

Aprender desde la extensión: epistemologías de la conversación
Learning from extension: epistemologies of conversation.

Kattia Isabel Castro Flores
José Mario Méndez Méndez

Resumen: Estas páginas son una contribución para quienes quieren construir comunidades aprendientes universitarias, enriquecidas por los distintos caminos de aprendizajes que han sido ya recorridos por las personas con las cuales se entra en contacto desde los proyectos de extensión.

De esa manera, se promoverá el diálogo entre la epistemología dominante en las instituciones de educación superior (criterio que suele ser llamado “científico”) y los saberes comunitarios (criterios locales y contextuales).

Este trabajo tiene como fuentes principales las conversaciones con grupos de personas que participan en dos de los proyectos de extensión adscritos a la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión: el proyecto Bioaprendizaje, aprender desde la vida, y el proyecto Educaciones, espiritualidades y resistencias: vivencias pedagógicas y sociorreligiosas liberadoras para la niñez y adolescencia.

En la propuesta metodológica de estos proyectos se encuentra, de forma explícita y reiterada, la voluntad de conversar. En vez de entrevistas, se promueven espacios de diálogo y de búsqueda compartida, y los talleres dan lugar a la promoción de enriquecedoras experiencias de convivencia en las que todas las personas toman-recuperan las palabras para comunicar sus saberes, temores, luchas y esperanzas.

Abstract: These pages are a contribution to those who want to build university learning communities enriched by the different learning paths that have already been traveled by the people with whom they come into contact through extension projects.

In this way, the dialogue between the dominant epistemology in higher education institutions (criteria that are usually called "scientific") and community knowledge (local and contextual criteria) will be promoted.

This work has as its main sources the conversations with groups of people participating in two of the extension projects attached to the Ecumenical School of Religious Sciences: the project *Biolearning, learning from life*, and the project *Educations, spiritualities and resistances: liberating pedagogical and socio-religious experiences for children and adolescents*.

In the methodological proposal of these projects we find, explicitly and repeatedly, the willingness to talk. Instead of interviews, spaces for dialogue and shared research are promoted, and the workshops give rise to the promotion of enriching experiences of coexistence in which all people take back the words to communicate their knowledge, fears, struggles and hopes.

Palabras clave: Bioaprendizaje-Epistemologías- Extensión-Pedagogías

Key words: Biolearning-Epistemologies-Extension-Pedagogies.

1. Introducción

Aprendemos todos los días y de muchas maneras. En el transcurso de la historia, las distintas culturas crearon y transmitieron también sus propios caminos de aprendizaje que representan importantes contribuciones para el conocimiento que se ha venido desarrollando durante siglos.

En algunas circunstancias o etapas de la vida, desechamos algunos caminos y privilegiamos otros. Eso mismo ha ocurrido en los espacios de educación formal, sobre todo en las instituciones de educación superior.

En el mundo universitario, suele predominar una racionalidad científica hegemónica basada en la separación: mente-cuerpo, sujeto-objeto, materia-espíritu, humanidad-naturaleza, universidad-territorio.

La educación formal sustituyó el juego como estrategia de aprendizaje (usado prioritariamente en la educación preescolar) por el ejercicio de la razón descorporeizada. Por eso, a través de la educación formal, el ser humano deja de ser alguien que aprende jugando, moviéndose, ejercitando

todos los sentidos para convertirse en un ser que aprende razonando, deduciendo, induciendo, formulando hipótesis, verificando y ejerciendo control sobre las cosas y los procesos.

Por esa razón, asistimos con demasiada frecuencia a expresiones de violencia epistemológica legitimadas en contextos universitarios: algunas formas de saber que son importantes para muchas culturas (la estética, la poética, la erótica, la mítica, la mística, la lúdica) son deslegitimadas bajo el argumento de que carecen de carácter científico. La ciencia parece ser el único camino para construir conocimiento, mientras que las otras vías nos ofrecen solo apariencias. Los conocimientos y sabidurías de las comunidades (indígenas, rurales, afrolatinoamericanas) quedaron relegadas a la folklorización, o entendidas como asuntos del pasado que deben ser superadas porque carecen del estatus del saber científico.

El registro escrito de la historia y de otros conocimientos, desplazó otras formas de registrar y transmitir los saberes (los propios de la oralidad, de la comunicación gráfica, de la ritualidad, por ejemplo).

A pesar de todo lo anterior, hay muchas evidencias cotidianas de que el aprendizaje acontece también de otras formas, dentro y fuera de las aulas:

- El aprendizaje inicia con el descubrimiento del cuerpo, de las emociones; con la comunicación, la interacción y la interconexión.
- El aprendizaje acontece, desde el inicio de la vida humana, a través de todos los sentidos que informan sobre los colores, las texturas, los olores y sabores.
- Antes de que existiera el registro escrito, hubo música, danza, juegos, historias, pinturas, ritos. El lenguaje escrito es solo una de las múltiples formas de registro de los saberes que generan los seres humanos.

Por lo tanto, una vez más, tenemos que plantearnos la forma en que aprendemos en la Universidad. Expulsar de la educación las muchas formas de aprender y de comunicar los saberes generados desde las culturas diversas, es un reduccionismo epistemológico que empobrece a la universidad misma, y nos impide dialogar con las diversas culturas del saber. La palabra “epistemicidio” ha sido acuñada precisamente en referencia a la violencia epistémica que aniquila las formas de conocimiento que no coinciden con la denominada “cientificidad” (De Sousa Santos, 2017).

Este trabajo, cuya finalidad es enriquecer el aprendizaje universitario a partir del diálogo y la consulta a las diversas comunidades aprendientes con las que interactuamos desde la extensión, se basa en

la práctica de la conversación como forma de generar conocimiento. En concreto, se fundamenta en numerosos encuentros y conversaciones con personas integrantes de los grupos que participan en dos de los proyectos adscritos a la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión: el proyecto *Bioaprendizaje, aprender desde la vida*, y el proyecto *Educaciones, espiritualidades y resistencias: vivencias pedagógicas y sociorreligiosas liberadoras para la niñez y adolescencia*.

Las conversaciones forman parte de la estrategia metodológica enunciada en ambos proyectos y de alguna manera son su eje y fundamento. La apuesta por la conversación no es, por lo tanto, un añadido metodológico, una ocurrencia, o una moda, sino un rasgo constitutivo de la forma de hacer extensión en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. En esas conversaciones, se ha prestado atención particular a la relación existente entre aprendizaje y comunicación; a la fuerza transformadora de la palabra; a la dimensión comunitaria del aprendizaje y a la construcción de pedagogías locales y contextuales.

Las fuentes de este trabajo son, por lo tanto, prioritariamente, los saberes comunicados en esos encuentros a través de múltiples lenguajes: la palabra, la corporeidad, el arte, el vestido, la comida.

2. Las comunidades aprendientes extrauniversitarias

La Universidad Nacional es una importante comunidad de comunidades de aprendizaje. En ella se aprende “universitariamente” desde muchas disciplinas que tienen su propia historia de gestación (genealogía) y su propio camino de desarrollo. Con frecuencia ubicamos los orígenes de estos saberes en contextos europeos, restando valor a los aportes que han sido generados desde otras latitudes y culturas. La historia de la filosofía y de la pedagogía, por ejemplo, suele señalar a la antigua Grecia como la cuna de esas disciplinas. Los orígenes mismos de la educación superior suelen ser ubicados en la Europa del siglo XI (Bolonia, 1088), sin incluir en esa historia importantes experiencias universitarias de otros contextos¹. Sin embargo, debemos reconocer que los saberes (filosóficos, pedagógicos, musicales, artísticos, astronómicos, o relacionados con la medicina, la agricultura y la sexualidad) así como las experiencias educativas a través de las cuales se comparten los conocimientos, han tenido tantos orígenes como culturas existen.

También las comunidades con las que interactuamos a través de la extensión han acumulado aprendizajes teóricos y prácticos que les permiten agenciar la vida: saben dónde sembrar y cómo

¹ Por ejemplo, la Universidad de Al Qarawiyyin (859), en Marruecos o la Universidad de Al-Azhar, fundada en los años 970-972 en Egipto. También hubo importantes centros de educación superior en Asia, como la Universidad de Nalanda, fundada en la India entre los siglos IV y V como centro de estudios budistas en el que también se enseñaba lógica, gramática y medicina.

preparar los alimentos, saben reconocer las plantas que curan, tienen conocimientos relacionados con el almacenaje del agua, las semillas y los alimentos, saben muy bien cómo cuidar los bosques y las nacientes de agua, cómo relacionarse con los otros seres no humanos, cómo recibir y despedir la vida, saben tomar decisiones a partir de lo que leen en cielo, en la tierra, en el mar; han aprendido a organizarse para la realización de trabajos que benefician a todas las personas de la comunidad; poseen sus propias comprensiones acerca de la vida, la muerte, la enfermedad, la sexualidad, el cosmos.

Muchas comunidades rurales y pueblos indígenas siguen practicando rituales que sirven para transmitir la memoria comunitaria e instruir a las nuevas generaciones sobre su identidad, sus luchas, sus espiritualidades.

Eso quiere decir que las comunidades han generado y desarrollado sus propias formas de aprender, de desaprender y reaprender; de comunicar saberes, de conservar las memorias. Podemos llamarlas pedagogías locales o contextuales.

Aquí queremos centrarnos en las formas de aprender reconocidas a través de las conversaciones con personas que participan en dos de los proyectos de extensión gestionados desde la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión.

3. Experiencias de aprendizaje:

Bioaprendizaje: aprendiendo desde la vida, revitalizando, cuidándome, cuidándonos, cuidando nuestros ecosistemas.

El proyecto Bioaprendizaje: aprendiendo desde la vida, es una experiencia de trabajo interinstitucional en el que participan la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión y el Patronato Nacional de la Infancia. La segunda fase del Proyecto se cierra precisamente este año. *Cuidándonos para cuidar* inició como plan piloto en el año 2015 y ha pasado por diferentes etapas. En el año 2017 se firmó un acuerdo que vino a fortalecer el trabajo colaborativo entre ambas instancias. En el año 2023 iniciará la tercera fase.

El proyecto implica el contacto con todas las personas funcionarias del PANI. Es una experiencia formativa donde la vida está en el centro del proceso de conversación. La biografía se convierte en fuente de conocimiento. Los títulos profesionales se ponen en pausa para partir de un terreno

común: la vida vivida con sus alegrías, expectativas, esperanzas y sufrimientos en diferentes contextos y momentos históricos. Las dinámicas sugeridas en cada una de las sesiones se presentan como provocaciones para reconstruir la memoria de esas experiencias significativas que conforman la subjetividad de las personas y de donde se nutren los proyectos de vida personales, familiares y laborales.

El proceso de formación se lleva a cabo en seis sesiones de cuatro horas de duración. En cada una de ellas hay un énfasis o hilo conductor: el cuidado personal, el cuidado familiar, el cuidado institucional, el cuidado ecológico. Estos hilos no quedan sueltos, sino que buscan ir elaborando un tejido consistente en el que está imbricada la vida con sus múltiples expresiones.

Quizá la imagen que mejor recoja el proceso de reflexión sea la espiral (ver figura 1), símbolo que se utiliza de forma material en la segunda sesión, pero que se trabaja desde la primera sesión, cuando se establecen vínculos entre los recuerdos de la niñez y la actual etapa de personas adultas en la se sitúan la personas.



Figura 1

Se opta por ver la vida no en forma lineal, sino cíclica. Por eso, no se concibe el paso de una etapa a otra cerrando la anterior, sin más, y dejando todo en el pasado. El ritmo cíclico tiene un compás más cercano a la marcha del tiempo y de las estaciones y permite una relectura de lo sucedido. Este ejercicio reflexivo aporta mucha claridad sobre la vida, lo que hacemos o que deseamos y lo que

recordamos. Mucho de lo vivido en cada etapa pasa a la siguiente como nutriente e impulso o en su defecto como carencia y experiencias para retomar en la siguiente vuelta de la espiral para ser modificado y/o enriquecido.

Este proceso de caminar en la espiral de la vida, busca recuperar la energía que queda como alegría por el disfrute de las cosas cotidianas: jugar al aire libre, comer frutas de los árboles, compartir con las primas y primos y niñas y niños del vecindario. Cobran relevancia los recuerdos que dejaron las vivencias de paseos familiares, momentos intensos de compartir, fiestas navideñas y cumpleaños, así como las ilusiones de las amistades entrañables que se cultivan a lo largo de la vida y en los ambientes de estudios y laborales donde transcurre la vida.

Entrar en contacto con las propias historias de la niñez favorece el establecimiento de puentes con la población con la que trabaja el PANI. Por una parte, se puede cultivar mayor empatía con las niñas, niños y personas adolescentes y se abona el compromiso por defender los derechos de esta población. Al compartir sus recuerdos, algunas personas funcionarias consideran que fueron privilegiadas por la niñez que tuvieron, pues contaron con espacios seguros, donde recibieron mucho amor y cuidados y tuvieron todo lo necesario para vivir felices. También se identifican carencias e incluso violencias sufridas en la propia infancia. A pesar de que las infancias han transcurrido en distintos ambientes y zonas geográficas, así como en épocas distintas, hay sentimientos y emociones que conectan a las personas con esa etapa de su ciclo vital (ver figura 2).



Figura 2

Por medio de canciones, cuentos, actividades de introspección y juegos se invita a las personas funcionarias a visitar la propia infancia, los juegos que se disfrutaron, los lugares significativos cargados de energía y de nostalgia.

En las conversaciones se hace presente constantemente a las personas de la familia de sangre y también a quienes forman parte de la familia elegida. Son muchas las personas que se cruzan en nuestro camino a lo largo de la vida y que dejan una huella importante. Reconocer las enseñanzas en la propia vida e identificar la influencia que ejercen hasta el momento presente es motivo de gratitud y celebración gozosa.

Por medio de ceremonias cargadas de simbolismo se rinde homenaje a esas personas y se recupera su legado de amor.

Se busca, además, tomar conciencia de las relaciones que se establecen con los seres no humanos: aparece entonces un desfile de animales que hicieron parte de la vida en el campo o de los que en

el tiempo presente conviven dentro de las casas y son parte de la familia. Se revisan las rutinas laborales para identificar los elementos saludables que están presentes en las relaciones de compañerismo, en el trabajo en equipo, los lazos de amistad que se construyen y los elementos que necesitan ser transformados para crear climas respetuosos, de mayor colaboración, empáticos y compasivos.

En el centro de la espiral se colocan los cuatro elementos: agua, tierra, aire y fuego. A partir de ellos se inicia una reflexión sobre la dependencia humana con respecto a ellos. Muchos espejismos desaparecen: no es cierto que todo se compra con dinero, la tecnología no puede suplir la salud, el bienestar, los afectos, la vida misma. Empieza a aparecer con claridad la conexión entre los elementos del entorno con el cuidado personal y el cuidado colectivo.

Consideramos muy importante la reconexión con la base material de la vida, y reconocemos que paulatinamente la humanidad se ha ido desarraigando de los elementos que hacen posible la vida. Perder esta conexión significa perder vitalidad, salud, alegría, capacidad de asombro y gratitud. El contacto con los elementos de la naturaleza permite redescubrir los hilos que unen a todos los componentes de la comunidad planetaria. La influencia de la racionalidad hegemónica ha disminuido la capacidad de asombro y de gratitud ante los pequeños milagros de la vida. Estos han sido opacados por la razón instrumental, lo cual ha vaciado de maravilla los procesos finamente combinados para que aparezcan mecánicos y sin alma. Colocar en el centro la vida, con su aparente simplicidad es darle valor a lo que realmente lo tiene. En una era donde la imagen, la apariencia y la posesión de objetos parecen definir el valor de las personas, retornar aquello que es fundamental para la vida resulta una vía revitalizadora y una forma de resistencia que permite hacer de la vida presente algo maravilloso (ver Figura 3).



Figura 3.

Al considerar los estilos de vida, las personas pueden reconocer que muchas veces se duerme mal a pesar de que las camas son quizá más confortables; los crecientes niveles de estrés impiden tener paz y literalmente se roban el sueño y el descanso. Algunos hábitos de alimentación contribuyen a la aparición de enfermedades prevenibles que comprometen seriamente la calidad de vida presente y futura. El sedentarismo atrofia la capacidad de movilidad. Las ofertas de entretenimiento ni por asomo dejan aquella sensación de satisfacción que se experimentó al corretear, brincar, subirse a los árboles a bajar frutas, andar en bicicleta y participar de otros juegos que no requerían ropa especial para practicarlos ni cuotas de suscripción en establecimientos especializados.

La constatación de que la ingesta de agua no es la recomendable para permanecer con el nivel de hidratación óptimo para el funcionamiento adecuado de todos los órganos del cuerpo, es una toma de conciencia acerca de la necesidad de hacer cambios para alcanzar el bienestar anhelado.

Recuperar las relaciones humanas pasadas y presentes, en las que el afecto y los cuidados son notas características, da paso al reconocimiento de la dimensión de interdependencia que nos constituye como seres humanos. Estamos aquí porque fuimos objeto de cuidados. De aquí deriva la responsabilidad de cuidar de otras personas en retribución por lo recibido. La filósofa española Victoria Camp (2022) plantea la instauración del derecho al cuidado con su correspondiente deber

de cuidar. Se nace con necesidad absoluta de cuidados y en otras etapas de la vida se requiere de cuidados temporales o permanentes por causas de enfermedad. La expectativa de vida es cada vez más alta, de modo que la demanda de cuidados será nuevamente un requerimiento fundamental frente a una creciente población cada vez más longeva. Solamente cuando el cuidado sea visto en doble vía, estaremos en un equilibrio que posibilite la justicia. Aquí también cabe señalar la dimensión pública de los cuidados, pues estos no pueden agotarse en el seno de las familias; requieren -más bien- la previsión de los Estados en la prestación de estos servicios de una manera solidaria y equitativa.

Por otro lado, restablecer los vínculos con todo lo que nos rodea permite afirmar la dimensión ecodependiente y, por tanto, la responsabilidad de velar por el bienestar de los otros seres no humanos, ya sean plantas y animales que participan en diferentes procesos como la polinización o la fotosíntesis que son indispensables para mantener el delicado equilibrio que posibilita las condiciones para que la vida se reproduzca y permanezca sobre el planeta.

Especial atención merece el antropocentrismo sobre el que se ha configurado la relación de las personas con los seres no humanos. Se suele colocar a los seres humanos en una posición de superioridad jerárquica en relación con el resto de las criaturas de la comunidad planetaria, provocando así muchas formas de violencia y desequilibrio en las relaciones que hacen posible la vida. Una expresión de esa violencia es el uso inadecuado de recursos del planeta. La deforestación, la contaminación del agua y del aire, la pérdida de biodiversidad y el desequilibrio climático son algunas de las secuelas de esta falta de cuidado hacia los ecosistemas que se revierte en las condiciones de vida de las personas, afectando diferenciadamente a las poblaciones más empobrecidas y vulnerabilizadas. Las niñas, niños y personas adolescentes sufren las consecuencias del deterioro ecológico de un modo directo y con grandes secuelas para su bienestar y desarrollo integral.

Los pueblos originarios del continente tienen mucha sabiduría que aportar sobre este particular, lo mismo que las culturas afrodescendientes. Las personas que tienen origen campesino aportan importantes experiencias sobre la relación vital que desarrollan con sus ecosistemas con el fin de proveerse de lo necesario para vivir sin generar impactos negativos y con la responsabilidad de pensar en las futuras generaciones. La urbanización creciente y acelerada de las últimas décadas, representa un corte con estas experiencias y contribuye al olvido o a la ignorancia de experiencias y tradiciones relacionadas con la siembra y la cosecha los alimentos y de las interrelaciones que se dan entre los ecosistemas para mantener el necesario equilibrio entre ellos. Todo lo anterior limita las posibilidades de contribuir al cuidado de la tierra, de los bosques y de los ríos; impone ritmos y estilos de consumo que nos separan del resto de la naturaleza.

Un tema fundamental en el proceso de formación que se genera desde el proyecto es la familia, más bien las familias, porque no hay un único modelo de familia, ni antes ni ahora. El imaginario de familia como espacio de referencia en temas de amor, respeto y reciprocidad en los cuidados, contrasta con los niveles de violencia que las personas funcionarias del PANI manejan en el día a día en su vida laboral. Continuamente deben enfrentar el dolor humano que se genera en grupos familiares donde la violencia se impone vulnerando de diversas formas a las personas menores de edad.

Hablar de los ambientes familiares es fundamental porque conecta con la importancia de los cuidados durante todo el ciclo vital. Se inicia con la fragilidad con la que el ser humano llega al mundo; siendo el mamífero más frágil de todos, incapaz de valerse por sí mismo hasta varios años después de su nacimiento. Esta condición de vulnerabilidad estará presente a lo largo de muchas etapas de la existencia, donde la necesidad de cuidados volverá a reaparecer en ocasión de una enfermedad ocasional o una incapacidad permanente y en estadios de la vejez. Por esto, cabe detenerse a revisar los modelos de cuidados que hemos aprendido para identificar creencias que quizá haya que variar para que se construya mayor equidad en la repartición de los cuidados y para que todas las personas sean en la misma medida, receptoras y dadoras de cuidados. La experiencia cotidiana pone en evidencia que la mayor carga de cuidados ha sido asignada a las mujeres por tradiciones culturales que se han establecido de generación en generación. La encuesta sobre el uso del tiempo, del año 2017, publicada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos, confirma que las mujeres, en todos los rangos de edad siguen asumiendo un tiempo considerablemente mayor en todas las tareas de cuidados, en relación a los hombres. Hay una creciente conciencia acerca de la necesidad de lograr un mayor equilibrio en la participación de los hombres en las tareas de cuidados de niñas, niños, personas enfermas, mascotas y plantas. Es por esta razón que el autocuidado y el cuidado colectivo requieren una mirada minuciosa de los modelos de familia que se han heredado, así como de los roles que se han asignado según el sexo, pues siguen prevaleciendo patrones que están lejos de alcanzar la equidad.

Algo anda mal en nuestra sociedad si el espacio familiar no es capaz de ofrecer la calidez necesaria para que las niñas, niños y personas adolescentes se desarrollen con los más altos niveles de bienestar. Aparece la necesidad de volver la mirada hacia patrones más amorosos, respetuosos y sobre todo más democráticos. Porque cuando algunos miembros del grupo familiar están descansando o disfrutando actividades de ocio mientras hay personas agobiadas, casi siempre mujeres, con la preparación de los alimentos, la ropa, la limpieza de la casa, esto significa que el autocuidado de algunos de los miembros está siendo postergado en aras del cuidado de las demás personas. Esto a todas luces es injusto y debe modificarse.

En esta espiral también se coloca el ambiente laboral. Parte de esas personas con las que se establecen relaciones de larga duración son las compañeras y compañeros de trabajo con las que se comparte un tiempo significativo de la existencia. Es en el ambiente laboral donde se manifiesta con mucha fuerza la condición de mutua dependencia porque se forma parte de equipos de trabajo donde cada quien cumple una tarea con la que aporta al logro de los objetivos.

Especial atención se pone en las dinámicas del ambiente laboral. Es aquí donde se materializan una buena parte de los estilos de vida saludable que son fundamentales para el autocuidado y para el cuidado colectivo. El cuidado colectivo adquiere una dimensión extendida, pues se trasciende el espacio de las cuatro paredes de los recintos de trabajo para incidir en la población meta de la institución: niñas, niños y personas adolescentes y sus familias. Y todas estas personas son parte de un ambiente en el que hay interacciones diversas.

La espiral vuelve entonces a reaparecer; frente a las niñas, niños y personas adolescentes que reclaman atención, respeto por sus derechos y -sobre todo- cuidados integrales, las personas funcionarias miran de nuevo su propia vida para inspirarse y hacer el trabajo con mayor mística. En cada nueva vuelta reencontramos motivos para reflexionar y seguir viviendo y tomando impulso para continuar con la tarea de crear espacios donde la reciprocidad en los cuidados sea posible.

Aprender desde la resistencia: pedagogías locales para la (re)existencia.

El proyecto *Educaciones, espiritualidades y resistencias: vivencias pedagógicas y sociorreligiosas liberadoras para la niñez y adolescencia* también está adscrito a la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. Entre sus estrategias metodológicas aparece clara y reiteradamente la necesidad de promover la conversación con integrantes de diversos grupos en/de resistencia de Costa Rica. Parte de las conversaciones han sido registradas en un documento inédito llamado *Sistematización de conversaciones con movimientos en resistencia en Costa Rica, 2022*. A continuación, se coloca un extracto de lo conversado con cada uno de los grupos, con el fin de identificar las pedagogías inventadas en cada contexto.

En **Coecoceiba**, como en muchas otras organizaciones, las personas en resistencia han aprendido a aprender desde la conversación en torno a la información. El diálogo es una forma de resistir frente a la desinformación:

Para transformar la realidad, COECOCEIBA asume el contacto con la gente, con las comunidades, para conversar sobre la realidad que nos afecta. COECOCEIBA cree que la comunidad es sujeta de sus propios procesos, pero necesita información adecuada para tomar decisiones. Por lo tanto, recoge y analiza información y la comparte con las comunidades que toman decisiones. (p.12)

En la **Colectiva Caminando**, el aprendizaje tiene que ver con la corporeidad: se aprende desde el encuentro, el afecto y la construcción de espacios no violentos:

Es una colectiva feminista que busca construir las condiciones para construir juntas, espacios de apoyo de y para las mujeres, desde lo disidente. Sobre todo, a través del arte y la intervención del espacio público, desde lo femenino y desde lo no binario, inventando espacios no violentos, repensando la forma de comprender el cuerpo, promoviendo el encuentro, el abrazo (p. 13).

Ellas insisten en la resignificación de espacios que tradicionalmente han sido utilizados para la invisibilización de las personas, o para el ejercicio de la violencia:

También se hace resistencia desde la reapropiación de lo que las ha sesgado, por ejemplo, la cocina, que es lugar de encuentro, de compañía. La principal estrategia es apropiarse de los espacios públicos y del espectro radiofónico y acompañarse. Han organizado caminatas performáticas, interviniendo el espacio público por medio del arte. (p. 14)

En **Conceverde**, se insiste en la denuncia, en la protesta: la lucha en la calle también es una forma de aprender y de formar ciudadanía.

Las estrategias a través de las cuales interviene en la realidad para transformarla pasan por promover el accionar ciudadano. El accionar ciudadano es clave para la protección del recurso hídrico y para otras luchas sociales. Eso quiere decir que los cambios deben nacer de las luchas de las comunidades. Por eso Conceverde acompaña las luchas de distintas comunidades en materia de recurso hídrico y brinda asesoría sobre las mejores estrategias a seguir (p. 16).

La experiencia de la **Fundación Corcovado** está centrada en la educación extracurricular de los niños y niñas de las escuelas. Se resiste a través de procesos educativos que contribuyen a mejorar el mundo que nos rodea y que nos hace sentirnos parte de los ecosistemas.

La educación ambiental busca que el ser humano -como parte de los ecosistemas- prospere a nivel social, económico y se sienta incitado a cuidar esos ecosistemas. Promueve el manejo sustentable de los recursos naturales, a través de la agricultura regenerativa (restaurar el suelo) y la forestería análoga, que consiste en reforestar de manera que el bosque se conserve y, al mismo tiempo, genere productos para el beneficio de los seres humano (p.17).

Entre las integrantes de la **Asociación de mujeres Afro del Caribe**: la resistencia es sobre todo cultural. Se resiste conservando la memoria de la comunidad afrocostarricense como camino para la transformación de la realidad:

Se resiste creando las condiciones para que las mujeres tomen conciencia de su realidad y de sus posibilidades. Lo más importante es que reconozcan sus derechos como ciudadanas y como mujeres afrodescendientes. La Asociación cuenta con varios ejes de trabajo como derechos económicos, trabajo y empleo, salud, educación, capacitación laboral, participación política y organización, derechos humanos (p.19).

Entre las personas que forman parte de la **Asociación de Mujeres Migrantes Nicaragüenses**, la resistencia se realiza conformando redes de apoyo. Los espacios de encuentro son informativos y formativos, y revisten formas creativas, como las tardes de café:

La Asociación de Mujeres Migrantes Nicaragüenses resiste capacitándose. A través de la capacitación se genera conocimiento, se forman redes de apoyo. Pero las mujeres saben que la organización no va a estar siempre: cada una debe ser protagonista. Se busca dotar de herramientas y conocimientos a las mujeres para que cada una sea protagonista de su propia historia. Han publicado folletos con información sobre lo que tienen que hacer si las detienen arbitrariamente. También procuran el rescate de la cultura nicaragüense... La resistencia nace del conocimiento que van teniendo, de la conciencia con respecto a los derechos que tienen como migrantes, como trabajadoras y como mujeres (p. 20) .

Para el **Comité Nacional contra la Violencia de la Mujer, Mujeres Unidas en Salud y Desarrollo (MUSADE)**, “la base de la resistencia es la toma de conciencia que permite desnaturalizar todas las formas de discriminación y violencia que han sido naturalizadas. Las mujeres discuten acerca de sus necesidades y organizan a otras mujeres en un proceso que tiene base comunitaria” (p. 23).

En la **Red de Mujeres Rurales de Costa Rica**, la resistencia acontece a través de procesos pedagógicos muy participativos y concientizadores, que valoran los saberes ancestrales:

Hay unos módulos contruidos considerando los procesos, con encuentros y conversaciones que permiten a algunas cambiar la visión que se tiene de la tierra, el suelo, los recursos. Se reaprende a ver el suelo, la tierra. La reflexión ayuda a cambiar de posición: las mujeres cambian porque ahora saben, se autoperciben de forma distinta, descubren que tenían razón cuando sentían que sus derechos eran negados. Se posicionan de forma distinta, se validan los saberes previos, crece la autoestima, reconocen que deben y pueden defender sus derechos y así empiezan a resistir, a reclamar derechos. Primero ante los miembros de sus familias, luego a nivel comunitario y nacional. Hay una relectura de su propio conocimiento: ya tenían saberes, y ahora los validan. También hay diálogo con otros saberes. Las personas que integran Tinamaste son agrónomos, politólogos, comunicadores. La conversación enriquece a todas y todos”. (pp. 24-25)

La **Asociación de Mujeres ORCUO DBON** recurre a la ancestralidad como fuente de resistencia. El mismo nombre del grupo (Mano de Tigre) hace referencia a esa experiencia que conduce al aprendizaje transformador:

Las mujeres querían ser parte de las tomas de decisiones de las comunidades. El machismo siempre fue una dificultad. Pero querían ganar espacio en las reuniones, no simplemente para cocinar a los compañeros, sino para tomar la palabra... Resistir es cuidar a los hijos, a las jóvenes madres y a la tierra. La resistencia implica ternura y fuerza, cuidado y lucha. Resisten cuando hacen que los niños y las niñas mantengan la identidad”... Las mujeres transmiten la energía de la tierra, de la semilla; transmiten conocimientos, son semilla de la lucha. Mano de tigre es una piedra fuerte. Quieren ser fuertes como ella. Es la piedra del abuelo jaguar, que cuida la tierra. Ahí, en la piedra, y en su territorio, habita el jaguar. Se siente su espíritu. Para quienes mantienen esa lucha, el lugar donde está la piedra es un lugar sagrado. “Creemos que es mejor morir de pie que vivir de rodillas....” (p. 27).



Figura 4

El cuadro ubicado en el Centro Cultural ORCUO DBON (ver Figura 4), comunica los elementos fundamentales de la espiritualidad que les anima. La piedra que está en el dibujo -ubicada cerca de la comunidad-, representa la fuerza que se requiere para resistir. Tiene grabadas las huellas del abuelo jaguar, que fortalece la voluntad de vivir con dignidad.

Voces visibles produce resistencia desde la producción audiovisual. Los documentales son una forma creativa de mostrar las distintas formas de violencia y los caminos para superarlas: “Lo más importante es la visibilización de la violencia que sufren las mujeres en condición de vulnerabilidad. Se hace resistencia dando voz, contando historias, experiencias, suscitando emociones en las personas que escuchan las historias” (p.30).

Las **Mujeres del Maíz** aprenden a partir de la recuperación de las tradiciones culinarias relacionadas con el maíz. Para ellas, el principal lugar de aprendizaje es el horno, en torno al cual se tejen las conversaciones, las búsquedas y los apoyos. Les une

El deseo de ser parte de un proyecto común, que ayude a conservar los saberes heredados sobre el maíz. Les une el horno: “Todas tenemos un horno en casa, todas cocinamos” (María Esther). Siempre estamos cerca de un horno. “Allí conversamos, nos sentimos bien, vacilamos” (Josefa). Les motiva el horno encendido, cuidado, y todo lo que pueden hacer en él y en torno a él. Les motiva el deseo de poder conservar y compartir sus saberes de muchas formas. Recientemente también lo hicieron a través de un libro publicado por la Universidad EARTH, titulado: La cocina ancestral de las mujeres del maíz, Nicoya. (p.33).



Figura 5

El horno (ver Figura 5) no es solo un objetivo productivo, sino fuente de inspiración, de motivación y de aprendizaje. Es el símbolo más importante de una espiritualidad que une a las mujeres con sus ancestros, y que representa también energía y esperanza.

Finalmente, en la **Asociación de mujeres productoras San José de Upala** han aprendido a compartir, a trabajar en equipo, a valorar a cada una, con sus diferencias, con su carácter, “a caminar de la mano”. “Ahora nos sentimos cómodas hablando” (Perla, conversación del 5 de mayo, 2022). Ellas

han aprendido a reconocer el círculo de violencia de cada una. Y a reconocer los diferentes tipos de violencia que hay. “Cuando se trabajó eso en el grupo, comenzó un

cambio en las mujeres.... Antes no hablaban... tenían temor a qué dirán otras personas de mí” (Patricia, conversación del 5 de mayo de 2022). (pp. 34-35).

Allí, las mujeres resisten organizándose, generando un proyecto agrícola ecológico; aprendiendo a reconocer la violencia en todas sus formas, identificando los derechos que tienen y las posibilidades de denuncia en las instituciones del Estado. También resisten cuidando su autoestima, aprendiendo a reconocer su valor como mujeres.

En todos estos grupos podemos identificar formas distintas de aprender, vinculadas a los contextos distintos en que desarrollan su acción de resistir, vinculadas también a las culturas, a las memorias comunitarias. Se trata de pedagogías locales, contextuales, en diálogo con la realidad. Estas experiencias muestran que se puede aprender de muchas maneras, y que los aprendizajes honestos con la realidad tienen fuerza transformadora.

4. (In)conclusiones:

Existen muchas formas de aprender y de enseñar, dentro y fuera de las instituciones de educación superior. Si las universidades no acogen esa diversidad de caminos epistemológicos, se pierden la oportunidad de hospedar distintos saberes, experiencias, y memorias. No se trata de negar o rechazar el camino llamado científico, sino de permitir el entrecruzamiento de muchos otros caminos, para aprender desde muchos lugares (pedagogías locales) y de muchas maneras (epistemologías plurales).

Este entrecruzamiento implica reconocer, entre otras cosas, las siguientes:

- Todo conocimiento está condicionado y puede ser objeto de revisión y crítica. Es importante cultivar una actitud de humildad para reconocer las violencias epistemológicas que circulan por las aulas, los currículos y la formación profesional, así como para adquirir conciencia acerca de los límites y la contextualidad de la perspectiva epistemológica dominante.
- Es urgente ampliar el espectro de los registros legítimos para transmitir y aprender. Se trata de superar las asimetrías y las jerarquizaciones que aumentan el valor de los sistemas simbólicos escritos (publicaciones “científicas” debidamente citadas con criterios admitidos internacionalmente, con abstracts y keywords, con bibliografía en otros idiomas...) y reducen el valor de otras expresiones simbólicas del conocimiento (gráficas, narrativas, rituales, corporales). Los diversos lenguajes a través de los cuales se transmiten los saberes tienen el mismo valor simbólico que las palabras escritas. La traducción desde otros lenguajes, al código escrito, conlleva siempre una pérdida. La promoción de distintos códigos

comunicativos en una universidad enriquece a las personas aprendientes, que aprenden desde el ejercicio de la acogida, la interpelación, la interpretación y la contextualización.

- La universidad tiene la posibilidad de favorecer procesos en los que el aprendizaje sea el resultado no solo de la razón, sino también de la interacción, la afectividad, la colaboración, la familiaridad. En ese aprendizaje -que se nutre de las memorias familiares y comunitarias, de las espiritualidades, de los recuerdos de infancia- intervienen todos los sentidos. Se trata de aprender desde la vida: sintiendo, pensando, interactuando, recordando, conversando, cuidando (se) (nos).
- Si la extensión es también lugar de aprendencia, y si quienes participan en los proyectos de extensión no solo son extensionistas sino también aprendientes, entonces es necesario otorgar a la extensión el lugar que le corresponde dentro del currículo. Pero no se trata simplemente de realizar la “curricularización de la extensión”. Es más, si el currículo tiene -y va a mantener- un fundamento epistemológico cientificista, es mejor no curricularizar la extensión, sino transformar el currículo desde la extensión. En otras palabras, lo que deberíamos hacer es “extensionalizar el currículo”.
- La Universidad debería ser una comunidad de comunidades aprendientes caracterizada por el equilibrio epistemológico. Ellas renuncian a hacer alianza exclusiva con la racionalidad científica dominante, optan por acoger los múltiples lenguajes con los que se expresan y comunican los saberes; reconocen la violencia que conllevan las prácticas académicas que deslegitiman las diversas formas de producir saberes.
- Las comunidades de aprendizaje presentes en las instituciones de educación superior nos sentimos invitados a cultivar una actitud de humildad frente a las sabidurías de las comunidades extrauniversitarias: sabemos que son espacios de aprendizaje diversos, pero complementarios. Por eso, estas comunidades aprendientes universitarias promueven el diálogo de saberes y la consulta mutua, acogen las interpelaciones de las comunidades extrauniversitarias; entienden las culturas y sus saberes no como objetos de estudio sino como interlocutoras con derecho a expresarse de muchas formas. Y quienes actuamos como extensionistas entendemos a las comunidades extrauniversitarias como nuestro “lugar de enunciación”, es decir, como lugar que nos hace pensar, nos ofrece otras perspectivas para comprender la realidad y nos concede la palabra; y entendemos la universidad como lugar de pronunciación, es decir, de la proclamación pública en forma de denuncia, exigencia, reclamo, investigación, docencia, publicaciones.... a favor de las personas, culturas y grupos sociales que nuestro modelo de civilización ha colocado al margen.

Referencias:

Almudena, H. (2012). La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno. Katz Editores: Buenos Aires.

Camp V. (2022). El valor del cuidado. Madrid: Fundación "la Caixa" en <https://www.youtube.com/watch?v=QwkFBGYxv-Y>

De Sousa Santos, B. (2017). Epistemologías del sur contra el epistemicidio, Ed. Morata: Madrid.

Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas, 30.</i>. Fundació Víctor Grífols i Lucas. <https://elibro.net.una.remotexs.co/es/lc/unacr/titulos/51750>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (Costa Rica) (2018) Encuesta Nacional de Uso del Tiempo 2017: Resultados generales [recurso electrónico] / Instituto Nacional de Estadística y Censos, Universidad Nacional. IDESPO; Instituto Nacional de las Mujeres. 1 ed. San José, C.R.: INEC.

Leme C. y M. Méndez. (2022). Sistematización de conversaciones con movimientos en resistencia en Costa Rica. Heredia: UNA.