

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

EUROCENTRISMO

DEFINICIÓN/DESCRIPCIÓN

El eurocentrismo puede entenderse como un paradigma transversal pero invisible que organiza diariamente a la sociedad, las relaciones sociales y las percepciones del mundo. Su fuerza y poder reproductivo residen en su fuerza normativa y performativa. Se establece como norma a través de prácticas iterativas. Dentro de estas prácticas, Europa, en particular Europa occidental, se crea y se centra como agente histórico, político y cultural. Al ser pensada como el punto de vista de la Ilustración, la Industrialización y la Modernidad, Europa se establece como el punto de medición para el desarrollo moral, político, económico, educativo y jurídico a nivel mundial. El núcleo del eurocentrismo es la creencia de que la "sociedad europea" y la "población europea" están a la vanguardia de los derechos humanos y la civilidad. Esta perspectiva omite la contracara de la prosperidad europea y su historia fundamental: que la riqueza europea y la expansión del capitalismo se basan en el colonialismo, la esclavitud de las poblaciones de África oriental y occidental, la expansión de la economía de plantación que abastece al norte industrial y el establecimiento de sociedades coloniales de colonos. Junto con estos procesos históricos, el eurocentrismo operará sobre las bases de la racialización y producirá jerarquías sociales.

PROCESO

ENFOQUE METODOLÓGICO

JLU y an.gekommen e.V. organizó dos talleres participativos e interactivos con enfoque local en enero y febrero de 2020, vinculándose con las trayectorias locales de la educación. Las¹ participantes fueron estudiantes Migra*BPoC² (B.A. y M.A.), estudiantes de doctorado y postdoctorado, así como personas en proceso de solicitud de asilo y estudiantes de intercambio internacional. Todas se matricularon como estudiantes regulares o invitadas en instituciones de educación superior en Giessen. Aproximadamente la mitad de las participantes son asistentes regulares en an.ge.kommen e.V. En los talleres, compartieron diferentes historias sobre el acceso a la educación y las experiencias de discriminación basadas en desigualdades de género, raciales y económicas, creencias religiosas y pertenencias geográficas.

El primer taller se realizó el 30 de enero, bajo el título "¿Cómo te sientes acerca de tu experiencia académica en Alemania?". Aquí, el grupo fue invitado a hacer un collage con la pregunta "¿Cómo me siento acerca de mi universidad/mi experiencia académica en Alemania?". El segundo taller, el 27 de febrero, tuvo como objetivo fomentar dinámicas de empoderamiento para desindividualizar las experiencias de discriminación y más bien identificar las posibilidades de cambio institucional. Este taller tenía el título "¿Qué les da energía?"

Ambos talleres abordaron dos dimensiones: primero, crear conciencia (concientizar) sobre la interacción de experiencias individuales cotidianas de discriminación; segundo, compartir estrategias de autocuidado y cuidado colectivo, así como estructuras de apoyo para el empoderamiento. Para esto, en un primer paso, se realizó una reflexión individual de las situaciones cotidianas y los sentimientos asociados. Los métodos utilizados aquí fueron una combinación de trabajo individual de creación visual y una reflexión colectiva sobre estas experiencias individuales. Este último incluyó un análisis de estas situaciones en un nivel colectivo y estructural para comprender las causas subyacentes y los procesos estructurales que conducen a situaciones de discriminación (planteamiento de problemas). La última parte se centró en los cambios estructurales que deben ocurrir para detener el racismo en la universidad.

Después de cada uno de los talleres, un grupo más pequeño se reunió para reflexionar sobre las principales observaciones, análisis y suposiciones hechas en el taller. Se elaboró un mapa mental que conecta los diferentes ejemplos y se realizaron elaboraciones teóricas finales.

¹ 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.

² Migra*PNPC 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. A continuación, utilizaremos Migra*PNPC para denotar la heterogeneidad de estas personas y sus vidas, al tiempo que subrayaremos las diferentes pero similares experiencias de discriminación.

ENCONTRAR EL CONCEPTO

La relevancia de incluir el eurocentrismo en el kit de herramientas surgió de dos diálogos grupales con estudiantes de Migra*BPoC, de doctorados y posdoctorados en Giessen, Alemania. En ambos talleres, las participantes comenzaron rápidamente a contar historias específicas de sus experiencias de estudio en Alemania, así como las experiencias cotidianas. Si bien las participantes hicieron énfasis en la experiencia positiva relacionada con su motivación intrínseca para estudiar o ser parte de la IES, compartieron experiencias negativas en torno a ser puestas en el lugar del "otro" o tener dificultades con el lado institucional de estudiar y trabajar en una IES. También articularon mecanismos que las designan como "otros" en tanto Migra*BPoC a nivel interpersonal, grupal e institucional. Durante ambos talleres, aparecieron historias relacionadas con las dificultades que emergen con las instituciones y las personas empleadas en ellas. Sus relatos reflejaron cómo fueron disciplinadas y reprendidas por las autoridades respecto a sus habilidades lingüísticas, sus facultades académicas y al hacerlas conscientes de las normas y costumbres establecidas. Aunque todas las participantes tenían biografías e historias de migración diferentes, podían relacionarse y, a menudo, compartir las historias contadas por otras en los grupos, e identificar estas historias con sus propias vidas. También identificaron y explicaron las diferencias en experimentar un comportamiento discriminatorio, por ejemplo, por ser parte de ciertos grupos, por ejemplo, de género y religión.

Después de estos talleres, un grupo más pequeño (estudiantes de Migra*BPoC y doctorado) trabajó con el material y compartió sus impresiones y reflexiones, e identificó tres dinámicas centrales de inclusión y exclusión en IES a lo largo del Eurocentrismo en Giessen, Alemania: 1) prácticas de alterización cotidianas, a menudo basadas en imaginarios racistas. 2) mecanismos etnocéntricos que configuran el potencial de éxito o fracaso en las IES. 3) La IES reproduce en silencio un nexo entre educación y blanquitud. Este esquema mental fue nuevamente discutido en el grupo más pequeño y enmarcado en un marco teórico.

ELABORACIÓN

El eurocentrismo puede entenderse como un paradigma transversal pero invisible que organiza nuestra sociedad, nuestras relaciones y nuestro pensamiento cada día. Su fuerza y poder reproductivo residen en su silenciamiento y en que es reproducido inconscientemente. El eurocentrismo se refiere a cómo se configuran los valores, percepciones y dificultades de la sociedad al construir a Europa como el motor del avance tecnológico, los futuros modernos y el civismo. Esto incluye: (a) el principal agente de la historia; (b) el productor de conocimientos científicos y tecnológicos; (c) el creador de principios éticos universales, normas y valores; (d) y como punto central de medición para la calidad estética y la expresión artística. Esto omite la historia fundamental, que la riqueza europea y la expansión del capitalismo europeo se basan en el colonialismo, el asentamiento de colonos y el comercio transatlántico de esclavos, legitimados a través de un binario de superioridad/inferioridad al construir a las personas europeas como "superiores" y sus antiguos territorios colonizados como "inferiores", como "exterioridad de Europa" (Dussel 1995). Esto planteó un sistema geográfico, racializado y generizado de jerarquías sociales (Quijano 2006) que regulaba la división del trabajo en el capitalismo, y requería el control de la población racializada/generizada a través de la violencia física, incluido el genocidio; y la violencia epistémica, como la negligencia ante la resistencia histórica de las poblaciones oprimidas y su agencia, y capitalizando la transferencia de conocimiento de otras regiones a Europa (por ejemplo, a través de la migración, la explotación y el robo de conocimiento, y la fuga de cerebros de otras regiones) hasta el día de hoy. Esto también condujo a la exterioridad dentro de Europa (Lewis 2000; Gutiérrez Rodríguez 2010), marcando a las personas europeas racializadas negras y marrones como no europeas (El Tayeb 1999; 2011), y poniendo a Europa como moldeada principalmente por el protestantismo y el catolicismo, minorizando los pasados y tradiciones judías, musulmanas y cristianas ortodoxas en Europa (ver, por ejemplo, Attia / Popal 2016). Como consecuencia, muchas personas que viven en Europa no serán consideradas europeas, aunque tengan un pasaporte europeo y/o nazcan en el continente (ver, por ejemplo, Brah 1996; Gutiérrez Rodríguez 1999). Esta es una de las muchas paradojas que hacen que el eurocentrismo sea tan poderoso y un lugar potencial de racismo. Al moldear nuestro sentido común, el eurocentrismo se convierte en una matriz normativa que conforma nuestro comportamiento, pensamiento y relaciones sociales dentro

y fuera de Europa. Esto lleva a la violencia estructural, física y simbólica hacia cuerpos, identidades, mentes y almas construidas fuera de esa matriz.

En Alemania, la educación superior todavía está profundamente moldeada por la dinámica poscolonial de inclusión y exclusión, ya que "las universidades reflejan las desigualdades sociales inherentes dentro del estado-nación [y son] sitios privilegiados para la reproducción de las élites nacionales blancas" (Gutiérrez Rodríguez 2015: 3) Como señala Gutiérrez, en 2012 solo el 6% del total de los puestos docentes en Alemania tenía una biografía de migración (mientras que ese mismo año, la población con biografías de migración era del 20%, BAMF 2012: 135), y el 80% de ese porcentaje eran europeas blancas y 43% suizas o austriacas (Gutiérrez 2012: 4). Mientras que la primera figura demuestra un predominio de la blanquitud cultural y racial, la segunda apunta al lenguaje como una posible herramienta para seleccionar la élite educativa. El racismo institucional, afirma Gutiérrez, "se recrea a través de prácticas institucionales sutiles que favorecen el acceso de la población acomodada nacional blanca [...] y [experimentada] en particular mediante prácticas e imaginarios cotidianos" (ibid .: 5).

LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS DE ALTERIZACIÓN, A MENUDO BASADAS EN IMAGINARIOS RACISTAS

En uno de los talleres, una participante había elegido un corazón roto en su collage para representar las situaciones de desventaja y racismo que había experimentado en la universidad. A través de este símbolo, describe el dolor que siente cuando, en los seminarios, la miran y la objetivan debido a su pañuelo. Expresó la sensación de estar siendo retratada como "la persona que tuvo que pasar por todo eso", refiriéndose a la violencia de género que otros creen que debió haber sufrido como mujer musulmana. Su velo se convirtió en un símbolo de la retórica demoníaca asociada al Islam. En el contexto de la IES, significa que es abordada como "la musulmana oprimida" y la atención se dirigía hacia ella como perteneciente a un grupo problemático. De manera similar, los estudiantes varones musulmanes o los estudiantes varones procedentes de países musulmanes comentaron en nuestros talleres que fueron tratados como "expertos" en temas relacionados con la violencia (la guerra contra Siria, por ejemplo). Estos ejemplos demuestran que el racismo

antimusulmán funciona sobre la base del eurocentrismo de manera interseccional, creando el cuerpo islámico marrón a lo largo de líneas de género y raciales (Attia / Popal 2016: 654). Ambas narrativas posicionan al "cuerpo islámico marrón" como un extraño de Europa al percibirlo de manera hostil y al construir a la "mujer musulmana" como en necesidad de ser salvada. (Attia / Popal 2016: 654).

Las participantes también sintieron que las estudiantes blancas reaccionaban de forma diferente hacia el cuerpo racializado cuando la discusión sobre la discriminación se volvía hacia las experiencias vividas en Alemania. Respecto a esto, dos estudiantes con pañuelo dijeron que estaban cansadas de que sus compañeras blancas dirigieran la mirada hacia ellas en clase cuando surgían temas relacionados con el racismo, esperando que hablaran. En línea con Karima Popal y las estudiantes que participaron en sus discusiones grupales (2016: 239f.), este es uno de los muchos puntos, donde las estudiantes migrantes/BPoC experimentan violencia cotidiana en forma de transgresión, donde las estudiantes Migra*BPoC son obligadas a revelar aspectos muy privados de su vida, incluidos eventos traumáticos. De manera similar a las preguntas sobre su "origen", como "¿De dónde eres realmente?", "dirigir la mirada hacia ellas" puede verse como síntoma de un desequilibrio de poder que identifica claramente a aquellas que pueden solicitar una aclaración (ya sea preguntando o mirando), y aquellas que necesitan responder a la interrogación. En este sentido, Battaglia ha señalado que el discurso sobre el origen de una persona es un elemento central del discurso sobre el racismo (Battaglia 2007: 188f., En Popal 2016: 240). Esto es particularmente difícil de manejar cuando las jerarquías institucionales complican la relación al ser la persona interrogadora/espectadora una docente y la persona interrogada/objetivada una estudiante Migra*BPoC.

En línea con Popal (2016: 242ff.), podemos identificar estos momentos de volverse hacia ellos/as como una de las muchas situaciones, no solo dañinas, sino también dilemáticas para las estudiantes racializadas en el aula. Siempre deben estar preparadas en el aula para decidir rápidamente cómo reaccionar y no se les permite simplemente ser oyentes (ver también Golly 2006: 396, en Popal 2016: 243f.). Esto está en línea con nuestros estudiantes, algunas de las cuales dijeron que deliberadamente no tomarían ninguna clase sobre discriminación, para evitar ser objeto de estudio (ver cumplimiento neoliberal).

Situar a las académicas Migra*BPoC fuera de Europa/el orden eurocéntrico incluye no solo su desindividualización, sino que también las convierte en un objeto de estudio en la IES: están siendo despersonalizadas, objetivadas y observadas en seminarios, ya sea como personas forasteras geográficas (de un país extranjero), o como forasteras ontológicas (subalternas que provienen de un medio que en Alemania está culturalmente fuera de la "Alemania real").

MECANISMOS ETNOCÉNTRICOS QUE CONFIGURAN EL POTENCIAL DE ÉXITO O FRACASO EN LAS IES

En el segundo taller, una participante expresó un sentimiento generalizado de que el cambio sistémico es difícil ya que la institución está formada por personas que reproducen el sexismo y la discriminación étnica. En palabras de Thompsons y Zablotsky con respecto a las formas de violencia racista, queer y/o trans*fóbica, "esta violencia cotidiana se interpreta como excepcional. La retórica de la diversidad está contribuyendo al silenciamiento de estas formas de violencia institucionalizada que operan dentro de la universidad neoliberal" (Thompson / Zablotsky 2016: 89). Las jerarquías, la presión de grupo y las estructuras de dependencia ponen a los actores del cambio en un dilema de "exponerse" (ver Popal 2016). Las personas que enfrentan prácticas cotidianas de discriminación, enfrentan formas de discriminación aún más hostiles si son percibidas como disruptoras o intrusas - al demandar cambiar un sistema al que no pertenecen de igual manera (ver concepto Migra*BPoC).

Las personas Migra*BPoC buscan con menos frecuencia, que sus compañeras alemanas, negociar criterios de asignación y plazos con sus profesoras por temor a ser sancionadas. Además, las estudiantes con experiencia de migración y exilio señalaron una falta de información sobre el aprendizaje institucional, el material y las estructuras de apoyo emocional. Por el contrario, las estudiantes blancas con antecedentes de clase media o alta parecen navegar mejor en la universidad, encontrando más a menudo el acceso a las unidades de representación estudiantil y a la infraestructura material y simbólica de apoyo existente. Estos mecanismos vuelven a estabilizar la universidad como la fortaleza del eurocentrismo.

IES. DINÁMICAS SILENCIOSAS QUE REFUERZAN UN NEXO ENTRE EDUCACIÓN Y BLANQUITUD

El eurocentrismo también se hace palpable a través de la inacción y la invisibilidad. Esto revierte la invisibilización de las necesidades de las personas migrantes, que pueden ser y, a menudo son, diferentes de las que no tienen una biografía migratoria: "Las universidades alemanas tienden a reproducirse como entidades mono-lingües, -culturales, -étnicas y -raciales" (Xian y Yi, 2011, en Gutiérrez 2015: 7). Esto se hizo visible como una carga central para las estudiantes y empleadas migrantes. No solo porque ubica, tanto a las estudiantes BPoC como a las inmigrantes, como no aptas para el trabajo fuera de esa entidad, sino también porque en su mayoría se les niega un trato especial, como escribir documentos en inglés en lugar de hacerlo en alemán. El eurocentrismo se puede percibir en la IES a través de un proceso paradójico que, por un lado, alteriza y objetiviza a las personas Migra*BPoC y, por otro lado, espera simultáneamente su asimilación a las normas alemanas, a menudo no escritas y no ejemplificadas.

La cultura de acogida alemana (Willkommenskultur) parece ser muy selectiva y estar cruzada por las jerarquías poscoloniales y de clase. Las participantes destacaron la falta de una cultura de acogida para estudiantes extranjeras y enfatizaron cómo se sentían solas en el proceso de comprender el complejo sistema de la universidad en Giessen, su burocracia y regulaciones.

Es importante señalar aquí la interacción entre las iniciativas institucionales sobre la diversidad, la cultura neoliberal en la universidad y el eurocentrismo a nivel interpersonal. Según una persona participante, había una discrepancia entre la retórica institucional y las prácticas para guiar y proteger a las personas recién llegadas. Los miembros del grupo nacional blanco hegemónico a menudo reproducen una cultura de la ignorancia (Mills 1997, Tate 2012). Esto se refleja en la poca información que tienen sobre las cargas burocráticas y el trabajo que las estudiantes y el personal universitario sin ciudadanía ni residencia permanente deben soportar cuando se trata de procedimientos de visado, burocracia local y requisitos de idioma, entre otros, todos elementos del racismo estructural (ver herramienta).

A través del ejemplo de la pronunciación de nombres alemanes y al utilizar el proceso de concientización colectiva, las estudiantes comenzaron a cuestionar estos dobles estándares. Por ejemplo, cuando se trata de la pronunciación correcta de los nombres, las estudiantes sentían que había muy poco esfuerzo por acercarse a ellas de una manera respetuosa y digna, para al menos preguntar cómo se pronunciaban sus propios nombres. Por el contrario, a menudo las profesoras y las estudiantes alemanas les aconsejaban pronunciar correctamente los nombres alemanes, y se les decía que debían entrenar regularmente la pronunciación. Una vez más, el eurocentrismo se articuló al imponer la carga sobre las que son definidas como "extranjeras", mientras que, a las que pertenecen, parece no importarles ni llamar la atención.

REFERENCIAS

Autar, Louise. 2017. 'Decolonising the Classroom Credibility-Based Strategies for Inclusive Classrooms'. *Tijdschrift Voor Genderstudies* 20(3):305–20.

Attia, Iman/Popal, Mariam(Hg.)(2018): *BeDeutungen dekolonisieren. Spuren von (antimuslimischem) Rassismus*. Münster: Unrast.

Attia, Iman and Mariam Popal. 2016. 'Antimuslimischer Rassismus Dekolonial Kontrapunktische Lektüren Westlicher Islamdiskurse'. *DAS ARGUMENT* 319:651–60.

Attia, Iman (2009): *Die "westliche Kultur" und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: Transcript.

Brah, Avtar (1996). *Cartographies of Diaspora. Contesting Identities*. London/NY: Routledge.

Brunner, Claudia 2011. *Geschlecht, Terrorismus, Wissenschaft. Reflexionen zum Verhältnis von politischer und epistemischer Gewalt am Beispiel des Wissensobjekts Selbstmordattentat*. In: Bettina Engels, Corinna Gayer (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse, Frieden und Konflikt. Feministische Denkanstöße für die Friedens- und Konfliktforschung*. 1. Auflage 2011. P. 47 – 64.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación. 1999. *Intellektuelle Migrantinnen. Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*. Opladen: Leske & Budrich.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación. 2010. *Migration, Domestic Work and Affect*. New York: Routledge.

Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación. 2015. 'Sensing Dispossession : Women and Gender Studies between Institutional Racism and Migration Control Policies in the Neoliberal University'. *Women's Studies International Forum* 1–11.

Gutiérrez Rodríguez, E., Boatcă, M., Costa, S. (2010). *Decolonizing European Sociology*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315576190>

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación and Shirley Anne Tate, eds. 2015. *Creolizing Europe. Legacies and Transformations*. Liverpool: Liverpool University Press.

Gutiérrez Rodríguez, E. 1999. *Intellektuelle Migrantinnen: Subjektivitäten im Zeitalter der Globalisierung. Eine dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*. Opladen: Leske & Budrich.

El Tayeb, Fatima. "The Forces of Creolization.' Colorblindness and Visible Minorities in the New Europe' in: Françoise Lionnet/Shu-mei Shi (eds.), *The Creolization of Theory*, Duke University Press, 2011.

El Tayeb, Fatima. "Blood Is a Very Special Juice': Racialized Bodies and Citizenship in 20th Century Germany," in: *Complicating Categories: Gender, Race, Class, and Ethnicity*, ed. Eileen Boris, *International Review of Social History* 44 (1999): 149-169.

Lewis, Gail (2000). *'Race', Gender, Social Welfare: Encounters in a postcolonial society* (2000) Cambridge, Polity Press.

Nachtigall, Andrea; Bewernitz, Torsten. Von ‚FrauenundKindern‘ zu ‚Embedded Feminism‘. Frauen(rechte) als Legitimation für militärische Intervention in den Medien – Variationen einer Legitimationsfigur zwischen Kosovo-, Afghanistan- und Irakkrieg. In: Bettina Engels, Corinna Gayer (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse, Frieden und Konflikt. Feministische Denkanstöße für die Friedens- und Konfliktforschung*. 1. Auflage 2011.

Nghi Ha, Kien. 2010. 'Integration as Postcolonial Immigrants and People of Colour: A German Case Study'. *Decolonizing European Sociology: Transdisciplinary Approaches* 161–78.

Mignolo, Walter D. 2011. *The Darker Side of Modernity. Global Futures , Decolonial Options*. Durham & London: Duke University Press.

Mills ,C. W. 1997. *The Racial Contract*. New York: Cornell University Press.

Popal, Karima. 2016. *Akademische Tabus. Zur Verhandlung von Rassismus in Universität und Studium*. In: *movements*. Jg. 2, Heft 1, 237-252.

Quijano, Anibal. 1992. 'Colonialidad y Modernidad/Racionalidad'. *Perú Indígena* 13(29):11–20.

Quijano, Aníbal. 2000. 'Colonialidad Del Poder y Clasificación Social'. *Journal of World - Systems Research, Special Issue Festschrift for Inmanuel Wallerstein. Part I. VI(2):342–86*.

Tate, Shirley Anne. 2012. Supping it: Racial affective economies and the epistemology of ignorance in UK universities. In: Integrated but unequal. Black faculty in predominantly white spaces.

Vanessa Eileen Thompson and Veronika Zablotsky, "Rethinking Diversity in Academic Institutions." *Wagadu: A Journal of Transnational Women's and Gender Studies*, 2016, vol. 16, pp.77-95.

Wallerstein, Immanuel (1998): *Das moderne Weltsystem II – Der Merkantilismus. Europa zwischen 1600 und 1750*, Wien: Promedia Verlag (engl. Original 1980).

Weber, Max: „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“, Erfstadt, 2005, S.41.



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/).