (an.ge.kommen e.V.)
- Anna Carastathis, Aila Spathopoulou y Myrto Tsilimpounidi (Feminist Autonomous Centre for Research)
- Marleno Nika, Marine Liakis y Aude Sathoud (Zaatar)
- Shareen Elnaschie y Lazaros Kouzelis (Office of Displaced Designers. Prism the Gift Fund)
- Deanna Dadusc (University of Brighton)

Para citar este documento: BRIDGES Project (2020) Bridges Toolkit.

Disponible en: <https://buildingbridges.space/about-toolkit/>



Bridges Toolkit, por BRIDGES Consortium, está registrado con una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



SERVICIO ESPAÑOL PARA LA
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación refleja únicamente la opinión del autor, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.