

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

MAESTRÍA PROFESIONAL EN DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

**PARA QUIENES RESISTEN: PEDAGOGÍAS CRÍTICO-ARTÍSTICAS PARA EL
ACOMPañAMIENTO Y FORTALECIMIENTO DE PROCESOS ORGANIZATIVOS
COMUNITARIOS EN DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL MARCO DE
CONFLICTOS EXTRACTIVISTAS.**

Trabajo Final de Graduación
para optar por el grado de Magíster en Derechos Humanos y Educación para la Paz

SUSTENTANTES:

**DANIEL FERNÁNDEZ VÁSQUEZ
JIMENA PALMA CHACÓN
DYLANNA RODRÍGUEZ MUÑOZ**

Campus Omar Dengo
Heredia, Costa Rica, 2020

Trabajo final de graduación presentado para optar al grado de Magíster en Derechos Humanos y Educación para la Paz que cumple con los requisitos por el Sistema de Estudios de la Universidad Nacional de Costa Rica y que fue expuesto ante el Tribunal formado por:

M. Sc. Dan Abner Barrera Rivera
Coordinador

M. Sc. Sharon López Céspedes
Tutora

M. Sc. Mauricio Álvarez Mora
Lector

Lic. Daniel Fernández Vásquez
Sustentante

Lic. Jimena Palma Chacón
Sustentante

Lic. Dylanna Rodríguez Muñoz
Sustentante

Dedicatorias

A las compañeras y los compañeros de Latinoamérica que han sido asesinadas y asesinados en la lucha por la defensa de sus territorios, la vida y la dignidad.

A ellas y ellos, dedicamos este proceso con la esperanza de que se haga justicia.

A todas las personas latinoamericanas que resisten, transforman

y se rebelan contra las formas opresivas,

nos sumamos a sus luchas.

¡Que vivan los pueblos de Abya Yala!

Agradecimientos

A todas las personas que nos acompañaron, leyeron y que construyeron a través de conversaciones, ideas y sus sentires esta propuesta.

A nuestras familias y amistades, que nos apoyaron, escucharon y motivaron para que cada una de las palabras escritas acá estuvieran cargadas de fuerza, empatía, respeto y cariño.

Resumen ejecutivo

El presente trabajo final de graduación desarrolla una propuesta didáctica desde lo interdisciplinario, que tiene como objetivo servir como insumo para el acompañamiento y fortalecimiento de los procesos organizativos en defensa de los derechos humanos en contextos de extractivismo. Se plantea desde una visión crítica de los Derechos Humanos y a través de pedagogías crítico artísticas como herramientas para re-pensar, cuestionar e imaginar otras posibilidades de desarrollo y transformación de la realidad.

La propuesta busca caracterizar los conflictos extractivistas en relación con los derechos humanos, en tanto el modelo extractivo acarrea y perpetúa violencias sistemáticas en contra de estos derechos. Estos modelos son entendidos como procesos de raíz colonial y de despojo, que se sostienen a partir de lógicas de producción y desarrollo promovidas desde los Estados en conjunto con empresas privadas muchas de ellas, transnacionales y que en las últimas décadas han ido en un aumento sostenido en la región latinoamericana. Desde las violencias ejercidas hacia los entornos naturales, las comunidades y los y las defensoras de los territorios se comprende que estos modelos no solamente destruyen la naturaleza y los bienes comunes, sino también tejidos comunitarios, culturas, identidades y atentan contra la vida digna.

Ante la raíz colonial que posee el modelo extractivo, y los ideales de desarrollo y progreso que atentan contra el uso pleno de los derechos humanos, se propone la vía crítico artística como una forma de producir conocimiento y cuestionar la realidad fuera del paradigma occidental-hegemónico opresivo, es decir, desde lo sensorial, lo afectivo, lo colectivo, lo comunitario y la construcción de los saberes a partir de las experiencias y los intercambios en clave horizontal y dialógica.

Considerando la vinculación entre DDHH y extractivismos, así como las posibilidades desde las pedagogías crítico-artísticas, se partió del diálogo con personas involucradas en procesos de organización comunitaria, defensa de los derechos humanos, pedagogías crítico-artísticas, así como personas que

desarrollan su trabajo desde la academia, para identificar los principales ejes, preocupaciones y líneas de trabajo en relación con el vínculo entre estas áreas. Sin embargo, es importante señalar que debido al contexto de emergencia sanitaria vivido por el COVID-19 dicho diálogo se tejió desde la virtualidad esto a partir de provocaciones asincrónicas por correo electrónico y whatsapp así como sesiones sincrónicas a través de plataformas como zoom y por llamadas telefónicas.

A partir de ello, resultó la identificación de ejes centrales que darían forma a los módulos de la producción didáctica denominada el “No-Manual de la rebeldía: ideas y provocaciones contra los extractivismos”. El no-manual se plantea como una herramienta que pretende despertar procesos de cuestionamiento y posicionamiento frente a la naturaleza colonial de los procesos extractivos, sus dimensiones simbólicas y culturales así como sus implicaciones en detrimento de los derechos humanos, los tejidos comunitarios, los cuerpos y los territorios, la organización comunitaria y las estrategias para la defensa, la resistencia y la rebeldía.

Ante esto, el equipo investigativo se posiciona desde una lógica pedagógica que se construye desde la experiencia y la realidad de las personas, no se impone ni se dirige cómo se deben entender los extractivismos ni los derechos humanos, sino que se insta a su exploración y resignificación desde los contextos propios individuales y comunitarios. Las ideas que se proponen en el no-manual mantienen la lógica dialógica con la que fueron construidas; se busca que quienes utilicen la herramienta sumen ideas, modifiquen formas de hacer y de ejecutar y que construyan procesos de creación colectiva, críticos y cercanos a sus realidades.

Índice

[Capítulo 1. Introducción](#)

7

<u>I.</u>	7	
<u>Pregunta de investigación</u>	7	
<u>II.</u>	7	
<u>III.</u>	12	
<u>IV.</u>	17	
<u>V.</u>	28	
<u>VI.</u>	29	
<u><i>Modernidad, colonialidad y los discursos hegemónicos</i></u>	28	
<u><i>Extractivismos: procesos de despojo y mercantilización de bienes comunes</i></u>	36	
<u><i>Derechos Humanos desde el conflicto social</i></u>	43	
<u><i>Las pedagogías crítico-artísticas como prácticas construidas</i></u>	51	
<u>VII. Metodología</u>		74
<u>Capítulo 2. Sistematización y análisis de los hallazgos</u>		81
<u>Hallazgos del proceso</u>		82
<u>Capítulo 3. El no-manual de la rebeldía: provocaciones e ideas contra los extractivismos</u>		90
<u>Justificación</u>		91
<u>Descripción de la herramienta:</u>		93
<u>Metodología</u>		95
<u>Objetivos generales del no-manual</u>		98
<u>Descripción de contenidos y módulos</u>		98
<u>Módulo 1. Extractivismos: distintas expresiones de una misma historia</u>	98	
<u>Módulo 2. Nuestros derechos, los de la tierra y los de los ríos.</u>	99	
<u>Módulo 3. Cuerpo-territorio</u>	100	
<u>Módulo 4. Caminando juntos y juntas: organización comunitaria en los territorios</u>		101
<u>Módulo 5. Estrategias para la defensa, la resistencia y la rebeldía</u>	101	
<u>Capítulo 4. Reflexiones finales y recomendaciones</u>		102
<u>Reflexiones</u>		102
<u>Recomendaciones</u>		107
<u>Bibliografía</u>		109
<u>Anexos</u>		122

Capítulo 1. Introducción

I. Tema de investigación

La propuesta de producción didáctica *Pedagogías crítico-artísticas para el acompañamiento y fortalecimiento de procesos organizativos comunitarios en defensa de los Derechos Humanos en el marco de conflictos extractivistas* se posiciona desde una necesidad de resistir y defender los derechos humanos (en adelante DDHH) ante las lógicas y violencias que imponen los modelos extractivistas en las comunidades.

Está dirigida a líderes, lideresas, facilitadores (as), mediadores (as), gestores (as), provocadores (as) y a cualquiera que desee acompañar procesos comunitarios para defensa de derechos humanos que han sido relegados a un segundo plano dentro de las lógicas capitalistas de desarrollo y desde la proliferación de proyectos extractivistas. Pretende recopilar herramientas, provocar reflexiones y construir conocimientos colectivos mediante el diálogo de saberes y acompañar a quienes están resistiendo en medio de estos conflictos.

Pregunta de investigación

¿Cómo pueden las pedagogías crítico-artísticas acompañar y fortalecer procesos organizativos comunitarios en defensa de los derechos humanos en el marco de conflictos extractivistas?

II. Justificación

A partir de una búsqueda sobre antecedentes teórico-metodológicos en relación con la utilización de pedagogías crítico-artísticas para acompañar y fortalecer procesos organizativos comunitarios en defensa de derechos humanos en el marco de los conflictos por los bienes comunes, no se logran identificar trabajos, provocaciones o abordajes al respecto.

Entendemos por extractivismos, en pocas palabras, aquella apropiación de bienes naturales a gran escala que en su mayoría son destinados a la exportación hacia mercados globales, como materias primas sin procesamientos industriales o procesados mínimamente. Ejemplo de ello, son la producción de monocultivos como la piña o la palma africana, la explotación petrolera y la megaminería. Los extractivismos profundizan una lógica de acumulación, basado en economías de enclave, es decir, están localmente anclados (Gudynas, 2018), generando una especie de enraizamiento con fuertes implicaciones a nivel territorial. Se hace referencia a extractivismos en plural, pues hay diversas formas de extraer en este caso bienes naturales, no solamente los mencionados con anterioridad, sino otros relacionados con el sector agropecuario, la ganadería, el bosque o la pesca.

El colonialismo histórico sentó las bases extractivas de un capitalismo voraz, posibilitando la apropiación privada de bienes de la naturaleza. A pesar de que los procesos extractivistas iniciaron hace más de 500 años con la conquista y colonización, siguen presentes en toda América Latina. Para Gudynas (2015), la apropiación de recursos naturales aumenta en la región latinoamericana con mayor volumen e intensidad a inicios del siglo XXI gracias al incremento de la demanda y el alza de los precios de recursos fósiles, minerales y exportaciones. Gracias a estos últimos, se generaron enormes incentivos para ampliar los extractivismos, afectando a comunidades campesinas y territorios indígenas principalmente.

Por todo lo anterior, es necesario generar discusión en torno a esa conceptualización para comprender estos conflictos en términos estructurales. Esto implica pensar la naturaleza en virtud de lo común y el papel determinante que juegan estos procesos en la construcción de la identidad de las comunidades afectadas, así como en las actividades socioeconómicas y culturales de sus territorios.

En esta investigación, partimos de una postura teórico-política de que los bienes de la naturaleza son bienes comunes. Según Bollier (2008), los bienes comunes pertenecen a la gente, son compartidos, de ahí lo de común, es decir, si bien algunos se rigen bajo legislación de instituciones públicas, no pertenecen al

gobierno, por el contrario, “reafirman los derechos morales y legales de la población para cosechar los beneficios de estos recursos y, de esta forma, mantenerlos” (Bollier, 2008, pp. 37-38).

Los extractivismos acarrearán violencias contra las comunidades y la biodiversidad, las cuales han resultado en el estallido de conflictos socio ambientales. Es decir, aquellos problemas ligados al control de los bienes naturales y el territorio, enfrentando a distintos actores, diversos intereses y valores que divergen. Estos conflictos, se detonan cuando se imponen decisiones sobre territorios y bienes, y son respondidas desde los grupos afectados en forma de defensa y resistencia a través de la organización. Es por estas razones, que cobra pertinencia su abordaje desde el enfoque de derechos humanos (DDHH), pues la violencia constituye parte del andamiaje que sostiene la lógica extractivista, que atenta contra las comunidades, contra los bienes comunes, las culturas y la vida misma.

En esa línea, la criminalización y las diversas demandas sociales, se están utilizando como excusa para reprimir el activismo ambiental y la defensa de los territorios. Para el 2018 se indica que fueron asesinadas 164 personas defensoras de los territorios, es decir, un promedio de 3 por semana. La mayoría de esos asesinatos, tuvieron lugar en Latinoamérica principalmente en Colombia, Guatemala y Brasil (Global Witness, 2019).

Para el 2019, según revela Global Witness (2020), fueron asesinadas 212 personas defensoras, incrementando un 30% con respecto al año 2018. De esos asesinatos, cerca de un 40% son indígenas y se destaca que *“la minería continúa siendo la industria con el mayor grado de responsabilidad. Está relacionada con los asesinatos de 50 personas defensoras en 2019”* (p.6). En este sentido, cobra pertinencia abordar los extractivismos, ya que los datos arrojan que es no sólo un conflicto socio ambiental, político, económico, cultural, que atenta contra el derecho humano a la vida y a la vida digna.

Considerando esto, nuestra propuesta pretende ser una caja de herramientas desde lo pedagógico crítico-artístico, entendiendo este proceso como el establecimiento

de un diálogo de saberes que utiliza prácticas artísticas como catalizadores para el pensamiento creativo y la posibilidad de imaginar realidades distintas como primer paso para transformarlas. Es un precedente que se propone como parte de un intento por corporalizar la expresión de las luchas en defensa de los DDHH.

Es decir, que la defensa de los DDHH no solo sea una noción abstracta en documentos de organismos internacionales, sino que sean procesos que se viven, se modifican y se defienden desde el cuerpo y las subjetividades. En esta línea, la propuesta pretende acompañar los procesos de organización comunitaria que han sido desplazados a las periferias de los mecanismos de desarrollo y de las lógicas capitalistas y positivistas bajo las cuales operan algunas realidades latinoamericanas.

A partir de los espacios de construcción que aportaría la propuesta, nuestro posicionamiento como personas investigadoras parte de una postura participativa en contraposición con la de observante. En este sentido, para que la construcción de conocimiento suponga un verdadero diálogo de saberes, es necesario que nos incluyamos en el proceso de aprendizaje mediante la participación en los procesos.

Sumado a esto, nos posicionamos desde lo decolonial como intento de revertir las formas hegemónicas heredadas del proceso histórico colonial que han legitimado las estructuras de poder con respecto a la validación del conocimiento y la construcción de este. Creemos en las pedagogías crítico-artísticas como herramientas para abrir espacios en los que cada comunidad construya y defina cómo se entienden sus derechos, sus resistencias y sus construcciones de conocimiento, sin que estas estén subrogadas a estructuras hegemónicas. Nos sumamos a la aventura de insertarnos en un proceso de aprendizaje colectivo, donde las resistencias se constituyen como espacios pedagógicos transformadores que apuntan al inicio de procesos de cambio desde la posibilidad de imaginar otras realidades posibles.

Si bien no todas las pedagogías ni todas las formas de hacer desde lo artístico son por naturaleza críticas, las pedagogías crítico-artísticas propuestas, se posicionan

desde la decolonialidad como prácticas emancipatorias. En el contexto del quehacer artístico con miras a lo decolonial, se hace referencia a espacios de discusión, descubrimiento y de-construcción de estructuras de saber, de poder y de ser que han sido impuestas desde lógicas violentas y opresivas, algunas heredadas del proceso de conquista y colonización, y tantas otras que operan bajo la misma lógica de explotación y sumisión.

Estas prácticas se ubican entonces desde la búsqueda de la ruptura con el discurso modernidad/colonialidad, el cuestionamiento de la idea de raza para la configuración del imaginario social, el patriarcado, la idea de Estado Nación como mecanismo de control y las distintas formas desde las cuáles se articula el eurocentrismo como imposición a las subjetividades (Rey, 2017).

Estas prácticas propuestas pretenden ser decoloniales en sí mismas, es decir, no se apegan a un lineamiento estético específico, ni a un criterio de arte único que se valida en instituciones artísticas hegemónicas, porque si así lo hicieran, serían herramientas que reproducen mecanismos coloniales. Por lo contrario, entendiendo las prácticas artísticas desde un andamiaje teórico decolonial, se promueve la reivindicación histórica y la construcción o deconstrucción de identidades desde la relación entre lo colectivo y lo particular, desde donde quienes están involucrados en el proceso replantean las realidades del entorno, cuestionando las estructuras impuestas y proponiendo creativamente nuevas formas de hacer y de entender las realidades.

Lo artístico, en este contexto, es entendido en todas sus posibles manifestaciones: danza, performance, poesía, teatro, pintura, arte público, articuladas desde lo pedagógico crítico con el fin de resignificar prácticas culturales y simbólicas. La pedagogía crítica, como un conjunto de prácticas que encauzan procesos de aprendizaje y reflexión, pretende entonces provocar la transformación de la realidad al usar el acto creativo para imaginar formas alternas de coexistencia y de producción e intercambio de saberes.

La propuesta desde las pedagogías crítico-artísticas aporta formas creativas, experienciales, colectivas y diversas de romper con el paradigma occidental cientifista de producción de conocimiento. Por ende, se entiende como una base desde la cual es posible cuestionar y construir la realidad y resistir a estructuras violentas tales como el extractivismo y los conflictos por los bienes comunes.

La importancia del fortalecimiento de la lucha por los derechos anteriormente mencionados mediante estas pedagogías, radica en que la propuesta se hace desde una construcción conjunta, en la que pretende poner a discutir las experiencias previas como formas válidas de conocimiento y aportes invaluable a la subversión de los paradigmas coloniales. Se entablará un diálogo de saberes con quienes se mantienen activos en la transformación de estos conflictos. Esto con el fin de que el proceso de escucha y diálogo con los actores que están involucrados, resulte en un producto cuya viabilidad y eficacia responda a las necesidades que han sido detectadas desde las distintas problemáticas a raíz de los conflictos por los bienes comunes.

Estos diálogos no serían posibles desde los paradigmas educativos hegemónicos y bancarios, es decir, aquellos en los que el educador únicamente deposita información en quienes están siendo educados, sin entenderles como sujetos críticos que pueden generar conocimiento y que poseen, además, la capacidad de generar una relación dialógica de aprendizaje con quienes educan.

III. Contexto del proyecto: extractivismos y derechos humanos

Según CEPAL (2015), la región latinoamericana cumple un papel preponderante en cuanto a la minería de oro y plata, privatización del agua y el agronegocio. En México la minería ha incrementado en los últimos años pues para el 2015 representó el 8.8% del PIB industrial y el 3% del PIB nacional, significando un aumento del 14% respecto al 2014, convirtiéndose ese país en el líder de la producción de plata, fluorita, bismuto, celestita, wollastonita, cadmio, molibdeno, plomo, barita y zinc. (Noriega, s.f, p.3). En el caso de nuestro país, la minería no metálica constituye actualmente uno de los proyectos extractivos con mayor impacto

negativo sobre los ríos y las cuencas del territorio nacional, de los cuales el 90% de los materiales extraídos (arena y piedra) son agregados para la construcción.

Es importante resaltar, que el agua como bien común, es clave prácticamente para toda la cadena de producción inmersa en los diferentes extractivismos de bienes de la naturaleza, tomando un papel preponderante en cuanto a la producción de energía eléctrica para posibilitar el sostenimiento de otras formas como la minería y demás extractivismos que se mencionan.

En el cono Sur, según argumenta Gudynas (2015), también hay una proliferación del agronegocio dedicado al monocultivo de exportación de productos como la soja, que cubren amplios territorios con altos impactos ambientales y suman enormes volúmenes que son exportados sin procesar o con procesamiento mínimo.

Según datos recopilados de la plataforma del colectivo de geografía crítica Geocomunes, en Centroamérica, en la última década, ha incrementado la generación hidroeléctrica, provocando serios impactos para los sistemas de ríos – muchos de ellos vitales para el abastecimiento comunitario- y la biodiversidad en general, generando desplazamientos forzados y acrecentando las desigualdades.

Costa Rica no escapa de este contexto, pues incluso a manera de ejemplo, en el año 2000 nuestro país experimentó una expansión significativa en la producción del monocultivo de la piña, convirtiéndose en el primer país en exportación de esa fruta y esto ha seguido en expansión. De hecho, el volumen total de producción nacional de piña pasó de 1.073.870 toneladas en 1999 (SEPSA, 2001) a 2.484.729 toneladas en el 2012 (SEPSA, 2013). Incluso, según el Censo Agropecuario 2014, el destino de producción de la piña representa un 66,3% para fuera del país y solo un 14,6% para el mercado local. Actualmente, el 60% de la producción agrícola en nuestro país, es destinada para la exportación.

La producción hidroeléctrica, así como la minería no metálica, son parte también, de esos proyectos extractivos implantados en nuestro país, en territorios específicos, principalmente en las periferias, profundizando la vulnerabilización de

esas zonas y erosionando los bienes comunes. Los impactos y desajustes que generan los extractivismos explican muchas de las demandas y defensas territoriales que, a partir de procesos organizativos, se viven en nuestros países. Por tanto, cobra importancia abordar este tema tan vigente que tiene diversas resonancias e implicaciones a nivel mundial y regional.

Como hemos visto y como señalan Boelens, Damonte, Seemann, Duarte y Yacoub (2015), a pesar de estar en la llamada era del posneoliberalismo, la región sigue experimentando políticas que promueven la privatización y mercantilización de bienes comunes. Señalan dichas autoras y autores que esta época “ha significado, en realidad, una intensificación del extractivismo, con efectos impactantes sobre el despojo de agua en todo el continente” (Damonte y otros, 2015, p.17). En este contexto es vital señalar que los extractivismos como forma de despojo ha sido y es, una de las tantas vías a través de las cuales las élites políticas y económicas llevan a cabo una violación de DDHH constante e impune.

Y ¿qué tienen que ver los extractivismos con los DDHH? Podríamos señalar que un sin número de derechos son constantemente vulnerados por las dinámicas estatales y comunitarias que se desarrollan a partir de las políticas extractivistas (Sánchez, 2017; Gudynas, 2016). No es casual que ante esto Sánchez (2017) se refiere al concepto de des-ciudadanía como una de las consecuencias de los extractivismos. Esto haciendo énfasis en la forma en que la instalación de proyectos como la minería despojan, poco a poco y a través del mismo Estado, a las personas de sus derechos. Tal como señala Carvajal (2016):

el despojo y la ocupación territorial provocan la violación sistemática de los derechos humanos de las poblaciones afectadas. Observamos que las actividades extractivas limitan y privan el acceso a tierra, agua y demás bienes comunes a las comunidades locales, impidiéndoles el desarrollo de otras actividades productivas y el ejercicio de su autodeterminación; la precarización de sus condiciones de vida es tan aguda que conlleva al desplazamiento forzado e incluso a la extinción de pueblos originarios (Carvajal, 2016, p.10).

Ante esta dinámica el posicionamiento desde la defensa de los DDHH brinda una vía de trabajo y comprensión de las dinámicas tanto de despojo como de resistencia. Sin embargo, no podemos decir que cualquier lectura de los DDHH nos dará estas herramientas. Por ejemplo, al igual que la mayoría de discursos que han sido contruidos desde la modernidad y las líneas hegemónicas de pensamiento, es posible ubicar un posicionamiento de los DDHH individualista y mercantilizado (Rosillo, 2018; Herrera, 2008). Sin embargo, también existen otras lecturas que vienen a responder justamente desde lugares como la liberación (Rosillo, 2018) y la comprensión de los movimientos sociales de personas campesinas e indígenas (Leff, 2001) y que nos brindan otro camino.

Con respecto a esto, Rosillo (2018) señala de manera clara que es posible “comprender los derechos humanos desde la praxis de los pobres, los excluidos y los oprimidos” (p.19). Además, él mismo nos plantea una diferenciación importante entre dos de las vías en que se puede utilizar el discurso de los DDHH:

no es lo mismo utilizar los derechos humanos para defenderse de los abusos de las empresas transnacionales o de los Estados (dictatoriales o democráticos) en cualquier lugar del mundo, que utilizarlos para imponer un modelo social, político y económico dado, en este caso del occidente moderno (Nicolau-Coll, 2006, citado en Rosillo, 2018, p. 19)

Es en este marco que es posible ubicar una “racionalidad ambiental” que, desde los movimientos sociales, impulsa la legitimidad de “otros” derechos. Derechos colectivos y ambientales, los cuales se inscriben en sus luchas y reivindican sus formas de vida y visiones de mundo y que, además se distancian de las nociones que solamente “buscan ajustar el orden jurídico preestablecido” (Leff, 2001, p. 9).

Estos derechos, en sus formas y posibles transformaciones, se podrían considerar parte de los derechos emergentes, los cuales a partir de la transformación de las realidades se van desempolvando y tomando el lugar del cual han sido excluidos. A estos últimos derechos Cruz, Caballero y Torres (2018) los definen como “un conjunto de derechos que por un lado emergen después de haber sido “sumergidos”

por el olvido, la indiferencia y el menosprecio por parte de los Estados y el conjunto del sistema internacional; y por otro lado, son todos aquellos derechos que surgen ante la rápida y constante evolución de las sociedades globalizadas” (p.14).

Es considerando esto que, desde esta propuesta, buscamos generar espacios de diálogo desde los cuales sea posible reconocer estos y otros derechos que permitan ir más allá de la legitimación de un orden imperante. Buscando posicionar la construcción del saber y la dignidad de las personas que resisten como un lugar de derecho. Es un lugar donde los DDHH se construyen y se transforman desde los movimientos (Leff, 2001), en una visión de procesos (Herrera, 2008) y en búsqueda de una justicia social que cuestiona y busca transformar al sistema imperante.

Habrán quienes intenten apelar a una “cierta legalidad” o a una cierta vía del derecho para intentar deslegitimar o negar la existencia y violación de estos derechos. Por lo general, estas vías apelarán a lo que Ávila (2019, p. 119) llama el derecho hegemónico. Que básicamente consiste en la línea del derecho que se mantiene apegada a los principios de la modernidad y suele negar otras posibilidades de pensamiento y sentir dentro de las realidades que vivimos. Desde esta línea, como señala el mismo autor siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2014, citado en Ávila, 2019, p. 120), se ha instrumentalizado el discurso de los derechos humanos, violando unos y reconociendo otros según la conveniencia de grupos específicos.

En este caso, buscamos visibilizar y reconocer los procesos a través de los cuales desde las comunidades surgen formas de resistencia y re-existencia que apelan a una visión de los derechos humanos que en repetidas ocasiones (no tantas como nos gustaría) han no solamente frenado la avanzada de proyectos extractivistas sino también proponer otras formas de relación con las personas y con la naturaleza. En esta línea y en palabras de Ávila (2019):

Los derechos humanos –siempre que se tenga la perspectiva crítica y liberadora– establecidos en las constituciones son proyectos utópicos que cambian vidas y comunidades, que ayudan a resistir formas de opresión, que permiten imaginar otros mundos en los que la gente tiene dignidad (p. 126).

Es justo desde esta lectura de los DDHH que buscaremos señalar el lugar de los procesos de lucha en el marco de los extractivismos, sus formas y el papel que se juega en el trabajo conjunto y el acompañamiento a los grupos de personas que ponen sus cuerpos ante el despojo.

IV. **Antecedentes**

A partir de las fuentes consultadas y recopiladas en esta primera etapa del proceso investigativo, es necesario aclarar que no existe un antecedente que abarque de forma específica una producción didáctica desde las pedagogías crítico-artísticas para acompañar procesos de organización comunitaria en el marco de los conflictos generados por proyectos o lógicas extractivistas. En este entendido, los antecedentes a seguir son propuestas previas que pueden funcionar como referentes tanto teóricos o metodológicos para uno o varios de los elementos que recoge la propuesta.

Una vez planteado que todas las formas de procesos extractivistas están asociadas a la violación de DDHH (Raftopoulos, 2018), desde los referentes teóricos tomados como antecedentes, autores como Gudynas (2015) se refieren a la importancia de reconocer no solamente los impactos que se dan en los territorios y comunidades donde los proyectos se instalan, si no también lo que él llama efectos derrame del extractivismo. Estos irán desde la influencia en políticas públicas hasta la injerencia en las formas de comprender la naturaleza y las relaciones con esta. Lo cual finalmente lleva a “afectaciones ambientales, territoriales, sociales, económicas, excedentes, propiedad y articulación global, compensaciones y justicia, política y democracia (Raftopoulos, 2018, p. 92).

Desde esta línea Raftopoulos (2018) señala que “en muchos casos, la oposición a esos emprendimientos se expresa en el “lenguaje” de los derechos, convirtiéndolos en un medio importante para exponer tanto la destrucción ecológica como social” (p. 92). Con esto, naturalmente se apela a los organismos internacionales como vías para buscar justicia ante estos atropellos. El mismo autor hace referencia a la reivindicación de derechos en casos de criminalización y persecución de las

personas defensoras de los territorios, violencia, implicaciones ambientales y en salud, la explotación laboral y sexual y los derechos de las poblaciones indígenas.

Sin embargo, Ulloa y Coronado (2016) desde su experiencia en Colombia, muestran que diferentes estudios han demostrado que los derechos y garantías establecidos se han quedado cortos al momento de “enfrentar de forma integral la defensa de los territorios de los impactos negativos de la extracción de los recursos naturales” (p. 47). Siendo esto evidencia de la falta de herramientas legales para la defensa de las comunidades. Por lo que, desde las mismas comunidades, surgen propuestas que buscan adelantar “su reconocimiento como actores colectivos, como la que pide garantizar el derecho a la consulta y consentimiento previo, libre e informado y la protección de derechos territoriales” (Ulloa y Coronado, 2016, p. 47).

Es desde este marco que otros trabajos han señalado la importancia de tener una visión más amplia de los DDHH, reconociendo desde esta perspectiva posicionamientos políticos y conceptuales como lo viene a ser el de los bienes comunes. Bollier (2008) plantea que “al retomar la idea de bien común como reivindicación de la acción colectiva se identifica “una amplia clase de recursos en cuyo control y manejo, la ciudadanía en general o comunidades específicas tienen intereses políticos y morales” (Bollier, 2008, citado en Jiménez y López, 2016, p. 132).

Además, otras experiencias como la de Carr, Rivas, Molano y Thésé (2018), nos plantean una línea, en la que si bien los diferentes procesos de reivindicación no son hechos desde un lugar bajo el nombre de DDHH, si nos dan una guía en cuanto a experiencias de resistencia y pedagogía que surgen justamente desde las experiencias de las comunidades y los territorios. Estas experiencias, “apoyadas en luchas pacíficas, tienen como fundamento la defensa del carácter común de territorios, la desmercantilización o emancipación de la flora, la fauna, el agua, la tierra respecto de la ley del valor de cambio, así como la defensa de formas de democracia profunda, densa y participativa” (Carr y otros, 2018, p. 70). Por ello, la desmercantilización planteada desde los procesos de defensa y resistencia de los

territorios, permite recuperar y fortalecer los derechos humanos que han sido negados y arrebatados.

Consideramos importante rescatar experiencias previas que se han planteado en la defensa de DDHH (aunque no siempre dando ese nombre) en diferentes momentos y latitudes afectadas por las actividades extractivistas. Esto permite el reconocimiento de derechos humanos emergentes, que como señalamos con anterioridad en este mismo trabajo en línea con lo planteado por Cruz, Caballero y Torres (2018) buscan reivindicarse ante la negación histórica por parte de los Estados.

Podemos señalar la experiencia en Veracruz, México de Hensler, Merçon, Paulin, González-González, Paradowska, Reyes, y López (2019), en la cual, partiendo de conceptualizaciones de territorio, educación popular y cogestión del territorio, elaboraron lo que llamaron un “curso de metodologías participativas para fortalecer la cogestión del territorio” (Hensler y otros, 2019, p. 236). Este proceso fue llevado a cabo con personas que pertenecían a organizaciones sociales, y desde el cual se buscaba “crear y fortalecer modelos de organización social participativos, que cambian las relaciones de poder actuales y generan nuevas configuraciones actorales capaces de impulsar formas cuidadosas de gestión del territorio” (Hensler et al., 2019, p. 237).

Dicho trabajo fue elaborado en cinco etapas: 1. Bases teóricas de la cogestión del territorio, 2. Metodologías participativas y facilitación, 3. Giras de aprendizajes, 4. Sistematización de la práctica colectiva y 5. Encuentro y cierre. De dichas etapas y trabajo, quienes lo plantean señalan que entre sus reflexiones la importancia del trabajo de co-construcción con las personas de las comunidades y el impulso que brindó el trabajo con metodologías desde el arte lo cual transformó la experiencia en “un medio educativo vivencial de vínculo con el territorio” (Hensler et al., 2019, p. 258)

Sumado a esto, podemos rescatar la experiencia llevada a cabo en México desde el Proyecto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Prodesc, 2018) en el

cual elaboraron una guía con apuntes metodológicos para la seguridad comunitaria y del territorio. En esta, se parte del reconocimiento de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) para, a partir de las experiencias en los territorios, llevar a cabo una propuesta de “el acompañamiento organizativo, buscando favorecer la construcción de condiciones para exigir y ejercer los Derechos Humanos” (Prodesc, 2018, p. 7).

A partir del reconocimiento de las vivencias de violencia y amenaza que experimentan las personas que luchan por sus territorios, este trabajo se convirtió en una serie de

aportes para seguir comprendiendo y complejizando el contexto de despojo, violencia, criminalización, que enfrentan defensores y defensoras comunitarias. Buscamos con ello seguir abriendo espacios de reflexión que nos ayuden a entender la complejidad de los riesgos, los escenarios de disputa, los actores y las políticas implicadas en los procesos de despojo territorial del capitalismo transnacional (Prodesc, 2018, p. 11).

Se rescató así el trabajo colectivo desde una perspectiva que consideró la interculturalidad, la memoria colectiva, el territorio y la seguridad comunitaria como formas de cuidado dentro de las comunidades. Así mismo planteó una serie de herramientas metodológicas como la cartografía y el análisis del contexto, el diagnóstico de riesgos y estrategias de seguridad como la comunicación, la organización, la movilización, entre otras (Prodesc, 2018). Esta experiencia, no solamente planteó la necesidad de trabajar desde los DDHH en las comunidades, sino también estrategias para hacerlos efectivos desde el Estado y la organización social.

Sobre extractivismos, es posible identificar diversas y valiosas experiencias que surgen de procesos de defensa territorial por parte de comunidades en las cuales hay o han tenido presencia proyectos extractivos. En nuestro país, como en el resto de la región latinoamericana, la privatización de bienes comunes como parte de la actividad extractivista se ha topado con procesos de resistencia comunitaria, que a

través de formas organizativas han logrado construir alternativas, llevar a cabo procesos judiciales, problematizar, reflexionar, como parte de la defensa de sus territorios.

Agua y extractivismo: una mirada desde las comunidades es una memoria que retrata las discusiones y puestas en común durante el Encuentro Aguante la Vida, realizado en el 2012 en Santiago de Chile y organizado por el Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales (OLCA). El mismo se planteó como parte de un proceso de fortalecimiento de organizaciones que luchan por la defensa del agua y la vida en sus territorios. Este material reúne los principales nudos y aprendizajes surgidos de ese intercambio comunitario por y la articulación de propuestas que puedan dar cuenta del mundo que las comunidades quieren y creen (San Juan e Infante, 2012).

Chile, como el resto de los países de Latinoamérica, atraviesa fuertes conflictos a raíz de la crisis hídrica. En ese sentido, las discusiones principales del encuentro versaron en torno al agua y su relación con dimensiones como las legislaciones, la educación y la defensa. Dentro de los principales aprendizajes que se plantearon, se encuentra la necesidad de generar un espacio para lograr aspiraciones comunes a corto, mediano y largo plazo (San Juan e Infante, 2012). Esta memoria nos aporta, en tanto se puede conocer de cerca discusiones comunitarias respecto a un tema que causa mucha preocupación a nivel mundial, como lo es la contaminación y el acceso al agua, frente a contexto donde los ríos son blanco directo de proyectos extractivos.

Por su parte, a raíz del Seminario *Internacional Extractivismo en América Latina... Agua que no has de Beber*, llevado a cabo en el 2014, en Santiago de Chile, sobresale una memoria que analiza los extractivismos en sus contextos globales, regionales y locales. Esta memoria se enfoca en casos particulares en Chile, Ecuador, Argentina y Colombia, tanto en términos de conflicto como en saberes colectivos y vínculo con instituciones públicas, educación, organización vecinal, territorios indígenas y saberes diversos que acoge y hacen posible la lucha contra un modelo devastador. Al mismo tiempo, hace visible las múltiples consecuencias

negativas que ese modelo genera en otros aspectos de la vida y cómo, a partir del despojo, se sale adelante con lo que queda. Esta resistencia es posible por medio de las articulaciones entre distintos territorios y las comunidades afectadas directamente (OLCA y OCMAL, 2014).

De esa forma, a partir de este texto se puede ampliar la discusión sobre extractivismos en Costa Rica, a partir de distintas aristas. Recoge experiencias ubicadas en diferentes contextos, de manera que no solo muestra realidades de la región, sino que, además, tienen claras coincidencias con casos acontecidos en Costa Rica. Además, suma en este proceso investigativo, pues aborda el tema teórica y metodológicamente similar a la forma en la que se plantea en nuestra investigación propuesta. Nos convoca, pues “entienden el intercambio y la puesta en común de los diversos conocimientos y modos de ver y sentir el mundo de las comunidades, como una herramienta central para la construcción de nuevos sentidos comunes, nuevos conceptos y profundas reflexiones” (OLCA, 2014, p. 53)

Aterrizando en un contexto más cercano, ubicamos una serie de memorias que dan cuenta de la situación que acontece en Costa Rica. A través de memorias, cartillas y cartografías, desde el programa Kioscos Socio ambientales de la Universidad de Costa Rica, es posible recuperar elementos teóricos y experienciales sobre la operación del modelo capitalista neoliberal que extrae múltiples riquezas de los territorios. Dos de esas memorias son: Tierra campesina: memoria de las comunidades Finca 9 y Finca 10 de Palmar Sur en Osa de Puntarenas (Mora y Artavia, 2015). Esta memoria, que sistematiza a partir de una mirada a la vida campesina, la forma en la que las comunidades a través de procesos organizativos hacen frente al modelo capitalista y neoliberal que busca cada vez más, despojarles de su tierra para profundizar y expandir el agronegocio. Esta práctica extractivista que, revestida de monocultivo, agrotóxicos y violencias, ha tenido que disputar frente a la cultura campesina y la organización por la defensa de los territorios.

La memoria Defensa de los Ríos Convento y Sonador: la historia de nuestra lucha (Comisión Defensora de los Ríos Convento y Sonador, 2016), es un documento que cuenta la historia de la lucha contra dos Proyectos Hidroeléctricos que se pretendían

imponer en los Ríos Convento y Sonador en Buenos Aires y Pérez Zeledón de Puntarenas. Este relato, pone sobre la mesa cómo a partir de otros casos es posible para las comunidades identificar cuando un proyecto es bueno o malo para su comunidad, pero también, a partir de una visión distintas sobre la vida frente a iniciativas de muerte. La memoria, además, analiza la situación particular desde una óptica regional para poder comprender el conflicto de forma situada.

Las últimas dos memorias, tienen como particularidad que se construyeron como parte de un proceso de construcción colectiva desde la propuesta crítico-pedagógica de la educación popular, siendo posible el diálogo de saberes y, además, se realizaron en el marco de organizaciones comunitarias.

Desde el uso de las pedagogías artísticas para la organización comunitaria y/o la lucha por los derechos humanos, existen algunos antecedentes que aportan insumos muy valiosos a la presente propuesta. Sin embargo, uno de los vacíos generales radica en que no se enmarcan en conflictos específicos, sino más bien en nociones generales, como la Cultura de Paz, o Educación para la Paz, educación en valores, convivencia ciudadana, o bien, en Educación en Derechos Humanos, mientras que la propuesta aquí descrita intenta posicionarse desde un conflicto específico que, además, no es un conflicto acabado, si no que implica grandes cuotas de resistencia y la desarticulación de múltiples estructuras económicas y sociales.

La mayor parte de las propuestas que se vinculan como antecedentes sí comparten las pedagogías o la educación artísticas como prácticas naturalmente críticas, es decir, que contravienen al modelo pedagógico bancario, individualizado y vertical. Esto se debe a que las artes, dentro del esquema de generación de conocimiento positivista, se entienden como espacios alternativos, más relacionados con las emociones, lo colectivo y la sensibilidad. Por lo que justamente consideramos que desde el arte es posible la desarticulación de distintos tipos de violencia.

Un acercamiento que resulta particularmente útil a nivel de uso del arte como metodología para enseñar y problematizar los derechos humanos es la Guía

metodológica de Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas propuesta por Albistur, Brun, Piñeyo y Tocoli (2017). En esencia, se trata de una propuesta educativa que pretende “poner en diálogo contenidos, conceptualizaciones, saberes, reflexiones y prácticas que articulan la Educación en Derechos Humanos (EDH) con la disciplina de las Artes Escénicas” (Albistur y otros, 2017, p. 13). Este material está dirigido a los niños y las niñas cercanas al proyecto. En cuestión de temáticas generales, tiene como eje central la igualdad, la dignidad, la no violencia y no discriminación. El material aborda las artes escénicas como metodología y se propone con un énfasis en los facilitadores y facilitadoras (maestros y maestras), de tal forma que realicen un acercamiento a la EDH a través de las artes escénicas.

Además de esto, la guía educativa propone un formato con talleres que pueden irse ajustando, dependiendo de los posicionamientos ético-políticos que requiere la EDH. Para efectos de nutrir la presente propuesta como una línea de trabajo antecedente, este trabajo da luz sobre cómo se puede llevar a cabo la construcción colectiva y el constante diálogo entre participantes con respecto a los Derechos Humanos desde formas artísticas. Desde esta guía metodológica, se entiende la educación artística como una herramienta para trabajar el pensamiento divergente y crítico, justamente porque permite espacios sensibles, originales, flexibles y con posibilidades de redefinición (Albistur y otros, 2017, p. 16)

Consideramos que los Derechos Humanos deben ser problematizados con mayor profundidad, no sólo apuntando a una convivencia pacífica e igualitaria, sino también repensando lógicas culturales y estructurales. La propuesta de Albistur y otros (2017) hace referencia a la construcción del conocimiento de forma muy cercana a lo que aspiramos, pues busca que el proceso de conocimiento se desarrolle en forma de espiral. Es decir, en un constante movimiento y revisión de conceptos, saberes y formas de hacer, lo que permite un constante ir y venir para comprender y problematizar las realidades desde el constante cuestionamiento y replanteamiento (Albistur y otros, 2017).

En la propuesta Manual para maestros que lloran por las noches, Morales (2016) presenta un manual de estrategias pedagógico-artísticas en miras al fortalecimiento

de la convivencia y la cultura de paz. Como propuesta metodológica, cuenta con la transdisciplinariedad y el diálogo de saberes que se han propuesto para la presente producción didáctica. Este material presenta la diferencia de que no se inserta en un conflicto específico, o en una problemática específica, sino que se propone desde una flexibilidad bastante amplia, en la que cada facilitador adecúa según las necesidades de cada grupo. De ahí que se constituye como una herramienta que se puede utilizar en distintos contextos, pues es adaptable a peculiaridades específicas de grupos y comunidades.

Morales (2016) propone las pedagogías artísticas dentro de los espacios educativos como lugares desde donde se puede repensar la realidad fuera de los esquemas tradicionales y hegemónicos. Este autor inicia su manual con un posicionamiento ideológico y político de forma clara y enunciada, tal como lo planteamos en la presente propuesta. Además de esto, el manual no propone actividades o herramientas acabadas, sino que se insta a quienes lo faciliten a ser creativos y conscientes de las peculiaridades de sus receptores y sus realidades.

Además, propone que las formas artísticas sean utilizadas como herramientas para construir conocimiento (entendido como diálogo de saberes) en el plano colectivo y comunal, proceso a través del cual se fomenta el aprendizaje desde la conexión entre la información, la emoción y la acción (Morales, 2016). El manual presenta las iniciativas mezclando lo teórico con ideas para lo práctico, utilizando las pedagogías artísticas como eje central. De la propuesta de Morales (2016) resulta particularmente ilustrativa la forma en la que se disponen las propuestas para los y las mediadoras, el posicionamiento ideológico y la motivación directa hacia quienes median los procesos.

La metodología propuesta entiende los orígenes del aprendizaje como una semilla, un objeto vivo y cambiante que se siembra en una parcela. El grupo que recibe las ideas y provocaciones con sus múltiples peculiaridades y dan sustento a las semillas. Dentro de esta metáfora, la tierra se entiende como la comunidad que se ve fertilizada por los aprendizajes de cada planta surgida de las semillas. Dado que cada parcela es particular, las semillas se convierten en plantas distintas, pues

todos y todas tienen procesos de aprendizaje particulares. Bajo esta premisa, la cosecha se entiende como la totalidad de saberes de una comunidad y su territorio, una totalidad diversa y plural (Morales, 2016).

El texto *Iniciativas de arte y prácticas de paz: El diario (sobre)vivir en Colombia* (Estripeaut-Bourjac, 2013) analiza tres casos de formas de resistencia a la guerra y a la violencia que utilizaron prácticas artísticas para articularse desde la sociedad civil. Uno de los elementos que aporta este texto a nuestro trabajo es la idea del protagonismo de quienes resisten las violencias estructurales y directas. Es decir, estos procesos se entienden como iniciativas autogestionadas, que nacen desde y para quienes buscan alternativas a la violencia.

Desde el cine callejero hasta procesos de recuperación de la memoria y obra plástica desde la pintura, distintas comunidades colombianas proponen formas de resistencia no directa (Estripeaut-Bourjac, 2013). En el texto se proponen dinámicas que buscan reparar los tejidos sociales y redefinir la colectividad en medio de conflictos sumamente violentos. Desde estas autogestiones comunitarias que utilizan prácticas artísticas es posible imaginar aquellas cosas que parecían inimaginables, revertir nociones históricas y cuestionar las realidades violentas para proponer formas pacíficas de entender la justicia. Las tres experiencias reivindican derechos emergentes, el derecho a perdonar como colectivo en Mampuján, y el derecho a la memoria y a la verdad. El análisis propuesto abre posibilidades desde los acompañamientos comunitarios para proponer pedagogías artísticas para la construcción de una memoria compartida de lo humano.

El texto es un claro antecedente de cómo las prácticas artísticas pueden servir como herramientas para quienes buscan formas aún improbables e impensables, fuera de las lógicas violentas normalizadas, de transformar sus realidades y defender sus derechos (Estripeaut-Bourjac, 2013).

Otra propuesta que va en esta misma línea es el proyecto registrado en *Arte, sociedad y memoria: De la educación en el arte como reactivo social* (Pérez, 2019). Un grupo de estudiantes y profesores universitarios proponen una producción

colectiva-colaborativa que explora las posibilidades potenciales del arte en su función social. Es decir, el arte como instrumento de reflexión, memoria y resistencia pacífica en miras de construir una sociedad más humana. La propuesta utiliza la ilustración retratística para visibilizar el conflicto de baja intensidad en el que se enmarca la desaparición forzada de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, en Ayotzinapa, Guerrero, México (Pérez, 2019). La construcción colectiva de la memoria de los desaparecidos constituyó un ejercicio colectivo de repensar la justicia y la verdad, así como de reflexión acerca de la importancia de trabajar en conjunto para un cambio social (Pérez, 2019).

La propuesta articuló, metodologías participativas, artísticas y lúdicas como una forma de construir los retratos y de discutirlos una vez que fue posible visualizarlos en conjunto. En este sentido, las prácticas artísticas son canales para resignificar y construir, desde los individuos, la memoria histórica y las formas de lidiar con violaciones de Derechos Humanos y violencias sistematizadas.

Por último, la propuesta Experiencia y propuesta didáctica para abordar la práctica decolonial desde las artes visuales contemporáneas (2018) aporta una metodología para trabajar con prácticas artísticas. En el caso específico de esta investigación, la intención era utilizar las prácticas artísticas como una forma de cuestionar los discursos de la modernidad/colonialidad en la currícula universitaria de artes. Esto culminó en una propuesta educativa en tres ejes temáticos distintos pertenecientes a la carrera de artes de esta universidad, a saber: la construcción y deconstrucción de la identidad desde la estética a través de las manifestaciones artísticas precolombinas, el trasiego de bienes culturales autóctonos y las manifestaciones de arte contemporáneas como un canal para proyectar el pensamiento decolonial desde el acto creativo crítico (Rey, 2018).

La propuesta educativa en este caso consistió en provocaciones derivadas de la discusión colectiva de temáticas como la colonialidad, la legitimidad del conocimiento científico, el concepto de raza e identidad, la otredad y la interculturalidad, a través de dinámicas grupales. Estas dinámicas incluyeron actos de creación mediante prácticas artísticas como collage, teatro, cartografías,

instalaciones e intervención de obras preexistentes, siendo esta propuesta una forma de posicionar las prácticas artísticas desde lo decolonial como mediadoras entre la “historia única” y la capacidad crítica (Rey, 2018).

Si bien no existen antecedentes de pedagogías crítico-artísticas utilizadas en contextos comunitarios afectados por el extractivismo propiamente, el uso de las prácticas artísticas como reactivo social, como espacio crítico e imaginativo de distintas realidades sí ha sido utilizado extensamente en diversos proyectos en relación con los Derechos Humanos y la construcción de la cultura de la paz en países latinoamericanos. Por mencionar algunas iniciativas, el trabajo de Sandra Paola López (2017) con conflictos transfronterizos a través de la danza y la expresión corporal en Ciudad Juárez, México, las Escuelas de Paz en Colombia, o el caso de las Arpilleras Chilenas durante la dictadura en los años setenta, entre muchas otras.

Lo cierto es que, ante estas múltiples y diversas iniciativas desde los individuos y los colectivos, las posibilidades que surgen a través de lo artístico son terreno fértil para repensar, desde un espacio periférico las estructuras verticales y normativas, los Derechos Humanos, las violencias y las complejas realidades que desean ser transformadas. Las prácticas artísticas permiten un contacto con las emociones y la expresión que no son parte de los esquemas educativos ni sociales hegemónicos, son, de alguna forma, resistencias no directas y cotidianas, pues apuestan más a la transformación de realidades que a la oposición directa a la autoridad. Es a partir de estos insumos que la producción didáctica propuesta se nutre para usar las pedagogías crítico-artísticas como provocaciones para la transformación, la imaginación y la construcción colectiva de conocimiento.

V. **Objetivos**

General:

Construir una producción didáctica utilizando pedagogías crítico-artísticas para el acompañamiento y fortalecimiento de procesos organizativos comunitarios en defensa de los derechos humanos en el marco de los conflictos extractivistas.

Específicos:

- a. Caracterizar los conflictos extractivistas y su vinculación con los Derechos Humanos en el contexto costarricense.
- b. Identificar, mediante el diálogo colectivo, estrategias de organización comunitaria de resistencia en defensa de los derechos humanos que surgen alrededor de los conflictos extractivistas.
- c. Proponer desde las pedagogías crítico-artísticas herramientas para el acompañamiento comunitario en distintos conflictos extractivistas con el fin de cuestionar, acompañar, informar y visibilizar las temáticas anteriormente identificadas.

VI. Marco teórico

Modernidad, colonialidad y los discursos hegemónicos

¿A qué nos referimos cuando decimos que algo es moderno? Datos más datos menos, lo moderno es, en esencia, algo que se plantea como el justo sustituto de lo anterior, de lo antiguo, o de lo que “ya está superado”. La modernidad, en este caso, sería un conjunto de ideas, sentires y discursos que, ante la realidad del mundo en un momento histórico, se plantearon como los sucesores de formas de vida y afectividad/subjetividad que sacralizaban cierta autoridad en la producción y comunicación de las experiencias y los conocimientos (Quijano, 2017).

Este proceso acarreó una serie de características. De las cuales, como inicio, es importante apuntar lo que señala Quijano (2017), y es que:

La primigenia modernidad constituye, en verdad, una promesa de liberación, una asociación entre razón y liberación. Si tales son los rasgos iniciales del

movimiento de la modernidad, ellos son registrables lo mismo en Europa que en América colonial durante el siglo XVIII (p.32).

Sin embargo, se debe notar que la colonialidad imprime otras características de las cuales el pensamiento de la modernidad no se deslinda y los reproduce en las formas de ver, sentir y por tanto tratar al “otro conquistado” por los países europeos. Incluso, estas características llegan a ser vitales para la construcción del pensamiento moderno. Ya menciona Maldonado-Torres (2007) con respecto a esto que “la modernidad como discurso y práctica no sería posible sin la colonialidad, y la colonialidad constituye una dimensión inescapable de discursos modernos” (p. 132).

Además, podemos mencionar en palabras de Castro (2018) que si bien:

la modernidad está ligada medularmente a la reflexión sobre el sujeto (...) y expresa las diversas formas que adquiere el pensar y sentir el mundo actual, la racionalidad que de esta deviene busca desde diferentes discursos científicistas, negar otras formas de conocimiento. (p.41)

Esto conlleva consecuencias ineludibles en la forma en que la sociedad convive, se desarrolla y construye significados.

Es por esto que cuando hablamos de colonialidad y modernidad hablamos también del poder y de cómo se da su ejercicio desde diversas estructuras que afectan la forma en que se construyen el trabajo, el conocimiento, la autoridad, las relaciones (Maldonado-Torres, 2017) y por supuesto “el derecho”.

Si bien, como menciona Maldonado-Torres (2007), el colonialismo precede a la colonialidad, esta última sobrevive a este. Señala el mismo autor:

La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos

de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p.131)

Es posible encontrar en la construcción de la modernidad/colonialidad formas de sentir y ver “al otro” que llegan a conjugarse con la construcción de subjetividades dentro del capitalismo y más tarde dentro del neoliberalismo. Y es que como señala Maldonado-Torres (2007) es justamente en la empresa colonial donde el capitalismo “se conjugó con formas de dominación y subordinación, que fueron centrales para mantener y justificar el control sobre sujetos colonizados en las Américas” (p.131).

Todo este entramado llegó a encontrar en los pensadores de su época discursos que legitimaron el orden impuesto. Entre estos podemos señalar como el primero “la diferencia colonial antropológica entre el ego conquistador y el ego conquistado”, menciona este el mismo Maldonado-Torres (2007) que:

este dualismo sirvió para traducir a nivel metódico el racismo del sentido común europeo, y que, como indica Quijano, articulaciones científicas posteriores, que tomaban el cuerpo como una entidad puramente material, facilitaron el estudio de ciertas poblaciones en términos naturalistas, lo que engendró el estudio científico de las razas. (p.139)

Vemos ya desde aquí como cierto conocimiento legitimaba una línea de pensamiento, al negar otros cuerpos como posibles portadores de saber, incluso validando el racismo. Siguiendo en esta línea, el autor menciona que:

Descartes le provee a la modernidad los dualismos mente/cuerpo y mente/materia, que sirven de base para: 1) convertir la naturaleza y el cuerpo en objetos de conocimiento y control; 2) concebir la búsqueda del conocimiento como una tarea ascética que busca distanciarse de lo subjetivo/corporal; y 3) elevar el escepticismo misantrópico y las evidencias racistas, justificadas por cierto sentido común, al nivel de filosofía primera y de fundamento mismo de las ciencias. (Maldonado-Torres, 2007, p.145)

Así, es posible vislumbrar en las raíces discursivas que se construyen a partir de la colonialidad algunas visiones que desvinculan la razón del sentir y que al negar este último, niegan la posibilidad de ver al otro y aún más a la otra como seres cercanos o semejantes. Ni que decir de la naturaleza cuyo único lugar es el de ser dominada. Es desde el discurso de “lo racional” que se legitima una “superioridad racial”, en la cual el otro y la otra llegan incluso a ser deshumanizadas al poner en duda su racionalidad y el mismo sentido de su existencia.

Ante esto, es importante reconocer que mucho del discurso del conocimiento hegemónico, es decir, la línea que han seguido en su mayoría las ciencias actuales (tanto las “duras” como las sociales, incluido aquí el derecho), se ha construido desde este lugar de negación. Santos (2009) plantea incluso que, desde el método científico se pretendió construir conocimientos desde supuestos lugares objetivos y universalistas, en que lo cuantificable y medible era lo único que valía (dato que no está de más decir, le convino misteriosamente bien al avance del capitalismo).

Así, este proceso que llamamos modernidad ha devenido en formas de ciencia y normatividad que, ante la negación de otros saberes que parten de racionalidades y sentires distintos a los suyos, va mordiéndose la cola. El paradigma dominante al igual que las formas de ver y sentir el mundo que siembran sus raíces en la opresión de otras y otros se han quedado cortos y se encuentran en crisis, tal como se ha señalado (Santos, 2009). Esto nos lleva a replantearnos sí o sí, las formas de pensarnos y sentirnos, desde donde construimos el conocimiento y cómo revertimos lógicas violentas y depredadoras.

¿Liberación de quiénes? Independencias y derechos con color de piel.

Quijano (2017) apunta que “la racionalidad moderna es, en Europa, una planta cuya savia es nutrida desde el comienzo por las relaciones de poder entre Europa y el resto del mundo” (p.37). Las ideas fundantes del proceso de la modernidad partían de una relación entre razón y liberación, pero esa liberación no era igual para todas las personas.

Apuntando en dirección similar, autores como Fernández (s.f.) señalan que la violencia durante la conquista y la colonia no se dio en acciones aisladas ni casuales sino más bien premeditadas y estratégicas. El autor señala que “el motor de la conquista era el oro y el combustible la codicia” (Fernández, s.f., p.6). El fin era el saqueo. El asesinato, la tortura y el miedo fueron los medios. El discurso de pacificación la legitimidad. Se justificaban matanzas desde una superioridad cultural y como una forma de control. En 1544 Lázaro Fonte llegó a plantear la necesidad de la violencia y la crueldad diciendo que “si no se producían matanzas de caciques con cierta periodicidad los indios se alzaban y rebelaban” (Fernández, s.f., p. 5).

En esta línea podemos poner el sistema de castas en América Latina en la época colonial (López, 2008) como un rápido ejemplo de cómo para quienes vivían y pensaban ese momento, algunas personas eran más personas que otras. Desde esta mirada, sería ingenuo pensar que las posibilidades de liberación de los pueblos indígenas vendrían precisamente de quienes les colonizaron y asesinaron.

Podemos decir justamente, que las independencias en el continente no marcaron mayor diferencia. Castro (2018) plantea que los criollos de la época solamente continuaron haciendo lo que ya sabían hacer. Y que:

esta nueva modernidad latinoamericana acabó reinstalando lo que quiso desechar: la dictadura, la falta de libertad política, la desigualdad y el comercio de materias primas totalmente desventajoso para sus países. (Castro, 2018, p.49)

Los diferentes procesos y las formas de opresión que se entroncan en los periodos de conquista y colonización de América Latina, como los son los patriarcados (ancestral, europeo, africano), el capitalismo y el colonialismo, marcan su sello en las formas en que en ese tiempo y en la actualidad se construyen las realidades de la sociedad latinoamericana (Cabnal, 2016, comunicación personal). Las desigualdades, la imposición de supuestos como “la verdad verdadera”, los epistemicidios y las formas de producción y reproducción de la vida humana de hoy en día, son tan solo algunos pequeños grandes ejemplos de esto.

La lectura hegemónica sobre diferentes hechos históricos que marcan a nuestras sociedades se sigue efectuando a través de los anteojos de los opresores, los de quienes aniquilaron otras formas de pensar y decidieron que la suya sería la historia que se contaría. Podemos ver en todo este proceso la contradicción en esa “razón” que vanagloriaba la modernidad, que mientras apostaba a la liberación de unos, majaba los cuerpos asesinados de otros. Según Castro (2018):

La modernidad europea en América Latina se alejaba así de la nueva forma de entender las cosas que ella misma había propiciado. En ningún momento se reformó, modernizó o valoró el conocimiento de los pueblos americanos sobre la naturaleza, su sociedad o sobre sí mismos. La conciencia moderna europea arrasó con los derechos de las personas y de las sociedades precolombinas, negándoles precisamente el principio que había sido el culminante en la formación de su propia modernidad: la racionalidad humana. (p. 46)

Al llegar a este punto podemos preguntarnos ¿qué tipo de derechos podrían construirse desde una racionalidad como esta? ¿lograr una vía de liberación sería realmente posible incluso al día de hoy sin transformar estas estructuras? ¿qué tan profundo ha llegado esta colonialidad? Aquí Maldonado (2007) plantea lo que él llama la “colonialidad del ser”. La cual en sus palabras “responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos” (Maldonado-Torres, 2007, p.130).

Modernidad, Colonialidad y Derechos Humanos: La decolonialidad como reafirmación de otras posibilidades

Si bien hemos visto que la modernidad eurocéntrica planteó formas de sentir y pensar el mundo que aún hoy siguen amarrando las opresiones vividas por diferentes poblaciones, es posible señalar que otras modernidades (comprendiendo esto desde la liberación) intentaron hacer su salida. Castro (2018) señala, por ejemplo, que la lucha por derechos de los pueblos originarios inició desde el

momento mismo de la conquista, y esta se mantiene hasta la fecha.

Es posible rastrear, a través de la historia, propuestas para la construcción de sociedades que tenían puntos de partida distintos a los planteados desde Europa occidental. En este sentido Mignolo (2007) plantea al menos dos pensadores cuyos planteamientos se construyeron de forma paralela a la modernidad y en estos se puede rastrear ya la decolonialidad. Señala el autor:

El pensamiento decolonial, por el contrario, se rasca en otros palenques. En el caso de Waman Poma, en las lenguas, en las memorias indígenas confrontadas con la modernidad naciente; en el caso de Cugoano, en las memorias y experiencias de la esclavitud, confrontadas con el asentamiento de la modernidad, tanto en la economía como en la teoría política. El pensamiento decolonial, al asentarse sobre experiencias y discursos como los de Waman Poma y Cugoano en las colonias de las Américas, se desprende (amigablemente) de la crítica poscolonial. (Mignolo, 2007, p. 33)

Sin embargo, y de manera para nada sorprendente, sus planteamientos no fueron escuchados. Y es que como el mismo Mignolo (2007) señala, desde la perspectiva de quienes “pensaban el mundo” en ese momento, cualquier planteamiento o cuestionamiento que viniera desde un habitante del planeta que no fuera cristiano no tenía mayor valor. Si bien quienes piensan y sienten en los márgenes o bajo las violencias de la colonialidad no son dueños de una verdad universal, plantea el mismo Mignolo (2007) que:

sí tiene[n] una subjetividad y una localización geo-histórica (lenguas, tradiciones, mitos, leyendas, memorias) en las cuales se basa su manera de comprenderse a sí mismo[s], a los otros y al mundo. Y esta singularidad de experiencia y de vivencias no les puede ser negada ni a los unos ni a los otros (eran todos “hombres” en este contexto), aunque los castellanos asumían una universalidad que les era propia (...). (p. 35)

Al visibilizar que existen otros saberes y otras propuestas en las formas de construir

la sociedad, su racionalidad y sus sentires y que estos se remontan al momento mismo del inicio de la modernidad, podemos señalar la decolonialidad como “otro lugar” desde el cual la forma en la que hemos construido la realidad puede ser deconstruida.

En este sentido hablamos de un cuestionamiento de la mirada entre las personas desde la verticalidad y el planteamiento de un acercamiento desde la humanidad, la empatía y el diálogo. Esto por supuesto llevado a todas las ramas de las ciencias y la sociedad, es un intento de trascender la objetivación y el desligamiento entre cuerpo y razón. Se busca plantear afectividades que permitan “tocar al otro, sentir al otro y revelarse ante el otro” como señala Fanon (1973, citado en Maldonado-Torres, 2007, p.155).

El trabajo desde los derechos humanos con una mirada del pensamiento decolonial buscaría estructurarse en el lugar que plantea Mignolo (2007); “contrario a la genealogía de la modernidad europea” (p.45). Sería más bien un espacio compartido por otros sentires y racionalidades que tienen como punto común “la herida infligida por la diferencia colonial” (Mignolo, 2007, p.45). Es imprescindible al entrar en esta propuesta, ubicarse en el terreno del cuerpo (territorio cuerpo como se podría señalar desde los feminismos comunitarios). Y es que como señalan Quijano (2007) y Mignolo (2007) este es el lugar donde se da la relación con otros, tanto desde la vinculación para la solidaridad y la esperanza como para la deshumanización. Es este el lugar de la racialización y la diferenciación sexual y de género.

Es también aquí donde vibran las formas de opresión que la estructura ejerce. Señala Quijano (2007):

En la explotación, es el cuerpo el que es usado y consumido en el trabajo y, en la mayor parte del mundo, en la pobreza, en el hambre, en la malnutrición, en la enfermedad. Es el cuerpo el implicado en el castigo, en la represión, en las torturas y en las masacres durante las luchas contra los explotadores. Pinochet es un nombre de lo que le ocurre a los explotados en su “cuerpo”

cuando son derrotados en esas luchas. En las relaciones de género, se trata del cuerpo. En la “raza”, la referencia es al cuerpo, pues el “color” presume el cuerpo. (124)

Considerando esto, quizá el camino a seguir sea repensar la modernidad latinoamericana y dar seguimiento a las formas de lucha y resistencia que se han tejido a lo largo de la historia. Los feminismos y los movimientos indígenas y campesinos son algunos ejemplos de esas formas. Desde nuestra localidad y subjetividad, replantear el lugar de la ciencia y acercarnos a ese “paradigma emergente” que señala Santos (2009).

La crisis de la modernidad no es sino, la crisis de los marcos de pensamiento euro-norteamericanos, cuyos alcances se han mostrado insuficientes para explicar las realidades que habitan el mundo. Los saberes negados se hacen cada vez más visibles y ponen sobre las mesas de la hegemonía otras construcciones. Es papel innegable de quienes buscan construir conocimientos que permitan avanzar en esta línea, escuchar y sentir, desde espacios que propicien la imaginación como una forma de deconstruir paradigmas opresivos.

Podríamos decir, que esta construcción de las ciencias y las subjetividades conllevan una consecuencia en las formas de ver y sentir el mundo. El intento por encerrar con candado las subjetividades y por tanto los sentires en la vida cotidiana, es hoy en día una de las tantas formas de la crisis de la modernidad “euronorteamericana” que plantea Quijano (2017).

Se hace referencia al colonialismo para comprender la lógica extractiva, pues se comprende como un poder que se impone a través de la violencia y ha supuesto históricamente la expropiación y apropiación de los medios de vida. Así, es necesario para desentramar el tema de los extractivismos, sus características e implicaciones, retomar estas discusiones.

Extractivismos: procesos de despojo y mercantilización de bienes comunes

El término extractivismos ha tomado fuerza en las últimas décadas en la región latinoamericana. Sin embargo, aunque este concepto se utiliza en referencia al patrón capitalista de acumulación basado en la sobre-explotación de bienes de la naturaleza, Acosta et. al (2014) lo conciben como la continuidad del modelo de acumulación que comenzó a forjarse hace más de 500 años durante la colonización y la conquista de América, África y Asia- Este proceso dio paso a la estructuración del sistema capitalista, a través de la violencia y el despojo.

Tomamos como punto de partida el análisis propuesto por el pensamiento crítico marxista, pues permite dar cuenta del avanzado proceso de mercantilización que caracteriza al neoliberalismo y las formas de acumulación y explotación particulares que caracterizan al llamado modelo extractivista y su lógica de despojo de los bienes comunes naturales.

Como señala Marx (2004, citado por Composto, 2012):

la acumulación originaria se valió de métodos depredadores tales como la conquista de América, los masivos cercamientos de tierras comunales, el colonialismo y el tráfico de esclavos, para la creación de una nueva legalidad fundada en la propiedad privada, el mercado y la producción de plusvalía. (p. 3)

De esa forma, se parte de que tanto la violencia como el despojo no corresponden a memorias del pasado, sino que persisten bajo la lógica de acumulación de capital en el presente.

En esa línea de análisis marxista, Harvey (2005) añade a esta discusión una descripción más amplia de lo que Marx propone como acumulación originaria. Apuntando que también supone procesos de privatización y mercantilización de los bienes naturales, así como expulsión de poblaciones como formas de reapropiación de los mismos. Esto implica la destrucción de las relaciones de producción y

consumo bajo la lógica de lo común e impone otras formas mercantiles de uso e intercambio.

Frente a un contexto de cambio de modelo de acumulación que se basa en gran parte en las exportaciones, hacia finales del siglo XX en América Latina han ido en aumento los proyectos de control, extracción y exportación de bienes naturales que no tienen mayor valor agregado. Esto es lo que Svampa (2011) denomina el Consenso de las Commodities, es decir, productos destinados para el comercio, que no cuentan con mayor valor agregado.

Con el repunte de los precios internacionales de las materias primas, el despojo capitalista de los bienes comunes de la naturaleza se ha convertido en una característica trágica de nuestro tiempo. Como señala Svampa (2011), esto, aunque genera una elevada rentabilidad para Estados y transnacionales, lo cierto es que reprimitiza las economías latinoamericanas y provoca daños en los tejidos sociales y culturales. La acumulación por desposesión, siguiendo lo planteado por Marx en el caso de la originaria, opera destruyendo las formas de propiedad comunal a favor de la gran propiedad capitalista transnacional:

De esa forma, tiene lugar la consolidación de enclaves de exportación que debilitan los espacios productivos endógenos y producen fragmentación social, la gran escala de las explotaciones ponen en jaque no sólo las formas económicas y sociales existentes, sino también los alcances mismos de la democracia, en la medida en que éstas avanzan sin el consenso de las poblaciones, generando todo tipo de conflictos sociales, divisiones en la sociedad, y una espiral de criminalización de las resistencias que sin duda abre un nuevo y peligroso capítulo de violación de los derechos humanos. (Svampa, 2011. p. 3)

Desde el punto de vista de la lógica de acumulación, el consenso de los commodities implica la profundización de una dinámica de desposesión o despojo de bienes comunes y territorios, al tiempo que genera nuevas formas de

dependencia y dominación, alentando y profundizando relaciones de poder y desigualdad.

Por un lado, se encuentran los países compradores de las materias primas, esos que se conocen como desarrollados, centro, potencias occidentales o primer mundo –Europa, Estados Unidos, y más recientemente China-. Por otro lado, los países que producen las materias primas, es decir, subdesarrollados, periferia o tercer mundo –América Latina, África y Asia del Pacífico-. Esta diferenciación geopolítica supone el encadenamiento de las formas de la acumulación originaria en las regiones de la periferia, pues constituye “una expresión específica del orden mundial bajo el dominio del capital caracterizado estructuralmente por el fenómeno del colonialismo y el imperialismo” (Seoane, 2013, p. 34). Por ello, entre el mundo desarrollado y el mundo subdesarrollado, no hay una diferencia de etapa o fase del sistema productivo sino por el contrario, se trata de una diferenciación de posición dentro de una misma estructura económica internacional de producción y comercialización, que se basa en relaciones de subordinación de unos países sobre otros.

Como resultado de este violento proceso, el capitalismo se desarrolla y expande a escala global, Europa se convierte en el centro hegemónico de poder, y América Latina en la primera periferia del sistema-mundo en gestación (Quijano, 2000 y 2007). A partir de esta dinámica político-económica, con resonancias entre lo global y lo local, surge lo que Porto Goncalves (2001) denomina “*tensión de territorialidades*” pues se enfrentan modelos antagónicos de organización social, en una correlación de fuerzas desigual.

La condición en la que son sometidos los países subdesarrollados tiene implicaciones devastadoras en términos de reconfiguración de los territorios. Estas circunstancias subsumen las relaciones sociales, productivas, ecológicas y políticas a una lógica claramente instrumental que conlleva la ruptura de vínculos comunitarios, la decadencia de las economías locales-regionales, la pérdida de diversidad cultural y la degradación del ambiente (Galafassi y Dmitriu, 2007). De esta manera, los territorios donde se implantan proyectos de índole extractivo, son

fragmentados y desarticulados de sus procesos y relaciones locales, para ser integrados a las cadenas globalizadas de valor que lideran las grandes empresas transnacionales.

Des-nudando los extractivismos

Los extractivismos del siglo XXI correspondientes a lo que Svampa (2019) identifica como de tercera y cuarta generación por el uso intensivo de los bienes de la naturaleza, son una expresión fundamental de la modalidad de acumulación primario-exportadora:

las naciones latinoamericanas se configuraron a lo largo de la historia como uno de los principales dadores de “commodities” al mundo industrializado. Recursos energéticos, biodiversidad y minería constituyen entonces componentes en la historia del desarrollo latinoamericano en tanto territorio complejo oferente de commodities. (p.19)

En esa línea, Gudynas (2015) profundiza que el extractivismo hace referencia a un modo de apropiación y no un modo de producción y no necesariamente conduce a un desarrollo industrial sino a una reprimarización.

En sus análisis, Svampa (2019) y Gudynas (2009, 2015) señalan que los actuales extractivismos son parte de un dispositivo político-social que se consolida justificando la explotación de la naturaleza como proyecto que promueve el desarrollo nacional. De esta forma, los estados empiezan a jugar un papel más activo en la captación del excedente y la redistribución, garantizando cierto nivel de legitimación social, aún cuando este modelo tiene impactos sociales y ambientales negativos.

En línea con lo anterior, Seoane (2013) enfatiza que “el modelo extractivo exportador no sólo supone la imposición de una lógica de saqueo, contaminación, recolonización y nueva dependencia como ya señalamos. Estos procesos implican además el uso de la violencia, el fraude, la corrupción y el autoritarismo” (p.28). De manera que extraer no es solo obtener un recurso o componente, sino que remite

directamente a un proceso social de apropiación por parte de corporaciones, quienes privatizan para la mercantilización, al mismo tiempo que se consolida y profundiza la concentración y centralización del ingreso y de la riqueza en pocas manos.

Así, a pesar de que la materialidad de los extractivismos es local, su organización socioeconómica está directamente afectada por factores de carácter global, ya que como se mencionó anteriormente, se rigen a partir de las inversiones, precios o demanda internacionales.

Como se ha mencionado, en el proceso extractivo justamente lo que se extrae son bienes de la naturaleza, que desde esta investigación se comprenden en términos de bienes comunes. Por ello, cobra pertinencia desmenuzar este concepto y el marco desde el cual nos posicionamos para entender lo común.

Bienes comunes y el cercamiento de lo común

Los bienes comunes son las redes de la vida que nos sustentan como el aire, el agua y las semillas, y que además, llevan implícitamente una serie de valores y tradiciones que construyen las identidades de los territorios y de quienes los habitan. En ese sentido, pertenecen a la colectividad y responden a sus intereses. Al mismo tiempo, podemos resaltar que los bienes comunes son también, “relaciones sociales, prácticas sociales constitutivas” (Galafassi y Federici, 2015, p.67)

Bajo el modelo extractivista, los bienes comunes son considerados como insumos en bruto para generar utilidades mercantiles. Esto se profundiza en términos de los derechos de propiedad privada, pues representan la manera más eficiente para producir riqueza y el llamado progreso. Galafassi señala que “mientras la naturaleza continua constituyendo la fuente fundamental para la obtención de las materias primas, los territorios libres (liberados) para el capital (es decir, cercados para aquellos intereses y sectores no ligados al capital) constituyen el soporte físico espacial indispensable para localizar la extracción de la naturaleza” (Galafassi,

2012, p. 17). Es por ello que referirse a los bienes de la naturaleza como comunes permite promover un diálogo más amplio sobre los tipos de riqueza y de valor, pues no toda la riqueza se puede expresar mediante un precio de mercado.

Al privatizarse, los bienes comunes dejan de ser recursos de control colectivo para convertirse en propiedad privada. Se da lo que Navarro (2014) denomina como cercamiento de bienes comunes, señalando que los sistemas políticos neoliberales son medios para dicho mecanismo por parte de los mercados. En el marco del modelo económico neoliberal dentro del cual se enmarcan los extractivismos, cabe destacar que los valores inclusivos y las territorialidades colectivas y comunitarias son sustituidos por valores individuales, de exclusión y monopolización. Este proceso ocurre:

de un lado, por el control y las ganancias derivadas de la tierra, los recursos genéticos, el agua, los minerales, y los bosques como objetos de lucro, arrebatándoselos a los ámbitos comunes y convirtiéndolos en mercancías; y de otra parte, por el uso del aire, los océanos y el agua dulce como vertederos de desechos (transfiriendo así a la esfera pública los problemas creados por el cercamiento de los ámbitos comunes, de manera tal que todos tengamos que sufrirlos o hacernos cargo de limpiarlos). (Barlow, 2008, p, 5)

De esa forma, la concepción de bienes comunes pensados desde la significación y resignificación colectiva y comunitaria ha ido perdiendo fuerza principalmente porque ha experimentado un proceso de privatización con fines comerciales que le ha ido restando dimensiones de solidaridad e identidad a las relaciones de intercambio comunitario.

Potenciar este paradigma que concibe los recursos de la naturaleza como bienes del común, implica necesariamente defender que son bienes que deben mantenerse fuera del mercado, pues tienen un carácter patrimonial y pertenecen al ámbito comunitario, de manera que rebasan cualquier monetización. Abonando a esta discusión, Seoane (2013) señala dos razones desde las cuales se suscribe esta investigación, respecto a por qué posicionar lo común:

Por un lado, la magnitud de la devastación del ambiente-naturaleza y la dimensión nacional del saqueo que suponen estas actividades extractivas así como la destrucción de las formas de vida y reproducción social preexistentes próximas a los enclaves extractivos dan cuenta de las diferentes territorialidades comunes trastocadas. Por otro lado, el uso de la denominación de lo común expresa no sólo un existente sino también, y particularmente, una perspectiva de la transformación emancipatoria planteada, aquella que entiende al cambio social también como la construcción colectiva de lo común. (p. 37)

En este sentido, el tema de los extractivismos ha despertado importantes debates en torno a la concepción de desarrollo y de naturaleza. También ha generado argumentos referidos a la persistencia de lo popular. Es decir, “mantener la integridad de los bienes comunes es lo mismo que mantener las relaciones, valores e identidades sociales. El dinero no puede sustituir esto” (Bollier, 2008, p. 40). En línea con lo anterior, sobresale el tema de los conflictos socioambientales pues los extractivismos además de debates, ha generado fuertes conflictos en la disputa territorial por la defensa de los bienes comunes.

Para autores como Ruiz (2010) y Molina (2015), los conflictos por la naturaleza se denominan conflictos ambientales, mientras tanto desde la Ecología Política, Martínez Alier (2004) los concibe como conflictos ecológicos. Para este autor la mayor parte de estos conflictos se dan fuera del mercado aunque “la pauta de los precios de la economía depende mucho de los resultados que tengan tales conflictos” (p. 22). Por su parte Walter (2009) se refiere a conflictos socioambientales, aludiendo a que son conflictos que involucran a las comunidades directamente que son afectadas por determinados proyectos, en este caso extractivos. Es precisamente en términos de esa última perspectiva que se entenderán en adelante los conflictos.

En palabras de Sosa (2015), un conflicto socioambiental es un proceso social y situado, en el que interactúan intereses contrapuestos producto de la

materialización en el espacio de acciones individuales o colectivas y que generan pugnas de poder entre diversos sectores o actores. Los conflictos socioambientales implican luchas no sólo por el acceso a bienes, sino también por espacios de vida, formas de organización, cosmovisiones, culturas, identidades, historias, memorias, prácticas socioeconómicas y valores de uso, que evidencian no sólo las necesidades o derechos de los humanos, sino de otras formas de vida, incluso las del propio ambiente.

Justamente, las luchas socioambientales son parte esencial en la beligerancia contra la separación y despojo de los medios de existencia en manos del capital. De manera que lo común existe como negación del capital y su materialidad es expresión de la inestabilidad y fragilidad de las relaciones capitalistas incapaces de mercantilizar todo. Desde esta óptica “lo común y su cuidado es producto de la actividad humana, del hacer concreto orientado al disfrute cualitativo y directo de la riqueza social” (Navarro, 2013, p.165). El conflicto surge en tanto las poblaciones afectadas defienden el control y uso de los bienes comunes, para lo cual denuncian los efectos e impactos del despojo de los mismos. Esta lucha implica a su vez, la reivindicación del vínculo de estas poblaciones con el ambiente, así como su derecho a acceder a la información y a participar de las decisiones que se toman sobre sus territorios.

Derechos Humanos desde el conflicto social

Puede ser difícil o incluso contradictorio hablar de derechos humanos en espacios donde estos o “no han llegado” o han sido un discurso macabro para impulsar procesos de dominación y explotación, tales como las comunidades afectadas por los extractivismos. Es probable que muchas veces hayamos escuchado de boca de algún político la expresión “defensa” o “violación” de DDHH para referirse a la libertad de mercado, la manipulación mediática u otras tantas movidas.

Sin embargo, como veremos, hablar de DDHH es hablar de un terreno en disputa. No es algo establecido o escrito en piedra como se podría pensar. Si bien han existido procesos de ideologización y captación ante este discurso, también

podemos señalar formas de resistencia que parten de estos y viceversa. Si bien la modernidad como proceso histórico ha dejado su marca en los DDHH, veremos que al igual que el pensamiento decolonial, los movimientos feministas y ecologistas han hecho aportes tanto al avance los DDHH, como al cuestionamiento de su fundamentación y por tanto a su reconceptualización, apostando a miradas otras que parten de una vinculación con la producción y reproducción de la vida.

La huella de la modernidad en los DDHH

Si bien para los términos del presente trabajo no entraremos a realizar un recuento histórico sobre la fundamentación de los DDHH, sí es vital reconocer de forma breve, algunos discursos y procesos bajo los que estos se han establecido, al menos en su línea hegemónica. Hemos visto ya la forma en que la modernidad como proceso histórico estableció y continuó formas de dominación y opresión específicas que se mantienen hasta el día de hoy. Siendo así, sería ingenuo pensar que un discurso de “justicia e igualdad” que en su nivel formal ha sido normado desde la hegemonía global estaría libre de dicha opresión/dominación.

Muy al contrario, podemos afirmar, siguiendo a Rosillo (2011) que los gobiernos occidentales junto a sus instituciones “globales”, como la Organización de las Naciones Unidas, se enmarcan en un claro contexto económico capitalista. Por tanto, los intereses que guían la institucionalidad de los derechos son claros. Señala este autor que “el interés fundamental que garantiza el discurso de derechos humanos son las relaciones capitalistas de producción y las leyes del libre mercado” (Rosillo, 2011, p. 532).

Además de esto, es posible señalar que esta construcción específica de los DDHH parte de un imaginario moderno y patriarcal de ciudadanía que, en palabras de Carosio (2011), es “falsamente universal [y que] se establecía sobre los derechos naturales a la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión” (p. 80). Esto dio lugar a la exclusión en función no solamente del sexo, sino de la raza, renta, propiedades, independencia personal o grado civilizatorio. El ciudadano se definía como varón, propietario y padre de familia.

Es dentro de esta perspectiva sobre los DDHH que la igualdad se posiciona en un marco de abstracción y, por tanto, excluye la especificidad y las realidades de cualquier otro sujeto histórico que no sea el hombre, blanco y propietario (Carosio, 2011; Rosillo, 2011). Partiendo de esta idea se asume una igualdad inexistente y que reniega de las diferencias materiales e históricas. Como afirma Carosio (2011), “los derechos son establecidos para todos los seres humanos independientemente de si pueden ponerlos en práctica o no, al margen de contextos históricos y culturales, al margen de relaciones de poder y garantizados por instituciones neutrales” (p.92).

Sumado a esta pretensión de igualdad y universalidad que parte de una mirada desde la hegemonía, los planteamientos iniciales de los DDHH se ven marcados por otra característica de la modernidad, a saber: la pretensión de un conocimiento único y verdadero, ante el cual cualquier otra posibilidad de cuestionamiento a su lógica no tiene validez alguna. Es decir, los hechos acontecidos fuera de Europa no son considerados relevantes para la dinámica histórica de Derechos Humanos (Rosillo, 2011).

Esto lleva a plantear que no solamente se impone una lógica de dominación, sino que niega una infinidad de miradas y construcciones de “derecho” no estatales y que parten de otras formas de relación (Rosillo, 2011). Es importante rescatar aquí que, si bien el discurso normado y hegemónico en DDHH sigue acarreado esta huella, existen también otras discusiones que han reivindicado diferentes luchas y logrado dar algunos pasos para cambiar esto. Aunque muchas de estas luchas han sido captadas e ideologizadas por la institucionalidad, sus planteamientos y formas de trabajo son vitales para transformar y reconocer las diferentes realidades y lo que se entiende y defiende como DDHH.

Girar la mirada, hace mucho tiempo que otras vías se recorren

Decir que los únicos DDHH existentes son los que han sido normados y aceptados en occidente es, cuanto menos, una falacia. Como se mencionó anteriormente, la pretensión de universalidad y verdad absoluta que deviene de la modernidad ha

logrado entre otras muchas cosas, el asesinato de millones de personas y aún más la destrucción de culturas, conocimientos y visiones de mundo. Es bastante claro, como muestra Rosillo (2011) que antes de la conquista, otras culturas han desarrollado “nociones de dignidad humana y logrado estructurar procesos de lucha que favorecen la satisfacción de sus necesidades y la producción y reproducción de su vida” (p. 536).

El mismo autor señala al menos tres figuras (Bartolomé de las Casas, Alonso de la Veracruz y Vasco de Quiroga), que dentro del contexto de la modernidad y la conquista de América Latina en el siglo XVI intentaron generar bases y normas para:

la protección de las primeras víctimas de la Modernidad (los indígenas) y el establecimiento al poder político tanto de límites a su actuación como de obligaciones para vigilar la actuación de los particulares que conquistaban y colonizaban a los pueblos de las Indias. Es decir, se trata de una tradición que lucha no sólo por el establecimiento de límites al poder político, sino también asume que la producción de vida – como momento material que permite el goce de derechos– requiere de la actuación en positivo del gobernante para influir en la instauración de las condiciones necesarias para tal efecto. (Rosillo, 2011, pp. 351-352)

Desde la perspectiva de la decolonialidad es posible rescatar una inmensidad de ideas que han sido descartadas e invisibilizadas por el discurso moderno y que han construido sus propias vías. Esto ha significado hasta el momento “un desperdicio de la experiencia histórica y una forma de leer el pasado que no permite repensar las luchas de liberación en el presente (Rosillo, 2011, p.590).

Por otro lado, el pensamiento de las teorías feministas ha permitido vislumbrar el papel primordial que han jugado los movimientos de las mujeres históricamente en discursos de DDHH que trascienden las formas “estrictas y normadas”. Como un claro ejemplo se plantea el caso de Olympe de Gouges, quien:

en 1791, estructuró la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, como espejo rupturista y feminista de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente francesa el 26 de agosto de 1789. Allí plantea que “la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos. (Carosio, 2011, p.81)

Estas líneas “otras” que se han desarrollado a lo largo de la historia se han encargado, no solamente de preservar posibilidades de convivencia y dignidad que se aparten del discurso moderno, sino que también han mostrado poco a poco las falencias de la visión de occidente. La deuda histórica con un sin fin de grupos oprimidos, la concepción abstracta de un ser humano “igual” y “universal” y la “falacia garantista”) son solo algunos de estos (Carosio, 2011; Rosillo, 2011).

Las lecturas desde estas perspectivas nos permiten también reconocer el hecho de que los DDHH (aún los que parten de nociones de universalidad y propiedad privada) no han sido precisamente acuerdos pacíficos provenientes de la benevolencia de los hombres. Más bien, estos parten de reivindicaciones y luchas que se han dado y siguen dándose. Si bien estos han servido en muchas ocasiones a las élites para tejer sus intereses, otros han partido de la incomodidad generada desde las luchas sociales donde a partir de las opresiones “se genera un proceso natural en el que la conciencia de las carencias y las necesidades acaban concretando reivindicaciones por derechos” (Rosillo, 2011, p. 640).

Es así que en palabras de Rodríguez (2015), podemos afirmar que:

Los derechos humanos son una reacción “desde abajo”; nos son desconocidos, porque no se nos muestran de manera directa, sino como reactiva. Nuestro conocimiento proviene de la experiencia y cuando ésta se vincula a la opresión es cuando realmente experimentamos un ataque a nuestra dignidad. Los derechos humanos se manifiestan como reacción frente a un padecimiento vivido en primera persona; como algo sentido y racionalizado. (pp.99-100)

El robo de cascarones

Como se ha señalado, no es para nada extraño que el discurso de los DDHH sea utilizado desde las élites para imponer sus intereses y mantener las dinámicas de poder y opresión en las formas que les conviene. Autores como Rosillo (2011) llaman a este proceso ideologización. Esto en palabras del psicólogo Pablo Fernández Chrislieb (1986) se trataría del proceso mediante el cual un discurso es “despolitizado”, sacado de lo público y llevado a los anaqueles de lo privado. Sin embargo, justamente movimientos como los feminismos han llevado siempre el discurso contrario “que lo personal sea político”.

Existen varias formas en las que esto puede ser llevado a cabo. Una de ellas es la captación. Esto no es para nada extraño en la sociedad actual. Carosio (2011) lo ha planteado como una de las líneas que ha optado la institucionalidad de Naciones Unidas con el discurso feminista, moviendo la base de un ser humano abstracto de los DDHH a una mujer abstracta global:

se ha establecido un interesado entramado de experticias en materia de derechos de las mujeres que se auto justifica, mantiene mecanismos de poder supranacionales determinados por los países hegemónicos que promueve y valida acciones a nivel nacional. Asunto que justifica y sostiene órganos de supervisión y mecanismos de control que aplican indicadores complejos y baremos elaborados ya no en base a un ser humano abstracto universal, sino ahora en base a una mujer abstracta global. (Carosio, 2011, p.101)

En esta misma línea, no es extraño toparse con propuestas de educación popular, Investigación Acción Participativa o Pedagogías Críticas cuyo bagaje político y “revolucionario” parece haber desaparecido en el camino. Se han vuelto cascarones vacíos de toda posibilidad de transformación. Su solidez queda reducida a metodologías “participativas” utilizadas para sumar a los otros, negando su lugar de saber, aunque se continúe intentando sostener lo contrario.

Es decir, la idea es aceptada en tanto no “incomode” el flujo de la balanza de poderes. Esto podríamos decir, es algo que acontece de manera muy usual en el discurso de DDHH; en tanto estos no modifiquen las lógicas del capital, del colonialismo y del patriarcado, serán bienvenidos y defendidos.

Podemos mencionar también otra forma de ideologización, basada en la pretensión de universalidad y verdad de la modernidad. Esta se da cuando las luchas se pretenden absolutas y por tanto “ganadoras”. En este momento llegan a la institución y se hacen de oídos sordos y brazos represores ante cualquier otra lucha, volviéndose como señala Rosillo (2011, p. 531), “una nueva forma de dominación. Entonces desde el nuevo poder instituido todas las nuevas luchas de emancipación se convierten en enemigas de la emancipación original, y por eso deben ser reprimidas o castigadas, inclusive con su aniquilación total”.

Estos mecanismos de ideologización coinciden con lo que Hinkelammert (1999) llamó la “Inversión Ideológica”. En esta forma el discurso hegemónico se hace uso de los DDHH para precisamente llevar a cabo violaciones de estos. Sus bases se encuentran en el absolutismo moderno y puede ser rastreado en los fundamentos planteados por John Locke. En este caso se plantea que quienes se encuentren en contra de estas leyes no serán considerados humanos, puesto que, según este, renuncian a esta condición al oponerse a los derechos mismos y esto por tanto justificaría su eliminación.

Estas visiones son vitales para entender las diversas justificaciones utilizadas desde el poder para reprimir y violentar los derechos de las mayorías. Esto ocurre partiendo desde una supuesta negación y violación de los derechos al defender su dignidad o sus formas de vida. La represión policial en defensa de la “libertad de tránsito” o la colonización misma son ejemplos que brindan algunas luces.

Si bien este uso de los DDHH no es extraño, desde las corrientes que hacen crítica de los fundamentos y por tanto del ejercicio ideologizado de los mismos, se plantean algunas críticas. Una de ellas, propuesta por Rosillo (2011) desde la Filosofía de la Liberación. El autor señala que debe darse una “superación del logos abstracto por

medio de un logos histórico, concretado en el método de la historización de los conceptos” (p. 663). Esto significaría una “verificación histórica” de los conceptos o lo que Martin-Baró (Dobles,1986) señalaría también desde la Psicología de la Liberación como someter al diálogo con la realidad cualquier teoría o idea, siendo esta la que debe definir sus posibilidades materiales e históricas en cuanto a proceso de transformación.

Reconstruir las bases (desideologización)

Hablar de los DDHH es hablar sobre un terreno en disputa. El tratar de pensarlos y defenderlos desde una perspectiva que permita generar procesos de transformación y protección de la vida conlleva el esfuerzo de pensar(nos) desde el día a día. Desde la mirada cada vez más desigual que se genera en nuestras realidades. Pero además desde una perspectiva que haga un recuento histórico sobre sus bases. Es decir, sobre la fundamentación de los DDHH, porque como dirá Rosillo (2011) fundamentar los DDHH es también defenderlos.

No es para nada exagerado afirmar que el fundamento moderno del derecho se encuentra en crisis, y esto porque “como sistema ha generado diversas comunidades de víctimas que muestran su ineficacia y desmienten sus promesas de igualdad y libertad” (Rosillo, 2011, p. 636).

Las visiones que surgen de las distintas formas de opresión o han sido ideologizadas en el camino, dejan de lado justamente las vueltas de la modernidad y las consecuencias de las políticas que responden a intereses específicos en el desarrollo de América Latina, colocando una balanza bastante injusta para medir. Balanza en la cual la corriente hegemónica tiene las manos puestas, da la escala de medida y además pone y quita los pesos. Es posible incluso cuestionar si la escala de medida será la correcta.

En esta línea, es necesario considerar perspectivas de DDHH que se entiendan “como la juridificación de las necesidades humanas para producir, reproducir y desarrollar la vida” (Rosillo, 2011, p. 534). Derechos que surjan desde las realidades

históricas y puedan basarse en tres principios, alteridad, praxis y producción de la vida (Rosillo, 2011). Y que además, sienten sus bases desde la corporeidad de las poblaciones que han sido violentadas y por tanto buscan su reivindicación (Carosio, 2011).

En la línea de este autor, Carosio (2011) argumenta que

esta lucha en sí misma implica la postulación de una concepción de Derechos Humanos no abstractos y no neutrales, derechos humanos situados, que adelantan desde una concepción de la justicia como imparcialidad hacia la concepción de la justicia como equidad, que tiene en cuenta mujeres y hombres en sus circunstancias socio históricas sexuales concretas. (p.110)

En este proceso, la Filosofía de la Liberación plantea la posibilidad de la historización como una forma de desideologización. Que permita justamente preveer y combatir las formas de ideologización que ya hemos visto. Además, se plantea la posibilidad de exponer “un nuevo Derecho, que parta de una noción de pluralismo jurídico, capaz de reconocer y dar legitimidad a normas extra e infraestatales” (Rosillo, 2011, p. 642).

Es vital que desde esta forma de comprensión de los DDHH no perdamos de vista la autocrítica y las posibilidades de caer de nuevo en el discurso ideologizador. Es por tanto una necesidad aprovechar y cuestionar constantemente si este esfuerzo de reconstrucción y vislumbramiento es tan sólo aplicando una falsa pintura antisísmica, a un edificio cuyas bases son cada vez más débiles, o si de verdad estamos cavando lo suficiente para reforzarlas o dado el caso, cambiarlas por completo. Esperemos que esto último no haga colapsar el edificio.

Las pedagogías crítico-artísticas como prácticas construidas

La propuesta conceptual de las pedagogías crítico-artísticas se construye a partir de una amalgama de teorías y metodologías que se consideran vitales para poder potenciar una visión crítica de la herramienta. En este sentido, el concepto como tal, es producto de un conjunto de postulados que dialogan entre ellos para dar forma

a una propuesta desde lo crítico. Este proceso se encauza a través de prácticas artísticas con miras a procesos de emancipación e imaginación de realidades posibles. De esta forma, es necesario en primer lugar, considerar qué estamos entendiendo por pedagogías críticas y en un segundo momento, qué estamos entendiendo por lo crítico-artístico como forma pedagógica.

Se propone entonces, desde las pedagogías críticas, una serie de prácticas educativas más cercanas a la praxis. Es decir, a la tensión entre la acción y la reflexión, cuya ejecución tiene consecuencias transformadoras. Se asume, desde esta postura que los procesos de emancipación, liberación y transformación requieren no solo de la toma de conciencia de los sujetos, sino también de las transformaciones reales de las estructuras de opresión (Cabaluz, 2015).

Si algo es claro aún antes de desgranar estos conceptos y sus teorías derivadas, es que la decolonialidad, como postura ideológica y epistemológica atravesará estas dos aristas de la herramienta planteada. Los conflictos socioambientales a los que hemos hecho referencia, y su relación con los derechos humanos, comparten una raíz que se ha posicionado históricamente desde el paradigma modernidad/colonialidad del poder, del ser y del saber, estudiado y caracterizado a profundidad por numerosos autores (Quijano, 2000; Maldonado, 2007 y Mignolo, 2007).

Pedagogías críticas en América Latina

Las pedagogías críticas constituyen una conjunción de posicionamientos alrededor de la teoría y práctica del proceso de aprendizaje-enseñanza que, en principio, nacen como respuesta al paradigma pedagógico positivista y hegemónico. El recorrido teórico del que parte el concepto se expone con el fin de problematizar su significado, su historia y los planteamientos claves de los cuáles se desprende la presente propuesta de producción pedagógica.

Abordaremos la tradición de las pedagogías críticas desde el contexto latinoamericano específicamente como una forma de delimitación, pero también, de

posicionamiento político al buscar un lugar de enunciación teórico desde epistemologías distintas a las hegemónicas. De esta forma, al referirnos al saber pedagógico, siguiendo a Mejía (2013):

estamos pensando lo pedagógico como un territorio amplio que permite reconocer distintas regiones que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela [en un primer momento] y que históricamente han apoyado la conformación de la pedagogía. Todo ello existe de manera fragmentaria, y en ocasiones marginales. Dentro de este campo, es posible reconocer y localizar discursos de muy diverso orden, que agrupan opiniones, nociones, conceptos, teorías, modelos o métodos, no todos sistematizados del conjunto de prácticas pedagógicas van a surgir objetos de saber que pasan a ser parte del saber pedagógico y también en cierta medida de la pedagogía (p.86)

Cabaluz (2015) posiciona las prácticas educativas dentro de un campo pedagógico que busca englobar un espacio de acción articulado y atravesado por otros campos sociales. Esto, partiendo de la teoría del campo de Bourdieu (2002) como un espacio o esfera de la realidad delimitado temáticamente, que es relativamente autónomo, pero a la vez interseccional, donde confluyen prácticas diversas de índole político, cultural y económico, así como relaciones de poder.,

Visto así, el campo pedagógico sirve, desde la teoría del autor, para ubicar la disciplina de la pedagogía como un espacio que engloba actores diversos (profesionales, intelectuales, académicos, educadores populares, educandos, instituciones). Estos actores sociales se disputan constantemente las relaciones de poder que devienen en la ostentación de una hegemonía, generalmente, de corte científico y asociado con instituciones que históricamente han ostentado el quehacer pedagógico modelo.

Además, entender el espacio de la práctica pedagógica de esta forma, permite afirmar que no es un quehacer objetivo y neutro, y tampoco se reduce a aspectos instrumentales o técnicos. Al contrario, según Cabaluz (2015):

desde una perspectiva crítica, la pedagogía no puede reducirse a lo empírico, a lo corroborable o a lo técnico-instrumental, sino que debe abrirse al deber ser, a los problemas valóricos y éticos de la sociedad actual, debe trabajar por dignificar la vida de los sujetos y las comunidades. (p.29)

Es importante mencionar que, vista de esta forma, la pedagogía está inserta en un campo de acción que necesariamente debe estar involucrado y consciente de los conflictos y las resistencias que se ejercen entre sus dispares relaciones de poder internas. Es justamente allí, donde la pedagogía crítica se inserta como un espacio de pugna con respecto a los quehaceres educativos positivistas que, desde la posición hegemónica al delimitar lo válido, han invisibilizado y marginado otras formas de hacer, de saber y de experimentar, relacionadas con procesos de aprendizaje y de creación de conocimiento no hegemónicos.

Las pedagogías críticas latinoamericanas han constituido un conjunto teórico y práctico heterogéneo. Diversas propuestas se articulan desde distintos sustratos, dando cabida a un carácter múltiple inevitable. Cabaluz (2015) ha identificado que existen, sin embargo, una serie de elementos comunes. Ejemplos de estos elementos son la inminente naturaleza ética, política e ideológica de los procesos educativos, la importancia de la praxis político-pedagógica en pos del cambio social, así como el constante intento por identificar factores alienantes y deshumanizantes en la esfera cultural, entendiendo la educación como un proceso de toma de conciencia. Además, la necesidad de facilitar espacios de “autoeducación popular” con y desde los oprimidos, el uso de la praxis dialógica para el reconocimiento de los saberes otros que han sido subalternizados, la necesidad de que la acción pedagógica apunte siempre al desarrollo integral de las capacidades y facultades humanas y, finalmente, el necesario reconocimiento de las vetas coloniales, eurocentristas, machistas, heteronormativas y capitalistas que persisten en las prácticas pedagógicas dominantes (Cabaluz, 2015).

El breve repaso histórico realizado en relación con las pedagogías críticas latinoamericanas parece tejerse siempre en cercanía con movimientos de emancipación políticos y culturales. Mejía (2013) ha planteado al menos cinco momentos claves para comprender el desarrollo y la posible génesis de estas pedagogías: Los procesos emancipatorios del siglo XIX, los movimientos independentistas y el desarrollo de un pensamiento latinoamericanista (José Martí, Simón Rodríguez, por ejemplo) constituyen uno de los nudos históricos principales, así como la creación de Universidades Populares en El Salvador, México y Perú. Todo esto con un claro énfasis en las necesidades educativas y formativas de los trabajadores en aras de fortalecer la conformación de grupos sindicales.

En las primeras décadas del siglo XX, Mejía (2013) señala el trabajo que surge de las comunidades quechuas y aymaras, con el trabajo de Elizardo Pérez, quien sostiene que los procesos pedagógicos deben ser construidos desde la articulación con la comunidad y siempre en concordancia con la cultura de estas comunidades indígenas. En la década de los cincuenta surge desde los planteamientos de la educación popular, un impulso por la creación de escuelas bajo esta modalidad educativa, cuya premisa descansa en la contribución de los procesos de lucha popular y la necesidad de generar cambios sociales.

Tal vez la década de los sesenta ha sido la que más resuena aún cuando se discuten las pedagogías críticas, especialmente por el surgimiento de los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire; la Pedagogía del Oprimido y de la Liberación, entre otros. En este contexto es necesario señalar, además, la fuerte influencia del marco histórico regional relacionado con el imperialismo norteamericano y el colonialismo occidental, que dio paso al surgimiento de alternativas educativas desde grupos cristianos y movimientos sociales, destacando principalmente cuerpos teórico-prácticos como la Filosofía y la Teología de la Liberación y las Teorías de la Dependencia (Cabaluz, 2015).

Es necesario señalar que, en la segunda mitad del siglo XX, se gesta un movimiento intelectual de base sociopolítica que comparte la preocupación por construir desde suelo latinoamericano, un pensamiento propio. Necesariamente, este

direccionamiento implicó el cuestionamiento de lo eurocéntrico “apostándole a las vigencias y consolidación de un pensamiento educativo crítico en América Latina” (Mejía, 2013, p.14).

Este recorrido histórico es fundamental para comprender que las pedagogías críticas surgen de un proceso acumulativo de lo conceptual y lo metodológico que, según Pinto (2012), “genera un espacio teórico-práctico para que, en la realidad histórica y situacional de la educación, surja la alternancia de la educación popular crítica, base fundamental para que más tarde se articule la Pedagogía Crítica” (p.43). Coincidimos con el autor en que estos espacios de confluencia surgen en conjunto con grupos sociales y culturales, y en que, desde Latinoamérica, esta línea histórica nos ubica como “pedagogos del cambio”, en búsqueda de procesos emancipatorios educativos que acompañen y cuestionen las realidades sociales.

Pensando desde las pedagogías críticas latinoamericanas

Es importante mencionar que, debido a la heterogeneidad de los posicionamientos y postulados de estas pedagogías, reconocemos que, si bien están presentes en el pensamiento contrahegemónico acumulado históricamente, también están presentes y deben ser reconocidas desde espacios que no son parte de algunas formas de escribir la historia. Se reconocen entonces como parte de estas prácticas pedagógicas las manifestaciones culturales que se tejen desde la experiencia, las luchas y resistencias de movimientos populares, así como en la conformación de identidades y las formas creativas de resistencia que se renuevan constantemente.

Al pensar desde las pedagogías críticas latinoamericanas como conjunto y como grupo heterogéneo de saberes y experiencias, dejamos abierta la posibilidad de considerar postulados y posicionamientos que comparten algunas bases desde las teorías críticas, las distintas formas de la educación popular o en el pensamiento particular de un autor o autora, pues estas diferentes aristas se entienden como derivadas de un mismo sentir crítico y apelativo a la realidad en aras de transformarla. Según Mejía (2013), bajo esta lógica, las líneas de pensamiento diferente enriquecen y complementan la concepción de la educación desde una

perspectiva crítica, al contrario de excluir y descalificarse entre ellas. De esta forma, señalaremos en este apartado algunas posturas medulares de las pedagogías en cuestión para el sustento teórico de la herramienta que pretende la investigación.

Estas prácticas tienen como punto de partida la realidad para así buscar transformarla (Mejía, 2013). Se posicionan contra-hegemónicamente a las formas pedagógicas dominantes y formales, es decir, las estructuras que propician la opresión y la exclusión como el capitalismo, el racismo y el patriarcado. Se entienden entonces estos procesos desde

una educación en cuya práctica la enseñanza de los contenidos no se separe nunca de la enseñanza del pensar cierto, de una forma de pensar anti dogmática, anti superficial, de un pensar crítico, que, de forma constante, se prohíba a sí mismo caer en la tentación de la pura improvisación. (Freire, 1994, p. 201)

Pensar cierto, en este contexto busca que las personas involucradas en el proceso de aprendizaje se constituyan como sujetos pensantes, en su dimensión histórica y social, es decir, sujetos que “piensan, critican opinan, tienen sueños, se comunican y dan sugerencias” (Moreira, 2015, p.120). En este sentido, se reconoce la inminente politicidad de toda práctica pedagógica en la que hacer una lectura crítica del mundo es un hacer político- pedagógico inseparable del pedagógico-político. Desde este posicionamiento, Freire (2003) apunta a que tanto educar como educarse constituyen actos políticos, pues los paradigmas educativos pueden ocultar lógicas de dominación y discriminación, pero al mismo tiempo, puede denunciarlas y anunciar otros caminos, constituyéndose así, como una herramienta emancipatoria.

Esta relación político-pedagógica y pedagógico-política implica además la construcción de activaciones de los sectores sociales y populares no enfocados únicamente en la esfera educativa, sino a todos aquellos espacios en donde las estructuras de dominación y opresión están presentes. Desde las pedagogías liberadoras y de la transformación social, en las que se inscribe el pensamiento de

Freire, la pregunta que se hace frente a las formas de desigualdad, represión y exclusión no va dirigida únicamente a transformar las relaciones sociales educativas, sino a afectar todo el espacio de lo público mediante la organización de los movimientos sociales. Esta construcción del espacio de acción sobre lo público posibilita el proyecto emancipador y la transformación de la realidad en manos de sujetos críticos (Mejía, 2013).

De allí que Freire (2005), de forma temprana en sus planteamientos, hizo referencia al orden injusto que supone la relación entre los opresores y los oprimidos y cuya transformación y superación “implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más” (Freire, 2005, p. 45). Es clave, en el pensamiento de Freire, que este ejercicio pedagógico no acaba en la conciencia, sino que la opresión puede ser transformada y no constituye una situación sin salida.

Sumado a la dimensión política de la educación, es necesario mencionar que las pedagogías críticas apuntan a la acción formativa (o deformativa) de sujetos “crítico-transformadores” de sí mismos y su entorno (Cabaluz, 2015, p.39). Esto implica necesariamente la reorganización de estructuras autoritarias y hegemónicas en términos académicos, elitistas, raciales, patriarcales y culturales. Es por esto que, en el ejercicio pedagógico, las provocaciones, técnicas y métodos, según Mejía (2013), si bien coadyuvan al proceso de construcción del sujeto como ser social e histórico, no pueden limitarse al espacio individual. Es en las transformaciones desde las comunidades y los distintos grupos que se transforma la sociedad y, desde la sociedad, se transforman los individuos.

La praxis, entendida como práctica o acción, es además una de tipo dialógica, como opuesta a una visión absoluta del conocimiento y con miras a establecer una apertura hacia los distintos saberes y subjetividades. Esto implica el reconocimiento práxico de los otros y las otras como sujetos históricos, capaces de ejercer el acto creativo y transformador de la realidad y al mismo tiempo, permite la construcción

de espacios colectivos, solidarios y recíprocos para producir e intercambiar conocimiento (Cabaluz, 2015).

Este diálogo desde la praxis permite generar una ruptura con los paradigmas dominantes, tanto de la idea de experto/especialista como de los procesos formativos transmisores de conocimiento y no reflexivos, pues permite construir en conjunto con comunidades, grupos, y territorios. Además, la constante interpelación a la escucha permite reconocer al otro y a la otra desde la alteridad y sus subjetividades, no simplemente desde un discurso de tolerancia y diversidad que no profundiza en las peculiaridades de los sujetos.

Estas pedagogías tienen el propósito claro de reconocer la esfera de lo social y sus múltiples procesos como incidentes en la conformación de la cultura y, por ende, de los individuos. Estas interrelaciones necesariamente cuestionan el esquema vertical transmisor de conocimiento del paradigma educativo formal y no crítico. Al entender la pedagogía desde lo contrahegemónico, como el propio acto de conocer, quien ejerce el papel de educador o educadora “tiene un papel testimonial en el sentido de rehacer frente a los educandos y con ellos su propio proceso de aprender a conocer” (Streck, 2015, pp. 384-385).

Es decir, se trata de un proceso dialógico y de orientación horizontal, en el que conocer y tomar conciencia crítica de la realidad se renuevan constantemente para todas las partes involucradas en el proceso de aprendizaje. Siguiendo el pensamiento de Freire (1997), es posible señalar un conjunto de saberes inseparables de la práctica que operan bajo un conjunto de elementos necesarios para el quehacer educativo, tales como: no hay docencia sin discencia, enseñar no es transferir conocimiento, la importancia del respeto a los saberes de los educandos, la criticidad, la aceptación de lo nuevo y el rechazo a cualquier forma de discriminación (Freire, 1997).

Las actividades, exploraciones y lugares de enunciación desde donde estas pedagogías plantean sus reflexiones y provocaciones constituyen posibilidades para el uso de los cuerpos, de las subjetividades y los sentires como aspectos

propios de lo cultural y lo social. Por ende, representan lugares a través de los cuales transita el poder y las estructuras impositivas que se repiensen y transforman.

En relación con la transformación de dichos ordenamientos opresivos, uno de los lugares de enunciación medulares de algunas líneas de las pedagogías críticas se encuentra en los procesos de resistencia. Las resistencias son al mismo tiempo espacios pedagógicos, de aprendizaje y estrategias o rutas de emancipación, pues implican un reconocimiento del sujeto como ser histórico capaz de incidir en la realidad y buscan la transformación de las lógicas de poder que excluyen y dominan (Mejía, 2013). Los procesos de resistencia son una respuesta a la dominación de grupos o modelos específicos de corte económico, político, cultural, racial, de género o sexo. Las contrapropuestas a estas relaciones asimétricas de poder permiten visualizar la posibilidad de la vida fuera de condiciones opresivas y de sometimiento. Es decir, la posibilidad de construir la realidad desde otras opciones y otras formas de comprensión cultural, estética o experiencial, por ejemplo.

Para Walsh (2013), las luchas sociales “son escenarios pedagógicos en donde los individuos ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reflexión y acción” (p.29). Bajo la lógica decolonial, estas acciones van direccionadas a la modificación de estructuras coloniales, mediante el anuncio de la disconformidad y la inquietud con respecto a la opresión-dominación. Esta intervención tiene como propósito desbanicar o modificar los modelos instaurados con el fin de reinventarlos o bien, construir nuevas realidades desde las subjetividades de las resistencias.

La importancia de esta conjugación entre la acción-reflexión y las resistencias radica en que permite el mapeo de horizontes de acción, y en este ejercicio los y las implicadas

aprenden que siempre existirán mayores transformaciones que se comienzan a anudar desde los contextos propios y de nuevas realidades virtuales, que en algunos casos pueden devenir en proyecto emancipador,

dadas por el reconocimiento del núcleo sistémico en el cual ellas operan y la manera como se enfrenta su derrumbe. (Mejía, 2013, p. 62)

Plantear las resistencias como médula de las pedagogías críticas y sus procesos conlleva la responsabilidad de situar el pensar histórico y el cuestionamiento de las estructuras desde las peculiaridades espacio-temporales en las que se sitúan los sujetos, en una especie de constante repensar de los lugares de posicionamiento. Actualmente, sería necesario incluir en esta discusión el papel del modelo económico capitalista, neoliberal, el biopoder, los procesos de explotación y sometimiento del cuerpo, de la naturaleza, la búsqueda de la individualización y la mediación virtual de las realidades, por mencionar algunos. Cuando se resiste, estas estructuras ven su accionar limitado por un sector que responde, rechaza y propone otras lógicas como respuesta.

La decolonialidad en la pedagogía crítica

Los aspectos de las pedagogías críticas señalados anteriormente, desde su postura contrahegemónica, son parte de distintos postulados que conviven bajo la amplitud de estas pedagogías. Dentro de este conjunto de saberes y prácticas, consideramos fundamental señalar el posicionamiento decolonial que atraviesa lo crítico, la relación de los opresores-oprimidos y lo dialógico del proceso de aprendizaje en contraposición a esquemas de educación bancaria, como los llama Freire (2005).

Pensar la pedagogía crítica desde lo decolonial implica un ejercicio de revisión histórica y una conciencia crítica del devenir de la región latinoamericana. Como herederos del proceso de conquista y colonia, las estructuras culturales, políticas y socioeconómicas que se posicionan desde lo hegemónico continúan arrastrando las vetas coloniales. De esta forma, es necesario, según Díaz (2010), “cuestionar los procesos históricos que dieron lugar, y que aún mantienen, la colonialidad como lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada” (p. 219)

En sus elementos centrales, la decolonialidad cuestiona la universalización de un conocimiento local (europeo) como forma superior de la razón, simultáneamente negando todas las otras formas de producción de saber que surgen al margen. Esto ha condicionado que la idea de que el progreso se construya bajo estos principios y se subalternicen realidades culturales completas. En el caso de las pedagogías críticas la respuesta a la forma occidental hegemónica sería la ruptura con el sistema de pensamiento que se establece y opera mediante dicotomías como público-privado, razón-emoción, pensamiento-acción y sujeto-objeto.

Específicamente en los dos últimos pares dicotómicos es que la pedagogía crítica busca establecer un intercambio de saberes en contraposición a la concepción jerárquica del sujeto y el objeto de aprendizaje y de producción de conocimiento. Desde esta concepción, el único conocimiento válido se produce mediante el método científico y su validación mediante el método, dentro de los marcos de una institucionalidad que sustenta su postura. Desde el pensamiento pedagógico crítico, se busca entonces revalorizar y visibilizar los saberes y experiencias que han sido relegados a un segundo plano bajo este imaginario colonial, patriarcal y capitalista.

En esta propuesta, la decolonialidad se articula desde la construcción colectiva en oposición a la individualizada, los procesos de diálogo no de un solo saber, sino de saberes, y el potencial transformador de la acción educativa para la transformación y revalorización de las formas de hacer que son culturalmente específicas. Walsh (2013) apunta a pensar una pedagogía desde lo decolonial como una forma de trazar caminos para interpretar y reinventar la sociedad de forma crítica, siempre desde las realidades, subjetividades, experiencias y resistencias de los sujetos desde una visión integradora.

Las posibilidades de lo decolonial articulado con lo pedagógico crítico radican en que el proceso de descolonizar(se) afecta y modifica fundamentalmente al ser, pues implica un proceso de desaprendizaje de las estructuras e imaginarios que han sido impuestos y asumidos desde lógicas coloniales. Este proceso de descolonización es posible si tanto de forma individual como colectiva se resiste a las lógicas impuestas y se participa en el proceso de toma de conciencia, dando cabida a un

nuevo lenguaje y a una nueva humanidad (Walsh, 2013). En este sentido, Walsh (2013) apunta a que es necesario establecer una vinculación recíproca entre pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente, para lograr el descentramiento de las formas de producción y distribución del conocimiento.

Sumado a esto, desde lo decolonial es posible entender la importancia de que se repositone el sujeto en su relación con la producción activa y crítica del conocimiento desde una especie de “giro epistémico” que permita la injerencia de las subjetividades, la conciencia y las experiencias de los individuos en los procesos relacionados al aprendizaje y la producción de saberes. Según Díaz (2010), es necesario, además,

poner al sujeto pensante, crítico, creador, generador de cultura, como agente y protagonista de la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la diferencia sin recurrir a la imposición sostenida sobre las jerarquías y categorías de raza, género y creencia. (p.227)

Esto con el fin de revalorizar las formas alternativas de educar y producir saber que han sido minimizadas desde las lógicas coloniales.

Siguiendo a Cabaluz (2015), uno de los aspectos que consideramos clave de las pedagogías críticas latinoamericanas, y que se desprende en parte, como cuestionamiento de las lógicas colonizadoras, es la importancia de conceptos alrededor del territorio, lo local, lo situado y lo propio. En este sentido se constituyen como pedagogías territorializadas y territorializadoras, que pueden situarse desde el espacio-tiempo para cuestionar y transformar las estructuras del eurocentrismo de la racionalidad moderna que desvalorizan, niegan e invisibilizan lo propio y lo colectivo, como menciona Cabaluz (2015):

se trata así de reivindicar las particularidades de la experiencia latinoamericana; identificar las problemáticas y necesidades que atraviesan a la región; reconocer la creatividad de un pensamiento contextualizado

socio-histórica y espacialmente; y potenciar un proyecto cultural y político que permita romper con siglos de colonialidad. (p.42)

En este sentido, las pedagogías críticas desde un enfoque decolonial, pueden establecer el diálogo con formas de subsistencia colectivas y solidarias, las visiones de mundo ancestrales y su vinculación con la tierra y la naturaleza, así como el conjunto de saberes y experiencias populares que representan tradiciones culturales que han intentado ser reemplazadas y minimizadas por siglos. Establecido este diálogo, es posible gestar reconocimientos y reafirmaciones sobre el espacio que nos rodea, territorializando nuestras maneras de experimentar y conocer el mundo (Mejía, 2013).

Desde esta perspectiva, es posible además provocar reflexiones desde lo pedagógico como un territorio en sí mismo; a partir de:

una pedagogía que proponga territorializar los espacios educativos, debe potenciar los procesos de reapropiación o re-territorialización comunitaria, lo que implica que los sujetos asuman un protagonismo deliberativo en todos los aspectos asociados a la educación. Es decir, que las comunidades decidan sobre aspectos pedagógicos, curriculares, evaluativos, metodológicos, sobre los usos del espacio y el tiempo dentro de las unidades educativas. (Cabaluz, 2015, p.43)

Desde la visión decolonial, en la pedagogía es también posible desprender la apuesta ético-política por la alteridad, es decir, por aquellos sujetos invisibilizados, el otro y la otra, los marginados y oprimidos. Uno de los patrones coloniales que logró efectivamente asegurar el dominio del cuerpo y de las ideas, fue la concepción de una jerarquía racial, que modificó el escenario social profundamente y que sigue siendo parte del imaginario colectivo desde las peculiaridades culturales.

Finalmente, se identifican dentro de las pedagogías críticas latinoamericanas aspectos claves para su aplicación y su discusión como sustento teórico conceptual. En primer lugar, la realidad como punto de partida, situándose desde el

reconocimiento y el posicionamiento desde las múltiples alteridades oprimidas y la búsqueda de transformación de las realidades desde las diversas subjetividades.

El pensamiento crítico, la toma de conciencia y la revisión de peculiaridades socio históricas de los contextos permite, en línea con la praxis de la liberación, generar una salida desde y para quienes son explotados y oprimidos. Finalmente, y en miras a la creación de saberes y espacios otros, se hace énfasis en las relaciones sociales liberadoras, utópicas y esperanzadoras.

Una pedagogía desde lo artístico

Ahora bien, la otra dimensión de las prácticas crítico-artísticas propuestas, tiene que ver con lo artístico y su consideración como una herramienta adecuada para encauzar o acompañar los ejes descritos de las pedagogías críticas. Las formas de lo artístico pueden, desde una visión crítica, generar espacios necesarios donde el ejercicio de la imaginación sea no solo posible, pero sustentado y revalorizado como práctica vital para la transformación social.

Al definir lo artístico, es necesario hacer referencia a que no se trata de prácticas abstraídas de la realidad y situadas en un horizonte abstracto. Al contrario, como ejercicio creativo que parte de las subjetividades, los procesos de creación desde el arte están atravesados por discursos políticos y éticos que pueden modificar su naturaleza y sus posibilidades comunicativas en relación con sus contextos históricos.

Por ello, es necesario atravesar la discusión con respecto a la naturaleza política del arte, pues si la pretensión es que las prácticas artísticas funcionen como herramientas para las pedagogías críticas, es necesario hacer la salvedad de que lo artístico en sí mismo no es un ejercicio intrínsecamente crítico y emancipador. En este sentido, las prácticas artísticas pueden funcionar tanto como elementos de reproducción de lógicas academicistas y coloniales, o bien, como herramientas de transformación social y cuestionamiento de la realidad.

Sustentar las prácticas artísticas como herramientas emancipatorias, pasa necesariamente por reconocer que a lo largo de la historia han sido utilizadas también como dispositivos de control y moldeado de lo ideológico y lo discursivo. Esto tiene que ver con que las imágenes como tales entran dentro del campo de la representación y tienen la capacidad de sugerir nociones autoritarias, jerárquicas y de comportamiento que se insertan en los imaginarios mediante formas de control difusas.

El caso latinoamericano, es particularmente ilustrativo para entender estos procesos, pues la tradición artística que se ha reconocido como disciplina y área del saber proviene de esquemas europeos que fueron insertados durante la colonia. Todo el acervo visual de la América Antigua y sus claves simbólicas no fueron considerados ejercicios estéticos a favor de la empresa colonial y, por ende, fueron suprimidos o resignificados a favor de los intereses de la empresa colonial.

La tradición estética impuesta tiene su asidero en el incipiente fenómeno humanista europeo y fue utilizado, en conjunción con la religión católica, como un mecanismo de control y de reescritura simbólica en los pueblos originarios con el fin de colonizar no solo los cuerpos, sino las lógicas y las visiones de mundo. Para el siglo XVIII, por ejemplo, la representación artística tuvo la misión de determinar el orden del mundo colonial por medio de la pintura de castas, género pictórico que exploraba las posibilidades raciales del mestizaje en una clave jerárquica y pedagógica (Catelli, 2012).

Esto es especialmente relevante, como revisión histórica, porque configura cómo se articula el pensamiento de lo artístico y de las posibilidades discursivas de las representaciones a través de la imagen y del acto creativo. El problema de la representación a favor de procesos de dominación es que funciona como un mecanismo que permite imaginar una realidad alterna y un orden de mundo que no siempre se basa en las más nobles intenciones. A través de su repetición, normalización y validación por medio de la imagen, logra insertarse en los imaginarios sociales.

Lloyd (2019), sostiene, en relación con los procesos coloniales, y apoyándose en las ideas de Fanon, que la extensión geográfica y temporal, así como el éxito de exterminio epistemológico que supuso la colonia, tiene que ver con que su alcance incluyó la esfera cultural. Esta exterminación se extendió a tal punto que, mediante la representación de lo estético, fue posible que los sujetos oprimidos se entendieran a sí mismos como inferiores dentro de la lógica de lo que se consideraba bueno, bello o apto.

Esta configuración de lo estético alcanza un punto clave en la Ilustración, donde Lloyd (2019) considera que la filosofía kantiana al dar forma a un modelo de pensamiento occidental contribuyó a hegemonizar estas formas de producción de conocimiento con una eficacia que alcanza la contemporaneidad mediante la reproducción de estrategias de ordenamiento social heredadas de sus postulados. La estética kantiana plantea, a grandes rasgos, la posibilidad de los sujetos de crear formas culturales bellas, verdaderas, universales y perfectas, cuando, mediante la ilustración, adquieren la perfección necesaria para este acto creador.

Esto implica que la fórmula que surge de la Ilustración de lo que se entiende como culturalmente válido es la que se asume universalmente y como modelo a seguir desde las sociedades occidentales. Esta universalidad mediante la cual Kant fundamenta que algunos elementos sean universalmente bellos:

sería ridículo que alguien, que precisase un tanto de gusto, pensara justificarlo con estas palabras: 'ese objeto [...] es bello para mí'. Pues no debe llamarlo bello si sólo a él le place [...] al estimar una cosa como bella, exige exactamente a los otros la misma satisfacción [...] y habla entonces de la belleza como si fuese una propiedad de las cosas. (Kant, 1977, I: VII)

De esta forma, se vincula lo puro y la perfección de la forma con la tradición clásica del arte, la del mundo clásico grecorromano, que ha excluido históricamente aquellas formas de creación que no se apegan a esquemas estilísticos y estéticos hegemónicamente instaurados.

Esta determinación que ha afectado considerablemente la visión de la historia del arte y del acto creativo mismo, ha generado una tradición que excluye sistemáticamente los medios otros de hacer el arte fuera del canon de belleza heredado del mundo clásico, Grecia y Roma, y desde la perfección técnica del genio artista. Debido a que estas estructuras de pensamiento universales y homogeneizadoras fueron trasladadas a las realidades latinoamericanas desde una colonización cultural, pensar la creación artística como ruptura ante estas estructuras – la Academia de Bellas Artes-, el talento innato y la habilidad técnica, los géneros tradicionales de la pintura y la escultura o el estudio de la historia del arte desde lo occidental- sitúa al acto creativo en su posibilidad de práctica emancipatoria.

Lloyd (2019) fundamenta que las formas artísticas y de representación han sido hegemónicas por nociones estéticas que determinan categorías de valoración y, por ende, pueden ayudar a validar categorías de exclusión sistemática como la raza y la alteridad. Al mismo tiempo, según este mismo autor, es desde la periferia del pensamiento hegemónico, fuera de las formas estéticas consideradas universalmente bellas, que es posible situar la práctica artística como una de corte liberador y crítico de la realidad.

Es en esta aclaración necesaria de cómo lo artístico puede significar un contradiscurso, que es posible hacer la vinculación del acto creativo como una herramienta para encauzar discursos desde las teorías y las pedagogías críticas. Sin hacer esta salvedad, es posible caer en una aplicación contraproducente del arte que impone sobre quienes lo experimentan, un criterio único irrefutable de lo bello, lo válido y lo que merece ser denominado arte. Es cuando rompemos con estas “formas válidas” de hacer arte, entendiendo la creación como acto político capaz de moldear el imaginario y los discursos, que lo artístico puede potenciar la creación de realidades alternas, fuera de los esquemas de opresión y de los regímenes jerárquicos de representación.

Lo crítico-artístico como herramienta para las pedagogías críticas

Si bien las teorías que dan sustento a las pedagogías críticas no han sido una influencia clara y constante de la educación artística o del uso de las prácticas artísticas dentro de la pedagogía, uno de los puntos de contacto para la construcción de lo pedagógico crítico-artístico fue el reconstruccionismo social a través del arte (Barbosa, 2002). Este proceso supone una preocupación y un cambio social desde el arte. El enfoque de este punto de contacto es el potencial del arte para combatir la exclusión social y consiste en la formación (o deformación) de los individuos “con vistas al derrocamiento de las estructuras injustas de la sociedad y la promoción de la diversidad social y cultural” (Escaño y Villalba, 2009, p. 39).

El entronque teórico del que parte este reconstruccionismo tiene como punto de partida los paradigmas de la modernidad y la configuración de nuevas estructuras económicas, tanto en lo social como en lo artístico. Según Barbosa (2002),

una vez superada la modernidad con su énfasis en el esencialismo, los educadores comprometidos con el progreso social pudieron apartarse del dogma del “arte por el arte”, mostrar que la autonomía del arte es ilusoria y descubrir que el arte puede contribuir a la integración de individuo y de las comunidades.(p.3)

Desde una mirada crítica a la historia del arte, el siglo XIX supuso una falsa autonomía artística que sustentó la idea del arte por el arte. Es decir, el arte como esa producción autónoma, proveniente del artista y desligada de las realidades sociales en aras de favorecer el ejercicio estético. Sin embargo, las relaciones hegemónicas y cortesanas decimonónicas que apoyaban el ejercicio artístico entran en conflicto con esta falsa idea de autonomía, dando pie a una estructura oficial para considerar al arte una forma única validada por este sistema, o rechazar aquellas formas que se desapegaran de estos preceptos hegemónicos.

El enfoque basado en la reconstrucción social consiste en acciones formativas con miras a la construcción de sujetos críticos y transformadores de las estructuras injustas de la sociedad. Este enfoque se inspira, en parte, en el desarrollo de las pedagogías críticas de los sesentas y setentas, y supone además el enfoque y

promoción de la coexistencia de las múltiples subjetividades culturales y sociales (Escaño y Villalba, 2009).

Posicionar el arte como herramienta transformadora de las realidades sociales supondría también alejarse de los constructos e instituciones que entienden el arte como una sola verdad estética, apegado a una serie de criterios formales, técnicos y temáticos. Es entonces, desde la crítica a las estructuras hegemónicas del currículo pedagógico de la educación formal y desde el rechazo a las nociones universalizadas y absolutas de lo estético y lo artístico, que es posible establecer las bases de una pedagogía crítica artística.

Para Escaño y Villalba (2009) la pedagogía crítica artística tiene como finalidad la creación de distintos mundos culturales y sociales. Esta no se limita únicamente a la comprensión social y cultural del mundo, sino que, desde la acción reflexiva de las pedagogías críticas, pretende participar activamente en la creación de nuevas formas de estar, ser y sentir. El pedagogo crítico, emerge entonces como un “de-structor político y cultural educando en la desconfianza de lo establecido como norma cultural, en la crítica y el desafío a lo impuesto” (p.42). Cuando estas prácticas pedagógicas se canalizan a través del arte como posibilidad de creación de realidades se da forma a una pedagogía crítica artística.

Siguiendo a los autores, cuando se establecen prácticas educativas o formativas desde el enfoque pedagógico crítico a través de las narrativas que ofrece el arte, se configura una especie de pedagogía contranarrativa, que utiliza la deconstrucción y el cuestionamiento de la realidad para “revelar conflictos, silencios o fisuras de las narrativas imperantes o impuestas a través de las posibilidades de invención, subversión, denuncia, educación, reeducación, visión y revisión, crítica, ironía y sátira que sustentan los discursos artísticos” (Escaño y Villalba, 2009).

En este sentido, la pedagogía crítica artística exigiría la insistencia en no solo comprender nuestros mundos, sino también en construirlos, al mismo tiempo que provee una visión fundamental sobre la importancia del poder simbólico de la representación, la imagen y el acto imaginativo-creativo. Lo crítico artístico como

herramienta de las pedagogías críticas involucra a quienes están en el proceso formativo a pensarse como creadores de la imagen colectiva e individual, así como de las relaciones interculturales y las subjetividades que atraviesan a los sujetos (Escaño y Villalba, 2009).

En conjunto, estas pedagogías rompen con la idea de que, enseñar arte o hacer a través del arte es enseñar a través de una serie de valores estéticos puros, universales e irrefutables pertenecientes a lo bello, y convierte el acto creativo en una posibilidad de transformación, para cualquier individuo, en cualquier ámbito de la realidad. Como herramienta, es crítica de su realidad desde la tradición de las artes y supone un cuestionamiento de la realidad social y cultural encauzado a través de lo artístico como posibilidad emancipatoria.

Si desde la pedagogía crítica se buscan espacios alternativos para la educación, situar lo artístico como herramienta para la producción de conocimiento es un posicionamiento que puede ser entendido desde lo contrahegemónico. Esto en tanto que, históricamente el papel del arte ha estado situado al margen de la educación bancaria, retando la concepción de hábitos convencionales y sistemas de pensamiento insertados en complejas realidades que requieren soluciones creativas e imaginativas (Graham, 2007).

Esta posición periférica del arte con respecto a las formas científicas de producción de conocimiento tiene su sustento en que la razón y la emoción se han construido como campos epistemológicos separados. En cuanto a conocer y validar saberes, la emoción no permite la aplicación de un método objetivo y, por ende, una práctica que propicie la imaginación y la expresividad, como el arte, no pertenece a la esfera de producción de conocimiento como se ha constituido desde lo hegemónico. Aquí entenderemos que, en realidad, la cognición y la emoción son un binomio indisoluble (Acaso, 2017), en donde las prácticas artísticas suponen estrategias para revivir la curiosidad que se adormece desde los procesos de violencia simbólica que la educación bancaria se ha encargado de reproducir, procesos que son coloniales en su esencia.

Desde lo artístico es posible aceptar entonces “lo imposible y lo impredecible como parte de la realidad, mientras que el pensamiento científico cuantitativo tiende a lidiar con lo predecible” (Acaso, 2017, p. 6). Estas posibilidades permiten posicionarse desde la alternativa y lo periférico como formas de resistencia ante formas excluyentes de construir el conocimiento. Las pedagogías crítico artísticas están atravesadas por posicionamientos paralelos a la línea decolonial que se ha venido tejiendo. Cuando lo artístico se posiciona desde lo crítico y viceversa, la pedagogía resultante es una que tiene la capacidad de cuestionar las estructuras y los imaginarios hegemónicos simbólicos y culturales. Estas prácticas que surgen del acto imaginativo y creativo permiten pensar la realidad desde otras aristas, desde lo alternativo y desde el reconocimiento de que las subjetividades y las emociones son puntos de partida para generar saberes, agregando una dimensión creativa a lo pedagógico.

Las respuestas críticas desde lo pedagógico artístico están profundamente relacionadas y sustentadas en las posibilidades de la imaginación. Siguiendo a Vygotsky (1971), es a través de la imaginación que el individuo puede salir de lo inmediato y definir posibilidades alternativas, así como “proyecciones transformativas hacia el presente y el futuro” (p.40). Por su parte, Greene (1995) ha discutido ampliamente la habilidad única que tienen las artes para construir un puente entre lo imaginario y lo real, permitiendo la exploración de lo que es, mientras se desarrollan habilidades para la resolución de problemas, tomar posicionamientos y explorar roles sociales y culturales, conflictos y soñar con el “qué pasaría si” (p. 30).

Lo artístico tiene, además, la posibilidad de convertirse en una forma pedagógica que funciona como una experiencia integradora desde la cual se puede partir para generar, debatir y re-plantear ideas sobre cualquier tema (Acaso, 2017) a partir del diálogo de saberes, experiencias y sentires. El deseo por aprender e indagar comparte el mismo fundamento que el deseo de ser creativo, según Barbosa (2002). Es a través del arte que potencia lo creativo, que los individuos en sus relaciones

con las demás personas y consigo mismos construyen sus propias narrativas y sus propios conocimientos.

Si el arte se posiciona aquí como una práctica emancipatoria, esta habilidad de construir utopías va acompañada del ejercicio de atreverse a pensar cosas que no son pensables por ejemplo desde otros paradigmas. Es entonces, cuando este ejercicio de producir ideas y posibilidades permite “nombrar lo innombrable, ver lo invisible y probar lo improbable” (Morales, 2016, p.15).

La flexibilidad y adaptación de las prácticas artísticas para abordar una variedad de temáticas y realidades le permite provocar ejercicios de reflexión profundos que pueden llegar a construir conexiones empáticas con el entorno; humano y natural. Al imaginar otra realidad posible, se parte de la realidad presente, analizando y valorando las dimensiones únicas de los entornos de cada individuo, su vida, su historia y su cultura.

De esta forma, se habilitan espacios para cuestionar las relaciones con el entorno, las nociones de progreso y los constructos culturales del territorio, la naturaleza y el ambiente (Graham, 2007). Es posible utilizar lo artístico entonces para reconocer que conflictos y problemáticas son inherentemente sociales y políticas, y que las realidades y los entornos poseen dimensiones culturales vitales para su existencia. Se convierte el arte entonces es un proceso que responde socialmente mediante la reflexión, el pensamiento crítico y la búsqueda de la transformación.

En el caso de la presente propuesta, el arte se convierte en una herramienta aliada de la pedagogía crítica para cuestionar las estructuras jerárquicas y coloniales que atraviesan los bienes comunes, los territorios en disputa y la violación de DDHH en virtud de un progreso económico desarrollista anclado en el capitalismo, la opresión y la desigualdad. En tanto sea posible imaginar una posibilidad distinta al conflicto, al modelo extractivista y a las formas depredadoras de la naturaleza, estamos en el primer paso hacia la transformación de las realidades.

En la revisión de estas posibilidades para construir pedagogías crítico artísticas a través del arte, la decolonialidad se convierte en un punto de encuentro común desde el ejercicio de repensar la historia, lo apropiado, lo bello, lo propio, así como desde la re-construcción de los territorios y el situar al sujeto desde posturas alternativas, a través de discusiones conjuntas y una pluralidad de subjetividades. Lo artístico puede encauzar posturas decoloniales también a partir de distintas maneras de afrontar la existencia con discursos simbólicos que enfrenten las desigualdades y las opresiones. Siguiendo a Fanon, Barbosa (2002) apunta que:

el arte dota a hombres y mujeres para no ser extraños en su propio ambiente ni forasteros en su propio país. El arte supera la despersonalización, sitúa al individuo en su lugar y consolida y ensancha este lugar. En la educación, el arte, como forma de expresión personal y cultural, es un instrumento importante de identificación cultural y desarrollo personal. Por medio del arte pueden desarrollarse la percepción y la imaginación para aprehender la realidad del propio entorno, poner de manifiesto aptitudes críticas para su análisis y alentar la creatividad a fin de reconstruirla. (p.2)

Así como en las pedagogías críticas, la resistencia, desde lo artístico, es una de las formas claves de accionar el pensamiento cuestionador. Desde alternativas creativas que permitan identificar salidas, recovecos y espacios del sistema que pueden ser desafiados y transformados, el acto imaginativo tiene mucho que aportar a esa necesidad de reinventar las estructuras. Graham (2007) propone que, inclusive, las líneas que dividen el acto creativo-artístico, la crítica social y el activismo pueden ser muy difusas, pues el ejercicio de soñar e imaginar tiene un rol muy significativo en la resistencia contra la opresión, ya que la habilidad de imaginar un mundo mejor es el primer paso para empezar a construirlo (Ammentorp, 2007).

Las resistencias creativas son definidas por García (2015) como cualquier práctica artística, visual o performática que rete o desafíe las estructuras, acciones, conflictos, estereotipos, agendas políticas e inequidades sistemáticas de corte opresivo y dominante que obstaculizan el desarrollo integral y culturalmente

respetuoso de los individuos o las comunidades. Siendo así, entendemos que las pedagogías crítico-artísticas pueden provocar resistencias creativas y contrapedagogías que se articulan desde la posibilidad y lo regenerativo (Acaso, 2017), alternativas que sean honestas con la realidad, las subjetividades, las peculiaridades culturales y la búsqueda de la justicia.

La resistencia como contradiscurso, demanda y cuestionamiento requiere una constante renovación y un constante replanteamiento de posicionamientos, líneas de acción y formas de organización, lo crítico-artístico es entonces un aliado para mantener en movimiento la resistencia, desde distintos frentes y desde alternativas lejanas a las estructuras violentas, jerárquicas y opresivas.

Finalmente, son las pedagogías crítico-artísticas productos, medios y provocaciones que al mismo tiempo sirven para transformar, cuestionar, sentir, experimentar, imaginar y crear realidades con el fin de desmontar estructuras coloniales, retar la hegemonía del conocimiento científico, el paradigma occidental moderno, las violencias culturales y simbólicas, las concepciones depredadoras del territorio, la división mente y el cuerpo y la educación bancaria. Es posible entonces articular, desde el intercambio de saberes y sentires, resistencias creativas ante formas de opresión y dominación.

VII. Metodología

Partiendo del hecho de que el extractivismo, como manifestación de las disputas por los bienes comunes genera claras violencias culturales, estructurales y directas sobre los derechos de las comunidades en los que esta lógica se inserta, las pedagogías crítico-artísticas se proponen como una forma de posicionarse ante las formas opresivas de producir y transmitir el conocimiento. El andamiaje de estas formas de opresión se centra el paradigma moderno/colonial que impone el método científico como única vía para alcanzar conocimiento certero. Estos espacios de resistencia y de lucha se constituyen también como espacios pedagógicos, que permiten transformar estructuras opresivas e imaginar otras realidades posibles no

solo en lo educativo, sino en el ámbito social como propulsoras de los movimientos sociales.

Así, desde las pedagogías crítico-artísticas se agrega la dimensión emancipadora de las distintas formas artísticas como mecanismos para experimentar, accionar, despertar y restaurar las dinámicas sociales que se ven afectadas por los proyectos extractivistas. Lo pedagógico crítico-artístico es entonces entendido como un campo de transformación social, que parte del ejercicio creativo e imaginativo como primer momento para repensar la realidad y transformarla.

Nuestro posicionamiento ético como equipo investigador en este proceso es el de participantes y acompañantes, desde una visión horizontal y dialógica de las formas de aprendizaje y de recopilación de la información. Entendemos el proceso investigativo como un diálogo constante con las personas participantes, que se convierten en parte del equipo investigador al poner en común sus sentires y experiencias.

Parte de este posicionamiento nace de la premisa de que, cuando se trata de derechos humanos y de defensa de los bienes comunes, son las personas que gestionan, acompañan y se posicionan desde las resistencias quienes conocen los tiempos, las formas y las visiones que predominan en sus comunidades y en los contextos de los que han sido parte. De esta forma, la intención es alejarnos del modelo de educación bancaria y positivista, para apuntar hacia la creación colectiva, dialógica, de intercambio y revalorización de saberes partiendo de la escucha.

En este sentido se compartió con las personas participantes un consentimiento previo (Anexo 1) a las actividades en el que se explica el propósito del proceso investigativo, el uso de la información intercambiada y los posibles riesgos y beneficios que implica su participación en el proceso. El consentimiento explicita la necesidad de que las personas participantes hayan conversado con alguna de las personas investigadoras con el fin de aclarar las cláusulas del mismo y que las dudas o consultas hayan sido satisfactoriamente resueltas antes de la firma del documento.

El uso del nombre y la información compartida por parte de la persona participante fue utilizado de forma pública en el análisis únicamente en caso de que su consentimiento así lo indicara. En los casos en que se prefirió que su participación se manejara de forma anónima, se realizó de esta manera. Una vez conformada la producción didáctica, en carácter de compromiso de devolución, se amplió el diálogo con las personas participantes para socializarles la producción didáctica y conocer sus opiniones, sentires y propuestas sobre la herramienta. Estos insumos fueron incluidos en el proceso de construcción de la producción didáctica para enriquecer su versión final.

La lógica detrás de este diálogo constante y ampliado radicó en que la construcción de la producción didáctica tiene como finalidad ser de índole colectiva y participativa, involucrando a las personas participantes en el proceso de forma paralela al análisis que realizó el equipo investigador. Era entonces crucial, desde el posicionamiento ético del equipo investigador, que las voces de las personas participantes estuvieran presentes en la producción.

Procedimiento metodológico

A partir de los posicionamientos políticos, teóricos y metodológicos desde los cuales partimos para la presente producción pedagógica, puntualizamos el procedimiento con el que llevamos a cabo la misma. Bajo el esquema de investigación cualitativa entendida como “un campo emergente de saberes y prácticas” (Mercado-Martínez, 2002, p.2), se plantearon cinco momentos que no siempre fueron desarrollados de forma lineal, sino que al momento de establecer contacto con las realidades tanto de las personas con quienes trabajamos como las del equipo facilitador que llevó a cabo este trabajo, dichos momentos se entrecruzaron, fueron y vinieron de uno a otro, e incluso, se llevaron a cabo más de uno al mismo tiempo.

1. Provocaciones asincrónicas

Debido a la coyuntura de emergencia pandémica, se planteó una modalidad de participación asincrónica, en la cual preguntas generadoras con respecto a los ejes

temáticos planteados en la investigación fueron puestos en discusión/construcción bajo modalidades artísticas; escritura, producción visual, escénica u otras. La provocación fue compartida con todas las personas que accedieron a ser parte del equipo investigador vía correo electrónico, audio o llamada telefónica (Anexos 2 y 5).

El fin de las mismas fue compartir con ellas y ellos la visión sobre las implicaciones de los proyectos extractivistas en las comunidades así como los aprendizajes, dificultades y estrategias que desde sus experiencias habían existido en sus procesos de defensa.

Las propuestas recibidas fueron sistematizadas en la herramienta digital “Miro”, la cual consiste en una pizarra participativa y fue una herramienta para la provocación y más tarde sistematización de la que sería la sesión sincrónica de creación colectiva.

2. Encuentro: Sesión de creación colectiva

Como primer momento se planteó la elaboración de una actividad grupal en la que participaron siete personas, según tres perfiles construidos para fortalecer ese momento de construcción colectiva.

El primer perfil, hace referencia a personas de comunidades que han sido parte activa de procesos organizativos frente a extractivismos; en segundo lugar, personas que acompañan desde proyectos institucionales y/o Organizaciones No Gubernamentales, los procesos comunitarios organizativos frente a extractivismos y en tercer lugar, personas vinculadas a pedagogías críticas y crítico-artísticas como herramientas para la organización comunitaria.

El propósito consistió en reconocer las dinámicas en torno al modelo extractivista, así como los procesos grupales, los derechos humanos, las territorialidades, las afectividades, entre otras, que se derivan de las experiencias propias de las personas participantes. Las temáticas que se discutieron a la luz de las experiencias y saberes de las personas participantes en este primer momento tuvieron que ver

con los ejes construidos a partir del análisis teórico-bibliográfico, por ejemplo, el extractivismo como proceso sociohistórico, las afectaciones y conflictos socioambientales, los bienes comunes y los territorios en disputa, así como la violación de derechos humanos en contextos extractivistas y derivados de estos.

Sumado a esto, se buscó poner en común experiencias previas o actuales con procesos organizativos comunitarios, así como, las opiniones o experiencias sobre el uso de pedagogías crítico artísticas en estos contextos. Estas discusiones fueron acompañadas y provocadas desde actividades participativas y colaborativas, siempre con disposición a la escucha activa y al diálogo con los y las participantes. Se puso en discusión con las personas participantes, los posibles aportes, dificultades, contradicciones y fortalezas que podría significar en los diferentes procesos de resistencia que conocen, un material como la producción pedagógica propuesta, así como los contenidos que necesariamente debían formar parte de la misma.

El rol del equipo facilitador en la sesión fue el de provocar el diálogo para buscar el intercambio de saberes, entendiendo que tanto quienes realizamos esta propuesta como las personas participantes constituimos la totalidad del equipo investigador. La sesión se planteó como una videollamada de aproximadamente dos horas, que contempló una introducción y actividades de discusión de los ejes planteados. Adicionalmente, se mantuvo una comunicación previa constante, mediante vías electrónicas desde la cual se logró retroalimentación activa durante el proceso investigativo.

El registro de estas sesiones y las diversas retroalimentaciones se dio mediante bitácoras de campo, grabación de las sesiones y la sistematización de los intercambios virtuales escritos que se mantuvieron con los y las participantes. Este valioso intercambio fue insumo principal para la construcción de la producción didáctica. A partir de esta socialización, la información recopilada fue analizada desde una postura crítica a partir de una mirada de lo decolonial, mediante procesos analítico-creativos que permitieron construir módulos temáticos con provocaciones,

herramientas e información sugerida para el abordaje de procesos organizativos comunitarios.

El intercambio dialógico como primer momento en el procedimiento metodológico permitió identificar las necesidades, preocupaciones, inconsistencias y posicionamientos en relación con las violaciones de derechos humanos en el marco de los extractivismos y los conflictos por los bienes comunes.

3. Identificación y construcción de los ejes temáticos y contenidos de la producción didáctica

A partir de la realimentación, el diálogo y la sistematización del proceso llevado a cabo en la primera parte, se construyeron los ejes temáticos que fueron incluidos en la producción didáctica.

Los intercambios gestados a partir de las provocaciones asincrónicas fueron ideas clave discutidas en la sesión sincrónica y utilizadas como insumos para el análisis que derivaría en la estructura de la unidad didáctica. De estas mismas provocaciones se extrajeron apuntes y notas discutidas en conjunto con las personas participantes mediante el diálogo establecido mediante mensaje de texto o intercambio de audios vía WhatsApp (Ver Anexo 6), de igual forma, estos insumos fueron recuperados, discutidos y analizados para identificar puntos en común, disonancias y discusiones.

De la sesión sincrónica se recuperó la participación colaborativa en la aplicación Miro (Anexo 4), que incluía además ideas clave derivadas de las dos modalidades mencionadas anteriormente, la sesión fue grabada para posteriormente extraer y retomar las discusiones que dieron forma y contenido a la estructura para la unidad didáctica. A partir del análisis y sistematización de las distintas modalidades de participación se definieron ejes, módulos y temáticas para estructurar la unidad.

Un primer eje consistió en “Conflictos extractivistas en relación con los Derechos Humanos” el cual contiene los módulos de “Historización de los extractivismos”, “Derechos humanos” y “Cuerpo-territorio”. Así mismo, un segundo eje denominado

“Defensa de los territorios” en el cual se ubican los módulos de “Organización comunitaria” y “Estrategias para la defensa”. Esta construcción surgió de los aportes que realizaron las personas participantes desde sus experiencias y se desarrollaron tomando como punto de partida las pedagogías crítico-artísticas para el trabajo con organizaciones que se encuentran en procesos de resistencia frente a proyectos extractivistas.

Es vital señalar que el proceso de análisis y propuesta de producción didáctica se insertó en una espiral en la que volvimos constantemente a la fuente de información colectiva, al tiempo que se avanzaba hacia los objetivos planteados. Es decir, la comunicación con las personas involucradas en el proceso de la primera parte se mantuvo constante y activa en la medida que las condiciones así lo permitieron para el diálogo y la retroalimentación del proceso de análisis y sistematización. Los relatos o reflexiones propias que surgieron de este proceso entre las personas participantes, también fueron fundamentales para evidenciar, respaldar y fortalecer el análisis y el proceso de construcción de la unidad pedagógica.

4. Elaboración de la producción didáctica:

Una vez construidos los ejes temáticos, los módulos, sus contenidos y las propuestas metodológicas, se elaboró la unidad didáctica, la cual tiene como fin provocar el trabajo conjunto de dichos ejes a la luz del abordaje teórico, político y metodológico que se ha planteado a lo largo de toda la propuesta.

Se considera la producción didáctica como una herramienta que busca contribuir a fortalecer los procesos grupales, proponer discusiones, motivar reflexiones críticas y animar acciones comunitarias de defensa, cuidado y transformación, desde las posibilidades que ofrecen las herramientas de lo crítico-artístico.

Se propone además como un proceso de construcción colectiva. Para esto, la creación de los contenidos, sus temáticas y sus medios de abordarlos respondieron a una metodología participativa, en la que las personas participantes, mediante

sesiones sincrónicas y asincrónicas cumplieron un rol activo y propositivo durante el proceso.

5. Realimentación de la producción didáctica:

Como forma de validación y compromiso de devolución se compartió la propuesta con las personas participantes en las modalidades descritas anteriormente. Esto con el fin de recibir la retroalimentación que considerara oportuna. Se planteó también con la finalidad de puntualizar algunos aprendizajes, recomendaciones y reflexiones. Este proceso contribuyó con la aprobación colectiva y la aplicación del posicionamiento ético-político de los procesos participativos y horizontales que se plantean desde la producción didáctica.

Personas participantes del proceso

Este proceso se construyó de forma colectiva con la participación de siete mujeres y seis hombres para un total de trece personas, de las cuales cinco son de comunidades afectadas por proyectos extractivistas, cuatro representan al sector académico y 4 al sector artístico-pedagógico. Las comunidades representadas, son: Guácimo y Sixaola de Limón, Guacimal y Buenos Aires de Puntarenas y Los Chiles (transfronterizo) de Alajuela. Quienes participaron, son líderes y lideresas de procesos organizativos en defensa de sus territorios frente a proyectos extractivistas principalmente del agua y la tierra.

En cuanto al sector académico, se trata de personas con miradas críticas de los diversos procesos sociales así como experiencia en acompañamiento a procesos comunitarios organizativos frente a extractivismos, un especialista en extractivismos y experiencias en pedagogías críticas. Por su parte, las participantes del sector crítico-artístico, son en su totalidad mujeres con una amplia formación y experiencia en diversas expresiones artísticas con vinculación a procesos comunitarios desde la gestión socio-cultural. Además, dos de estas mujeres forman parte del “Laboratorio Pedagógico”, un espacio desde el cual generan reflexión y acción desde las artes y la mediación pedagógica.

Capítulo 2. Sistematización y análisis de los hallazgos

Las participaciones asincrónicas tuvieron como objetivo recopilar información, experiencias y opiniones sobre los procesos extractivistas y las formas de organización comunitaria que se gestan alrededor de estos. El uso del mensaje de texto y audio se plantearon como una posibilidad real para las personas que tienen escaso acceso a conexión de internet y se presentan como una oportunidad de establecer un diálogo directo con estas personas, sus experiencias y aprendizajes, escuchar el tono en que se recuerda cada momento del proceso de lucha y mantener una conversación fluida permitió recuperar percepciones, afectos y desafíos que se problematizan y se abonan desde los territorios en disputa. También, se reconoce la importancia de los lenguajes, los símbolos, los vínculos con personas externas, que precisamente constituyen parte de los aprendizajes de los procesos de defensa.

Por su parte, la provocación asincrónica como modalidad tuvo la característica de poder recopilar los aportes de forma escrita, visual y auditiva, mediante textos, frases, collages y audios en los que las personas participantes conceptualizaron y discutieron alrededor de las implicaciones de los extractivismos en los territorios y en los derechos humanos. Del mismo modo, la herramienta permitió visualizar propuestas en relación con la organización comunitaria

El encuentro o sesión de creación colectiva tuvo como objetivo poner en discusión la naturaleza y las implicaciones de los extractivismos en relación con los derechos humanos y las formas de organización comunitaria que se gestan en estos contextos, esto atravesado por la posibilidad y la propuesta de utilizar las pedagogías crítico artísticas como herramientas para plantear otras visiones y otras posibilidades para comprender, gestionar y resistir a los procesos extractivistas. La sesión se llevó a cabo mediante una videollamada con personas de distintos perfiles que han sido descritos anteriormente. Mientras se llevaba a cabo la discusión, estuvo abierta la posibilidad de intervenir una herramienta en línea de creación

colaborativa, con el fin de mapear de forma visual, las discusiones, ideas y visiones sobre los temas abordados.

Hallazgos del proceso

A partir de la discusión del equipo investigador, con la totalidad de los insumos analizados, se identificaron temáticas centrales en las puestas en común realizadas en las distintas modalidades. Metodológicamente, las personas participantes hicieron eco de la importancia y de las amplias posibilidades que permite el ejercicio multidisciplinario de diálogo para dar forma a propuestas relacionadas con problemáticas que vulneran los derechos humanos, en definitiva, la puesta en común de los saberes, experiencias, sentires y percepciones sobre los extractivismos y los derechos humanos amplía la visión que desde el equipo investigador, se planteó como marco teórico.

La importancia de la diversidad de posturas y experiencias que se pusieron a dialogar radica en que, según identificaron las personas participantes, los extractivismos son expresiones multidimensionales que hunden sus raíces en un complejo proceso histórico que ha mutado en las formas depredadoras que experimentamos en el contexto nacional y latinoamericano en la actualidad. Por esto, las aproximaciones que se hagan alrededor de su conceptualización y cómo se comprenden dentro de los territorios, necesariamente tiene que tomar en cuenta la dimensión socio-histórica, la percepción de las comunidades en relación a cómo opera en sus territorios y las implicaciones que el modelo extractivista tiene sobre los derechos humanos de las personas dentro y fuera de los territorios sobre los cuales actúa.

Los extractivismos, tal como se han posicionado en esta investigación, deben enmarcarse dentro de una mirada histórica, pues como enfatiza Acosta (2012), han sido un mecanismo histórico de saqueo y de expropiación colonial, pero también neocolonial, que además, ha asumido distintos matices en los diferentes momentos. Como menciona una de las personas participantes en la sesión sincrónica, podemos decir que *“los extractivismos responden al patrón colonial del poder, es una*

estructura que ha devenido en formas depredadoras de concebir el mundo, en donde las vidas, los cuerpos y los derechos humanos son prescindibles” (Andrés M., investigador, 2020).

A través del saqueo de bienes comunes, también se genera un despojo de cuerpos, cultura, dinámicas, cotidianidades y fuentes de vida. De manera que la violencia consecuente de estos proyectos deriva en la privatización de la vida tanto de las personas, como de la naturaleza. Y es que la tierra y el agua, dos bienes comunes en disputa histórica, como señala Wilbert, representan más que lucro, contrario a lo que significa para quienes buscan explotarles para su mercantilización: *“Para nosotros el valor económico de la tierra, no supera el valor que le tenemos especial a la tierra” (Wilbert, Paraíso de Sixaola, 2020).* En este sentido, siguiendo a Cambroner y Fernández (2017) la defensa de los bienes comunes y en los diferentes territorios va más allá de la defensa de los ríos o la tierra. Al luchar por estos se defiende la identidad y la vida propia. Es claro que en contextos extractivistas esto conlleva un amplio ligamen con la lucha por los derechos humanos y contra las violaciones de los mismos que estos procesos implican.

Sobresale así, el papel que cumple el estado en la reproducción de esos patrones a través de la estructura institucional que, a partir de leyes, decretos y acciones, legitiman las formas en que intereses de índole privado se filtran en el espacio público y por ende, en el sentido de lo común. Además, el accionar del estado se da de manera tal que las violencias sufridas y el castigo recibido por infringir “ciertas normas” nunca es proporcional y mucho menos “igual”:

“Porque vea a uno, digamos con los pobres si quiere uno mantener un poquito el medio ambiente tener protegidas lo que se llama zonas protegidas, pero con las grandes empresas no lo hacen. Entonces uno se queda viendo de que de nada sirve el artículo treinta y tres creo yo de la constitución política donde dice que todos somos iguales ante la ley. Porque a nosotros si se nos impide que cortemos una varita ahí para un espeque de las zonas protegidas pero a las empresas las barren” (René, Medio Queso de Los Chiles, 2020)

Podemos ver que las dinámicas de despojo que tienen lugar en territorios donde hay presencia de extractivismos van acompañadas de una serie de violaciones de derechos y como señala Gudynas (2015), “los extractivismos están enraizados en territorios precisos” (p.14). Estos en su mayoría históricamente han sido vulnerabilizados y violentados a través de distintas formas en las cuales las comunidades son excluidas del acceso a los bienes comunes de su territorio.

La implantación de un modelo de producción devenido del capitalismo por encima de formas tradicionales, familiares y comunales se da en esos territorios en gran parte, porque la institucionalidad pública sostiene los intereses del capital privado, incluso, si estos implican la violación de derechos humanos, por ejemplo, derecho al agua, derecho a un ambiente sano y libre de tóxicos, derecho humano a una vida digna, derecho a la seguridad y bienestar, entre otros. En palabras de Wilbert:

“Estos proyectos atentan contra el derecho de los pueblos, de los campesinos a tener tierra, siempre que haya gente con intereses de acaparar las tierras, vamos a tener siempre una amenaza porque siempre hay gente que no aman la tierra como debieran de amarla y sagazmente, estos ricachos siempre tendrán una oportunidad para hacerlo” (Wilbert, Paraíso de Sixaola, 2020)

Sumado a todo se hace posible también señalar dos ejes en la violación de los derechos humanos en contextos extractivistas que nos menciona Yendry, desde su lugar como mujer que ha participado en procesos de resistencia. El primero es el hecho de que las formas en que se expresan las violencias contra las mujeres que buscan defender los derechos humanos se viven de formas distintas; *“la violencia que se presenta en estos conflictos es verbal con palabras grotescas, vulgares y en ocasiones humillando, las mujeres son las que más violencia reciben ya que por el machismo se les ofende de mayor manera” (Yendri, Longo Mai, 2020).*

Por otro lado, también se hace claro que entre los derechos que se ven violentados en estos casos, una constante es la criminalización de la oposición que viene a acompañar las demás formas de violencia que se viven en los territorios. *“Los*

derechos se ven violentados ya que no se nos permite oponernos sin recibir insultos y sin generar problemas, no se asegura un ambiente seguro ya que la contaminación y destrucción del ambiente solo genera un empobrecimiento de la calidad de vida” (Yendri, Longo Mai, 2020).

Además de lo mencionado hasta aquí, desde los diferentes procesos de diálogo se posicionó el hecho de que si bien hay una noción sobre la violación de DDHH en los territorios que se dan procesos extractivistas, hay también una percepción de que estos se ubican en nociones abstractas y en un plano jurídico aislado. Es decir, que se reconocen las violencias, pero el papel de los derechos humanos como herramienta para resistir y reclamar otras posibilidades no forma parte de las cotidianidades e imaginarios presentes en la mayoría de las comunidades.

Sin embargo, esto no suele ser un obstáculo para la organización. Como señala Erlinda, *“las comunidades se organizan para defenderse ante la violación de sus derechos a la salud a un ambiente sano, derecho al agua, entre otros” (Erlinda, Guácimo, 2020).* Por lo tanto, una de las temáticas principales extraída de las sesiones llega a ser el cómo “corporalizar los derechos humanos”. Entendiendo esto como un proceso de re-conceptualización para entenderlos como parte del quehacer cotidiano y como derechos que atraviesan los cuerpos por su misma condición de humanidad.

En este sentido, la discusión apuntó a la importancia y a la necesidad de entender los derechos humanos desde las reivindicaciones y las resistencias que se dan de forma cotidiana, dentro de la familia y dentro de la comunidad como acciones en pro de la defensa del derecho a la vida y a un ambiente sano, solo por mencionar algunos. Según apuntó Mauricio, *“es necesario incorporar la visión de que los derechos humanos se defienden desde la cotidianeidad, es algo que las comunidades han hecho y lo hacen siempre sin saberlo, por ejemplo, el caso de los feminismos comunitarios o la ecología de los pobres” (Mauricio, Ecologista, 2020).*

Al continuar con los diálogos planteados, un punto en común que surge a partir de la discusión en ambos ejes identificados y que se ha ido posicionando a lo largo de

este texto es el del cuerpo como un territorio y como un espacio mediante el cual es posible entender los vínculos que se crean con los entornos y con la comunidad. En este sentido, esta preocupación apela a que el uso del cuerpo puede funcionar, desde las pedagogías artísticas como una forma de visualizar qué es lo que se defiende cuando se defiende el territorio al que pertenecemos y dentro del cual nos entendemos como sujetos. Esto al comprender el cuerpo como un lugar desde el cual se parte para entender cómo las realidades nos atraviesan.

A partir de la comprensión de los extractivismos como expresiones multidimensionales, los cuerpos no están exentos de cargar con las memorias ecológicas y simbólicas que nacen en relación con el entorno natural y comunitario. Las participantes del Laboratorio Pedagógico expresaron en esta línea, que “*es necesario proveer en esta discusión un espacio para el cuerpo, para las relaciones que se generan con el entorno y cómo a partir de allí se genera un relato o una narrativa personas*” (Laboratorio Pedagógico, Artistas, 2020).

Por ende, es necesario que se encuentren presentes en las discusiones sobre las lógicas depredadoras, los derechos humanos y las luchas o resistencias por la defensa de los bienes comunes, pues es con el cuerpo que se resiste, se imagina y se construye el territorio con el que se sueña. En esta misma línea, la discusión grupal desencadenó la preocupación por las medidas de reparación para aquellos que defienden, así como los impactos de las violencias que conllevan estos contextos en los tejidos comunitarios.

Otra discusión presente fue el cómo de las formas de organización comunitaria y la noción de las comunidades como unidades homogéneas que, además, tienen que construir las soluciones para evitar que los bienes comunes sean depredados por los modelos extractivistas. Si bien es el sentir de las personas participantes es que el extractivismo es una lógica violenta que atenta directamente contra los derechos humanos, es también claro para ellos y ellas que las acciones de organización tienen que nacer desde las mismas comunidades y con las formas que estas planteen según sus subjetividades y el entramado socio afectivo que existe en estas. Esta discusión apela entonces, como menciona Mauricio, a “*no romantizar*

las comunidades ni pretender que estas deban tener siempre soluciones ya planteadas a los conflictos socioambientales, hay que entender las comunidades como grupos heterogéneos, a menudo divididos” (Mauricio, Ecologista, 2020). En estos contextos, el discurso académico asistencialista rara vez se compromete con la complejidad de los procesos y rara vez profundiza en fortalecer el tejido comunitario.

Sin embargo, es claro que cuando la comunidad así lo requiere y lo decide, el acompañamiento de los procesos contra los proyectos extractivistas es valioso para el proceso de adquirir sus demandas y de salvaguardar los bienes comunes. En este sentido, la discusión evidenció la necesidad de recuperar experiencias en donde comunidades del contexto nacional han logrado acudir a las estructuras legales y académicas para apoyarse en ellas y agotar las vías burocráticas en pos de alcanzar los objetivos de defensa. Para los y las participantes, es necesario entonces realizar un balance entre las posibles estrategias que se pueden articular, tanto desde conquistas legales, hasta, como mencionó una de las participantes, *“formas más profundas de imaginar lo humano a partir de la resistencia y el pensamiento crítico”* (Participante 1, 2020).

Otra de las discusiones medulares de los encuentros es en relación al uso de lo pedagógico artístico como una vía para repensar estructuras y mecanismos opresivos y violentos. En esta área, las discusiones se orientan hacia el uso no solo de las formas de hacer desde el arte (pintura, dibujo, teatro, danza), sino desde los procesos de pensamiento que puede desencadenar posicionarse desde otras formas de producir conocimiento; el cuerpo, las otredades, los relatos, las narrativas, la música y la posibilidad de imaginar realidades distintas a la nuestra. El pensamiento crítico está inscrito en estas formas alternas de cuestionar, sacudir y repensar las estructuras, las normas, los modelos productivos, la noción de comunidad y nuestra relación con el entorno natural y social.

Las pedagogías crítico artísticas son una herramienta que se posiciona desde un lugar opuesto a las estructuras violentas y opresivas con las que las personas participantes identificaron y caracterizaron los extractivismos, alejándose de las

plantillas educativas positivistas, puede convertirse en un aliado para tejer relaciones socioafectivas, gestionar transformaciones a lo interno de grupos sociales, proveer elementos para la expresión y la resistencia y materializar el deseo de nuestro equipo investigador al acompañar y fortalecer procesos que defienden los derechos humanos.

Derivado de este análisis, se proponen para la construcción de la unidad un total de dos ejes y cinco módulos, en donde el primer eje “Conflictos extractivistas en relación con los Derechos Humanos” comprende los módulos “Historización de los extractivismos”, “Derechos humanos” y “Cuerpo-territorio” y el segundo eje denominado “Defensa de los territorios” los módulos de “Organización comunitaria” y “Estrategias para la defensa”. Estos módulos responden a los puntos medulares de la discusión identificados en los intercambios con las personas participantes y las estrategias desde lo pedagógico artístico planteadas en el cuadro responden a los aportes realizados por las personas que participaron en el proceso y que tienen cercanía con las formas artísticas como espacios pedagógicos y como herramientas para el pensamiento crítico.

Ejes	Módulos (para la Unidad didáctica)	Discusiones (Contenidos de los módulos)	Propuestas desde las PCAs derivadas de las discusiones
1.Conflictos extractivistas en relación con los Derechos Humanos	-Historización de los extractivismos	-Extractivismo como expresión de estructuras del patrón colonial que han modificado la forma en la que nos relacionamos con el mundo y las estructuras de poder. -¿Qué son y cómo se entienden los extractivismos en los distintos contextos?	-Conceptualizar el extractivismo desde el vínculo con el entorno, las narrativas personales, la memoria ecológica. -Construir/deconstruir los conceptos.

			-Visualizar el desacuerdo o lo heterogéneo como terreno fértil para la creación de posibilidades.
	-Derechos humanos	<p>-Desmitificar las perspectivas de los DDHH según instituciones y mecanismos de control (inversión ideológica de los DDHH)</p> <p>-Violencias (culturales, simbólicas, estructurales)</p> <p>-Corporalización de los DDHH</p> <p>-Los proyectos extractivistas saquean no solo los elementos naturales de un determinado espacio, también con los significados, historias, y saberes de esos espacios</p>	<p>-Imaginar colectivamente otras formas de entender los DDHH.</p> <p>-Ensayar otras posibilidades.</p>
	-Cuerpo-territorio.	<p>-Vínculos afectivos con el territorio y los espacios naturales-simbólicos.</p> <p>-Nociones simbólicas del territorio.</p> <p>-¿Qué defiende cuando defiende?</p> <p>-Los cuerpos de las mujeres en los territorios.</p>	<p>-El vínculo con el entorno, las narrativas personales, la memoria ecológica.</p> <p>-Imaginar el territorio que se quiere/anhela.</p>
2.Defensa de los territorios	-Organización comunitaria	<p>-Comunidades heterogéneas.</p> <p>-Metodologías campesino-campesino, intercambios entre comunidades con experiencias similares.</p> <p>-Cuerpo, colectividad y territorios (vínculos afectivos comunitarios y la</p>	<p>-Historización/memoria de los territorios y de los conflictos.</p> <p>-Mapeos de los territorios.</p>

		defensa del territorio desde el cuerpo).	
	-Estrategias para la defensa	<p>-La vía legal en la organización comunitaria (recopilación de experiencias de comunidades).</p> <p>-Los DDHH como diálogo pueden ir desde conquistas legales, hasta formas más profundas de imaginar lo humano a partir de la resistencia.</p> <p>-Procesos de resarcimiento, justicia restaurativa.</p>	<p>-Cartografía</p> <p>-Materiales previos (cómo poner denuncias, insumos).</p> <p>-Cómo se imagina la resistencia en defensa de los DDHH.</p> <p>-Procesos restaurativos (de salud, de tejido comunitario).</p>

Capítulo 3. El no-manual de la rebeldía: provocaciones e ideas contra los extractivismos

La incansable creatividad de los pueblos latinoamericanos será la que arranque las raíces coloniales, florezca en medio de fuerzas opresivas, recoja sus propias cosechas, de sombra y fruto a los que resisten y prepare el terreno para sembrar las nuevas realidades.

La presente propuesta didáctica es una herramienta que pretende a partir de procesos de educación no formal explorar, cuestionar y aportar a las resistencias sociales frente a las lógicas extractivistas que impactan a las comunidades en el contexto latinoamericano. Tiene como eje central, explorar la relación entre los extractivismos como lógicas de despojo y de depredación de los entornos y los derechos humanos que se violentan en el proceso de establecimiento de estas lógicas, así como los procesos organizativos que se oponen a dichas lógicas. Todo a través de propuestas pedagógicas desde lo crítico-artístico.

El entorno pedagógico, se entiende desde los procesos organizativos y de resistencia de las comunidades. Esto quiere decir que los espacios de aprendizaje se construyen desde las diversas relaciones cotidianas entre las personas que construyen una comunidad o un territorio, sus vínculos con organizaciones, con otras comunidades y consigo mismas.

Es también una invitación a la creatividad, al descuadre y al sentir-se. A continuar caminos de aprendizaje desde otras experiencias para nutrir las propias y permitirnos construir nuevos presentes y posibles horizontes. Es finalmente, un intento de mirar los derechos humanos desde las comunidades que resisten para buscar su apropiación y su uso como herramienta para las luchas por la dignidad humana y la protección de la vida.

La propuesta didáctica, está dirigida a personas jóvenes y adultas desde los 12 años en adelante, que desde distintos espacios, iniciativas, procesos, formas y lugares, se encuentran vinculadas por medio del acompañamiento de procesos de organización comunitaria o que se encuentran directamente involucrados con procesos de defensa de derechos humanos y de los territorios frente a los extractivismos.

Pretende ser un insumo para quienes desde organizaciones comunitarias, organizaciones no gubernamentales, colectivos, fundaciones, programas institucionales, entre otros puedan gestionar procesos de acompañamiento (no impositivos) en conjunto con las personas que son parte de la comunidad. así como a todas aquellas personas que tengan interés en realizar una relectura de los extractivismos y de los derechos humanos dentro de estas lógicas, con fines personales o pedagógicos.

Justificación

La presente propuesta busca generar procesos de reflexión y ser un aporte para quienes resisten frente a la lógica de desarrollo que implican los procesos extractivistas, en un momento en el que la región latinoamericana ha visto estos

modelos profundizarse cada vez más. La apropiación de recursos naturales aumenta en la región con mayor intensidad a inicios del siglo XXI gracias al incremento de la demanda y el alza de los precios de las exportaciones, de recursos fósiles y minerales. Dentro de esa lógica han incrementado los incentivos para ampliar los extractivismos, afectando a comunidades campesinas y territorios indígenas principalmente.

Haciendo eco de las experiencias compartidas por las personas que participaron en el proceso de construcción de esta herramienta, los extractivismos como procesos de despojo de los bienes comunes han violentado sistemáticamente los derechos humanos de las personas que son parte de las comunidades cercanas a estos proyectos, por lo que un aporte desde una visión crítica de los derechos humanos podría sumar a los procesos de resistencia y transformación en estos contextos.

La vigencia de las herramientas que se proponen tienen que ver con la proliferación de estos proyectos y las graves afectaciones que no se ven atendidas por entidades estatales, incluidas las amenazas a la vida de las personas defensoras del territorio, ya que su lógica de desarrollo se encuentra predominantemente dentro de la lógica neoliberal y capitalista. Debido a esto, los procesos de resistencia y de oposición se han gestado mayoritariamente de forma comunitaria, desde las demandas de las personas que habitan los territorios afectados.

La lógica de despojo y de disputa por los bienes comunes que suponen los extractivismos, son parte de resabios coloniales que saquearon y saquean continuamente los bienes naturales de la región, ahora bajo lógicas capitalistas y neoliberales que atentan constantemente contra los derechos colectivos, culturales, sociales y económicos de las comunidades. Estas estructuras, además, van acompañadas de lógicas de imposición, jerarquías y la falsa idea de desarrollo, que fácilmente convierte a las comunidades atravesadas por extractivismos en un escenario en donde se privilegia un derecho humano en detrimento de otro(s).

La idea de desarrollo bajo el paradigma capitalista perpetúa una anulación y silenciamiento de la larga tradición histórica de formas de hacer, crear y producir

que se han desarrollado en las comunidades y en los territorios. Cuando un paradigma productivo como el de las formas extractivistas, se enfrenta a formas comunitarias o ancestrales de producir el conocimiento o de gestionar la autonomía, la vida y la naturaleza, rara vez triunfan las formas que se salen del modelo desarrollista depredador.

Ante esto, una propuesta que reproduzca la misma lógica jerárquica, vertical y violenta, tanto contra la naturaleza, como contra las comunidades y las formas de producir conocimiento no tendría cabida como herramienta para fortalecer y acompañar los procesos de resistencia ante los extractivismos. En este sentido, es que se plantean las pedagogías crítico artísticas como formas de hacer opuestas a las lógicas capitalistas, herramientas que permitan abrir espacios para lo colectivo, para la producción de conocimiento desde la experiencia, desde las sensaciones y desde las narrativas personales.

El acto creativo-artístico se propone entonces como catalizador para soñar e imaginar, actos muy significativos en la resistencia contra la opresión pues, imaginar las realidades deseadas es el primer paso para construirlas. Las formas artísticas a través de las cuales es posible el proceso reflexivo tiene el potencial de retar y desafiar las estructuras, estereotipos, inequidades y violencias estructurales que entorpecen el desarrollo pleno de la cultura y la vida en las comunidades.

Las pedagogías crítico artísticas son entonces aliadas para la defensa de los derechos humanos, la lucha por la vida, la autonomía y la justicia. Son productos, medios y provocaciones que permiten desmontar estructuras coloniales, retar la hegemonía de las concepciones depredadoras del territorio, cuestionar las violencias culturales y simbólicas, transformar los vínculos comunitarios, repensar la autonomía y articular, desde el intercambio de saberes y sentires, resistencias creativas ante formas de opresión y dominación.

El no-manual pretende convertirse en un aliado para quienes gestionan y participan en estos procesos organizativos, desde el intercambio de experiencias con y entre comunidades e ideas sobre cómo repensar los procesos de despojo y repensar las

formas en las que se construye el tejido comunitario ante mecanismos que les afectan. La finalidad de la propuesta no es señalar los caminos que se deben recorrer como formas absolutas, sino, provocar procesos reflexivos que lleven a quienes leen a aportar desde sus experiencias y las características específicas de sus comunidades, pues en gran parte su objetivo principal es provocar rebeldías, resistencias y procesos en los que se cuestione la realidad y de ser necesario, se transforme.

Descripción de la herramienta:

A continuación, se describen la estructura del no-manual así como los objetivos generales y los objetivos específicos de cada uno de los módulos y los contenidos que serán abordados. Los objetivos están diseñados en función de trazar rutas de aprendizaje que transiten por el análisis y la reflexión, pero aún más por la experiencia, el sentir y las posibilidades de diálogo y construcción desde las cotidianidades de quienes habitan los territorios.

Sumado a esto se proponen objetivos específicos relacionados con la metodología del no-manual, desde las prácticas artísticas como herramientas para explorar, cuestionar, analizar, sentir, expresar e interactuar con los contenidos de los módulos.

Cada módulo está estructurado de la siguiente manera:

1. **Provocación:** consiste de una reflexión sobre la temática planteada en clave de provocación.
2. **Objetivos:** los propósitos del módulo, por qué y para qué.
3. **Ruta de aprendizaje: Contenidos temáticos.** En algunos casos, se incluirá material sobre experiencias organizativas comunitarias, previas, reflexiones, análisis, ideas o insumos que permitan aportar en la profundización de los diversos temas, ejes, nudos. Estas secciones, constituyen un anexo teórico que posee la unidad.

4. **Cápsula metodológica:** pretende intencionar cómo transitar las ideas, las experiencias, las temáticas y otras construcciones colectivas.
5. **Ideas desde lo crítico artístico:** las ideas son los espacios en los que se construye el diálogo, la participación y la creación colectiva, son los espacios que se proponen para transitar los contenidos temáticos a través de las pedagogías crítico artísticas.
6. **Propuestas de evaluación y reflexión (*Exploraciones: reflexionando sobre la ruta y proponiendo ideas nuevas*):** esta sección se propone con el fin de valorar aprendizajes y desafíos que surgen. Más allá de “evaluar” o “medir” es permitir un espacio de cierre que permita rescatar lo más importante para cada persona y para el grupo de los temas trabajados.
7. **Recursos para la profundización:** Consiste en un anexo con materiales (textos, imágenes, estadísticas) que pueden facilitar la profundización de los contenidos. Estos recursos se encuentran al final del no-manual.
8. **Atención a la diversidad:** Cada módulo provee opciones para modificar las ideas o las dinámicas pensando en el respeto entre todas las personas participantes.

Hemos planteado lo que se conoce habitualmente como “actividades” dentro de una propuesta didáctica como “ideas”, entendiendo que no son actividades que necesitan ser realizadas al pie de la letra, sino que, por el contrario, invitan a que se le sumen ideas, preguntas y materiales que permitan espacios de reflexión y de construcción colectiva. Se propone que sean lo suficientemente flexibles como para que puedan adaptarse a las necesidades e intereses de los colectivos y sus contextos.

Las ideas propuestas desde el planteamiento crítico artístico incluyen una breve descripción de lo que se propone con la idea, tiempos (duraciones aproximadas o sugeridas), espacios de trabajo, recursos o materiales y una descripción del

desarrollo de la idea, seguido de ideas y sugerencias sobre la atención a la diversidad para propiciar espacios seguros e integradores para todas las personas.

En algunas ideas se incluyen además cápsulas temáticas que pretenden apoyar el proceso reflexivo y las metodologías crítico artísticas, por ejemplo, cápsulas sobre la escritura creativa, sobre el trabajo desde el cuerpo y sobre posibilidades de amplificar las creaciones artísticas en los espacios públicos, entre otras.

Metodología

El no-manual está planteado desde una intencionalidad de construir colectivamente espacios y procesos horizontales, en los que todas las personas involucradas en el proceso comparten liderazgos a partir de fortalezas y necesidades identificadas en el colectivo. En este sentido, instamos a quienes se inspiren en, cuestionen o modifiquen las ideas en este no-manual a aplicarlas considerando que los procesos de aprendizaje deben ser liberadores y transformadores, y que además, no suceden en solitario, sino en complicidad con otros y otras.

Es importante señalar que el enfoque pedagógico que vertebra la estructura de esta propuesta didáctica tiene que ver con un enfoque crítico de los derechos humanos a través de pedagogías crítico-artísticas. Esto quiere decir que como eje central se propone un abordaje creativo, participativo, colaborativo y de intercambio de saberes y experiencias, con el fin de que, el trabajo que surja desde estas propuestas sea un camino para imaginar otras posibilidades de mundo desde perspectivas colectivas, así como las formas y posibilidades de llevarlas a cabo.

El enfoque desde los derechos humanos apelaría entonces a construir espacios en donde todas las personas se sientan seguras y donde se les respete y escuche para propiciar transformaciones y rutas de aprendizaje que resguarden sus derechos y su dignidad, sin utilizar jerarquías o categorías de etnia, género o creencia. Se apela entonces, desde una línea decolonial, es decir, que busca despegarse de las nociones de inferioridad-superioridad, conocimiento científico-conocimiento popular, desarrollo-subdesarrollo, mujer-hombre, heredadas del modelo colonial, a

que todas las personas, independientemente de sus contextos e historias, son productoras activas y críticas del conocimiento, desde sus subjetividades y experiencias, son personas creadoras y generadoras de cultura y agentes protagonistas de la justicia social, la equidad y el reconocimiento de las diferencias.

Desde este enfoque se busca establecer el diálogo con formas de subsistencia colectivas y solidarias, los cosmoentires ancestrales y su vinculación con la tierra y la naturaleza, así como el conjunto de saberes y experiencias populares que representan tradiciones culturales que han intentado ser reemplazadas y minimizadas por siglos. Establecido este diálogo, es posible gestar reconocimientos y re-afirmaciones sobre el espacio que nos rodea, territorializando nuestras maneras de experimentar y conocer el mundo.

Se insta entonces a entender los procesos de resistencia y de lucha contra los extractivismos como espacios pedagógicos, que permiten transformar estructuras opresivas e imaginar otras realidades posibles no solo en lo educativo, sino en el ámbito social como propulsoras de los movimientos sociales. Cuando se trata de derechos humanos y de defensa de los bienes comunes, son las personas que gestionan, acompañan y se posicionan desde las resistencias quienes conocen los tiempos, las formas y las visiones que predominan en sus comunidades y en los contextos de los que han sido parte.

Las formas de hacer que se proponen parten de las posibilidades transformadoras y liberadoras del arte como herramientas para experimentar, accionar, despertar y restaurar los vínculos con el entorno, con nosotros y nosotras mismas y con los otros y las otras. Las posibilidades pedagógicas desde el arte se basan en la premisa de que posible la creación de distintos mundos culturales y sociales. Esta no se limita únicamente a la comprensión social y cultural del mundo, sino que, desde la acción reflexiva, pretende participar activamente en la creación de nuevas formas de estar, ser y sentir.

El ejercicio creativo que parte de las subjetividades está atravesado por discursos políticos y éticos que pueden modificar su naturaleza y sus posibilidades

comunicativas en relación con sus contextos históricos. Crear e imaginar son formas de hacer que pueden revelar conflictos, silencios y resistencias en la normalidad, por medio de la invención, la construcción, la deformación, la crítica, la ironía y la narrativa, entre otros recursos artísticos.

El acto creativo entonces se posiciona en esta metodología como una herramienta para involucrar y posicionar a las personas participantes como creadoras de su propia imagen y de la imagen de su comunidad, de su representación, de su defensa y de su transformación. El arte, desde su posibilidad emancipatoria, tiene la capacidad única de construir puentes entre lo imaginario y lo real, permitiendo explorar las realidades al mismo tiempo que se construyen formas para resolver problemas, tomar posicionamientos y explorar roles culturales y sociales, todo esto con la posibilidad de soñar e imaginar el “qué pasaría si”.

Se plantean entonces las propuestas pedagógicas en la forma de **ideas** desde lo crítico-artístico, entendiendo que no son actividades que necesitan ser realizadas al pie de la letra, sino que más bien, se invita a que se le sumen ideas, preguntas y materiales que apoyen los procesos de reflexión. La propuesta está planteada en formato de módulos, si bien cada uno de esos puede ser utilizado de forma individual para trabajar sobre una temática específica, es posible también encontrar una estructura lógica que atraviesa la totalidad de la propuesta.

Al final de cada módulo se incluye una estrategia evaluativa que se desprende también de las posibilidades de reflexión y construcción personal y colectiva que provee lo crítico-artístico, buscando que las personas participantes valoren su proceso y su tránsito por las ideas y los módulos, sus sensaciones, sus pensamientos y las posibilidades que han tenido de expresarse, de escuchar a las demás personas y de construir conocimiento individual y colectivo.

Estas propuestas evaluativas, lejos de utilizar formas de evaluación sumativa, buscan evidenciar los procesos de aprendizaje a través de construcciones del saber desde la sensación, la visualidad, la experiencia, la memoria y la narrativa, como insumos que puedan realizar una lectura de cómo las ideas atravesaron a las

personas participantes para posteriormente ser reformuladas, retomadas e reinventadas por las personas que utilicen el no-manual.

Objetivos generales del no-manual

1. Problematizar el modelo extractivista y su relación con los derechos humanos de las comunidades que defienden el territorio a través de procesos de reflexión colectiva y participativa.
2. Explorar desde el arte y la imaginación posibilidades para articular las resistencias y la defensa, crear posibilidades alternas a los modelos de desarrollo y transformar las realidades.

Descripción de contenidos y módulos

Módulo 1. Extractivismos: distintas expresiones de una misma historia

Al final de este módulo las personas participantes podrán:

- Comprender la dimensión histórica y simbólica de los extractivismos como lenguajes derivados de la colonización y el saqueo de América Latina.
- Cuestionar los modelos de desarrollo extractivistas y sus impactos en los territorios.
- Construir, desde sus experiencias, memorias y contextos, una conceptualización de los extractivismos y sus significados.
- Explorar formas de sentir y expresar desde el dibujo, el mapeo y la memoria.
- Indagar sobre cómo nuestros cuerpos pueden ser herramientas para expresar ideas y sensaciones complejas en relación con los extractivismos.

Contenidos:

- La naturaleza histórica y simbólica de los extractivismos en América Latina.

- Los modelos de desarrollo extractivistas y los impactos que generan en la vida, salud, historia y cultura de las personas que viven en los territorios afectados.
- Conceptos personales y colectivos de los extractivismos.

Módulo 2. Nuestros derechos, los de la tierra y los de los ríos.

Al final de este módulo las personas participantes podrán:

- Replantear de forma visual y conceptual su noción de los derechos humanos y su significado en los contextos de extractivismo.
- Reflexionar acerca del significado de ser persona sujeta de derechos humanos.
- Imaginar, re-pensar y re-inventar los territorios, los derechos y otras formas de vivir y sentirse en los territorios a través de la narrativa y la imagen.
- Explorar, a través del lenguaje corporal, el significado de corporizar los derechos humanos como una forma de entenderlos en sus cotidianidades y no como un horizonte a alcanzar.

Contenidos:

- Cuestionamiento de las perspectivas de los DDHH según instituciones y mecanismos de control y evidenciar las violencias culturales, simbólicas y estructurales que reproducen.
- Inversión de los derechos humanos.
- Los proyectos extractivistas como formas de despojo de significados, historias, y saberes de los territorios.

- Las formas cotidianas en las que se ejercen los derechos humanos, cómo nos atraviesan el cuerpo y cómo es posible construir los derechos humanos desde conceptos personales y colectivos.

Módulo 3. Cuerpo-territorio

Al final de este módulo las y los participantes podrán:

- Explorar las relaciones de sus cuerpos con el territorio, los otros, las otras y la comunidad.
- Evidenciar los vínculos afectivos y simbólicos existentes a partir de las relaciones que se desarrollan con el entorno natural y comunitario y su papel en la defensa por los derechos humanos ante proyectos extractivistas.
- Visibilizar cómo se sienten las violencias y las resistencias en los cuerpos que habitan los territorios, especialmente los cuerpos de las mujeres.
- Explorar desde el cuerpo, la narrativa y la escritura creativa las relaciones que se generan con los territorios.

Contenidos:

- Vínculos afectivos con el territorio y los espacios naturales-simbólicos.
- Nociones simbólicas del territorio. ¿Qué defiende cuando defiende la naturaleza, la comunidad?
- Los cuerpos y resistencias de las mujeres en los territorios.
- Territorio cuerpo como primer lugar de la defensa.

Módulo 4. Caminando juntos y juntas: organización comunitaria en los territorios

Al final de este módulo las y los participantes podrán:

- Reconocer la importancia de las memorias colectivas y los vínculos afectivos a nivel comunitario para la defensa de los territorios.
- Cuestionar la comprensión de la comunidad como un ente homogéneo y estático.
- Re-pensar conceptos como “participación comunitaria”, “organización” y “compromiso” así como las pluralidades existentes en las comunidades.
- Identificar diferentes metodologías de trabajo comunitario desde la organización popular y las pedagogías crítico artísticas para la defensa de los derechos humanos así como la vinculación dentro de la comunidad y con grupos y personas de otras comunidades.

Contenidos:

- El papel de las memorias y los vínculos comunitarios en los procesos de defensa y resistencia contra los modelos extractivistas.
- Las comunidades como entes dinámicos, autónomos y territorios en disputa.
- Experiencias previas y metodologías de comunidades y grupos organizados de la región en defensa de los bienes comunes y contra los extractivismos.

Módulo 5. Estrategias para la defensa, la resistencia y la rebeldía

Al final de este módulo las y los participantes podrán:

- Comprender las posibilidades de acción para la defensa de los derechos humanos ante proyectos extractivistas tanto desde la denuncia formal-jurídica como desde la vivencia cotidiana.
- Conocer experiencias de defensa ante proyectos extractivistas llevadas a cabo en otras comunidades, así como sus estrategias de trabajo desde lo comunitario y otras vías.

- Explorar las distintas formas de la denuncia, la resistencia y la demanda de justicia.
- Reconocer la imaginación y la creatividad como una herramienta para comunicar, denunciar y resistir, desde las imágenes, las palabras y los cuerpos.

Contenidos:

- Vías legales para la defensa de los DDHH.
- Otras vías para gestar procesos de resistencia comunitaria: pronunciamientos y provocaciones.
- Experiencias y estrategias para la defensa de los DDHH en contextos de proyectos extractivistas.
- La imaginación y la creatividad como motores para resistir, posicionarse, denunciar y comunicar.

En el Anexo 6 es posible encontrar una versión simplificada del no-manual completo, con las ideas desde lo crítico artístico, provocaciones metodológicas, estrategias de evaluación, anexos para la profundización y detalles para el desarrollo y la facilitación de las ideas.

Capítulo 4. Reflexiones finales y recomendaciones

Reflexiones

Una primera reflexión que se teje de este proceso, se refiere a la estrecha vinculación entre los extractivismos y los derechos humanos. Diferentes pactos internacionales de derechos humanos consagran el derecho a la libre determinación de los pueblos, contemplado en el Artículo 1 de la Carta de las Naciones Unidas (ONU, 1945), tratado fundacional de la Organización, así como en otros instrumentos legales internacionales, incluso los Pactos de Naciones Unidas relativos a los Derechos Civiles y Políticos y a los Derechos Económicos, Sociales

y Culturales, en dicha declaratoria, se expresa la libertad de los pueblos para conducir sus propias formas de política, desarrollo económico, social y cultural, así como la determinación soberana sobre sus bienes culturales y naturales.

No obstante, la historia de Latinoamérica ha permitido conocer y confirmar como el modelo extractivista viola estos principios fundamentales consignados en el sistema internacional de derechos humanos, de hecho, es posible señalar, que es una condición previa para llevar a cabo la apropiación de los bienes comunes y no necesariamente una consecuencia inesperada. Por lo tanto, la violación de derechos puede ser considerada como uno de los *efectos derrame* de los extractivismos (Gudynas, 2018). En definitiva, la imposición de este modelo tiene impactos significativos en la salvaguarda de los derechos humanos y como ya se ha desarrollado en este documento, es una causa permanente de conflictos socioambientales y territoriales en general.

Ha quedado claro también, que mientras los gobiernos y las corporaciones multinacionales gozan de las jugosas ganancias que supone este modelo ante la explotación de las materias primas o "*commodities*", las comunidades se han visto enfrentadas a múltiples despojos y violencias, lo que ha implicado generar procesos organizativos para la defensa de los territorios. Por ello, es fundamental ampliar la visión sobre los extractivismos en tanto estos responden a lógicas coloniales y patriarcales de producción que nos hace volver la mirada hacia los Estados. Ya que es desde estos que se establecen políticas, discursos y lógicas de desarrollo que no solamente permiten el establecimiento de estos proyectos, sino que los promueven. Así, nos encontramos con una de las muchas contradicciones o disputas que podemos encontrar al hablar de derechos humanos.

Los diferentes Estados, que se supone deben ser los que velen por la protección de los derechos, son al mismo tiempo los que facilitan estos proyectos que suponen una violación sistemática a los derechos humanos en las comunidades donde se instalan. Violación que sabemos se amplía finalmente al total de las poblaciones, tomando en consideración la lógica estructural de los mismos. Considerando esto, es indispensable reconocer el papel de las luchas sociales y de las comunidades en

la reivindicación de los derechos, pero es vital no caer en la des-responsabilización del Estado, en tanto es a este al que corresponde garantizar el acceso y respeto de los mismo.

Otra de las reflexiones que se desprenden de este proceso investigativo, es que sin duda, el despojo se vive en el cuerpo, en la salud, la identidad y la cultura, un despojo que atenta contra lo colectivo y lo comunal. Frente a esos contextos han surgido a lo largo de la región latinoamericana cientos de movimientos y organizaciones por la defensa de los territorios que consigo lleva impregnada la lucha por la dignidad y la justicia, defender el territorio es entonces un acto político construido por sujetos políticos que se proponen defender el territorio para defender la vida, suya, nuestra y de todas las personas.

En Costa Rica, en los distintos territorios se mantienen procesos comunitarios que desde la organización han logrado detener los intentos foráneos sobre sus comunidades y los bienes comunes, a través de esto ha sido posible reivindicar el cuidado pero también la dignidad y la búsqueda de la justicia no desde la institucionalidad sino más bien desde la fuerza popular, la memoria histórica y los horizontes de transformación social.

No obstante, es necesario resaltar que la criminalización es un elemento presente en estos casos en toda la región como una de las estrategias implementadas por las empresas y los Estados para frenar las resistencias contra los megaproyectos extractivos. Muchas son las formas para deslegitimar las resistencias populares, lo cual deja al descubierto el doble discurso que se maneja en términos de justicia institucional, pues, mientras las empresas gozan de apertura y seguridad jurídica para imponerse en los territorios, quienes luchan en defensa del colectivo y de la vida, se ven expuestos a la persecución y muchas veces lamentablemente al asesinato, de los cuales en su mayoría, han quedado impunes en la región.

Frente a este escenario doloroso y preocupante, la reivindicación de los saberes y el diálogo se constituye en un eje articulador de la defensa, sostenido desde la alegría, la empatía y sobretodo lo común por encima de lo individual.

Si en el cuerpo se vive el despojo también la resistencia, por tanto, rescatamos que el cuerpo es el primer territorio en disputa y en defensa. Esta constituye una tercera reflexión que deseamos compartir. Tanto el cuestionamiento por posicionar lo sensorial como espacio de producción de conocimiento, contrario al paradigma hegemónico científico-positivista, como las violencias culturales, estructurales y físicas que atraviesan los cuerpos y la importancia de corporeizar los derechos humanos como una forma de traerlos a las realidades cotidianas son preocupaciones que posicionan al cuerpo como un territorio y un campo cultural donde se conjugan vínculos, afectos, conocimientos y disputas.

Los cuerpos tienen un papel primordial en los procesos de defensa y de resistencia, son el frente principal y más expuesto. Es en la primera línea que se exponen los cuerpos y son estos los que permiten andar, trabajar y pensar las estrategias y formas de organización. Son los cuerpos también los que reciben el mayor y más directo impacto de las violencias, la persecución, el silenciamiento, las amenazas y en los casos más lamentables, enfrentan la muerte como consecuencia de posicionar su cuerpo como parte indispensable de la labor de defensa por los bienes comunes y los derechos humanos. De allí que, el reconocimiento de los cuerpos como unidades primordiales de la defensa es el primer paso para aprender del cuidado propio, mutuo y de las formas en las que podemos sanar los cuerpos cansados y violentados.

Dentro de esta línea, y desde el posicionamiento decolonial, los cuerpos de las mujeres han sido históricamente sometidos a formas de violencia estructurales-patriarcales que deben ser cuestionadas y transformadas, no sólo en el contexto de las disputas territoriales y por los bienes comunes, pero problematizando el cuerpo de las mujeres como un espacio desde el cual se produce conocimiento, se dialoga con el mundo, se sana y protege el territorio. De igual manera, es necesario reconocer en estos cuerpos las formas de autocuidado, cuidado colectivo y sanación, pues es con el cuerpo que cuestionamos y defendemos.

Entender la producción de conocimiento y los procesos de aprendizaje desde los cuerpos amplía las posibilidades de construcción del mundo desde lo sensorial, lo

afectivo y lo relacional, y se convierte en una forma de retar el paradigma individualista y a la concepción de desarrollo donde la ganancia y el éxito individuales se superponen a lo colectivo y a lo comunitario.

En relación a las formas y herramientas para articular los procesos de resistencia y defensa, las pedagogías crítico artísticas deben ser entendidas en su posibilidad emancipatoria, porque el arte, en tanto que disciplina y expresión tiene también el potencial de ser opresivo: de imponer categorías de belleza, de expresión y de instalar regímenes de representación de raíz colonial, patriarcal y capitalista. Entendido desde el posicionamiento crítico, lo artístico abre las posibilidades de imaginar como primer momento para transformar y se posiciona como una herramienta para digerir, cuestionar y reconstruir los territorios, los cuerpos y la historia que han sido sistemáticamente violentados.

Sumado a esto, la resistencia y la defensa son actos creativos, que se reinventan constantemente para desafiar y encontrar espacios de reivindicación, justicia y defensa de los derechos humanos. Lo artístico crítico tiene la capacidad de construir las memorias, los sentidos y los saberes desde formas más cercanas a lo sensible y a la expresión, entendidas inclusive fuera de la predominancia de la razón y del pensamiento lógico racional, pues su anclaje se encuentra en lo imaginativo como forma de construir el mundo y por ende, de fabricar horizontes utópicos que direccionan y orientan la defensa, la resistencia y la esperanza.

Por otro lado, resaltamos la importancia que cobra en este proceso el abordaje interdisciplinario pues como señalan Hernández y Rodríguez (2016), es una perspectiva epistemológica que permite *“romper con especializaciones y reduccionismos científicos, para evitar la fragmentación de las realidades y a la vez privilegiar los aportes de miradas diversas que suponen una integración de formas de comprensión y análisis crítico”* (p. 192). Precisamente, desde ahí fue posible generar un camino integral y retador, en tanto, pusimos a dialogar no sólo a la Sociología, Psicología e Historia del Arte sino también, fue posible que confluyeran a partir de la metodología planteada, otras disciplinas que de igual forma aportaron a la interdisciplinariedad.

Finalmente, resaltamos que el año 2020 trajo particularidades. Entre ellas una pandemia mundial que descolocó subjetividades, economías y metodologías. Pero al mismo tiempo sabemos que las lógicas extractivas han pasado intactas, cuando no se han profundizado. En este marco llevar a cabo un trabajo planteado desde el diálogo y la construcción colectiva se pintaba difícil. Pero al fin y al cabo la dinámica con las violencias ejercidas desde los extractivismo suele ser un poco así, aún sin pandemia.

Es en este contexto que se vuelve central rescatar la importancia de la exploración metodológica desde las posibilidades de cambio y el espacio para la creatividad. La virtualidad se hizo presente de forma abrupta en las cercanías urbanas, pero no así en muchas comunidades. En estas, donde hay más árboles (o plantaciones) que antenas, sumarse a videoconferencias se tornaba complicado. Por lo tanto, reconocemos también el lugar de la improvisación como posibilidad metodológica para el replanteamiento y finalmente el acercamiento desde ciertas subjetividades (¿cuál acercamiento no es así?) a esos lugares con escasez de antenas.

Reflexionar desde lo metodológico en un trabajo que buscó lo dialógico y la escucha para la construcción desde distintos lugares en un contexto de COVID-19 es al fin y al cabo reflexionar sobre la construcción de vínculos que lo hacen posible. Es decir, que toda la creatividad y la improvisación no surge de la mera casualidad, sino de las posibilidades que brindan experiencias previas, que de una u otra forma han construido redes que las cuarentenas y la virtualidad no desligan.

Podemos decir, considerando lo aquí planteado y los posicionamientos desde los cuales se construyó este trabajo, que las metodologías son un reflejo de las posturas políticas, éticas, y epistemológicas desde donde nos planteemos y si no responden a estas últimas, quedaríamos en meros discursos cuyo cable a tierra despoja de cualquier posibilidad transformadora. En este caso una pandemia planteó los retos, pero en otras ocasiones surgen desde las mismas dinámicas comunitarias u organizacionales, desde las violencias del Estado o desde la obstaculización desde diferentes intereses. Así, hablar de lo metodológico se vuelve

en todos los casos un reto, pero también una posibilidad creativa y un posicionamiento.

Recomendaciones

1. Poner en práctica una propuesta planteada desde los Derechos Humanos debe cuestionar constantemente la barrera entre la teoría y la realidad. Con esto queremos decir que este trabajo debe sí o sí partir del diálogo continuo con las cotidianidades, las relaciones, las luchas y las violencias que la teoría busca explicar. Así, la construcción de conocimientos y prácticas en esta materia no puede suponer una mirada que se abstenga de escuchar las necesidades que se viven en los territorios.

Desde el trabajo realizado para la elaboración de esta producción didáctica se apunta que este diálogo plantea la construcción de posicionamientos, elaboraciones teóricas y prácticas que no responden solamente a la mirada de quienes desde la academia y nuestras experiencias la propusimos. Sino que al construir desde esa escucha hace que se plantee como una respuesta colectiva a retos que se identifican desde varias realidades.

2. A la institucionalidad pública le corresponde no sólo otorgar o denegar permisos o concesiones para proyectos extractivistas, es necesario crear mecanismos de transparencia y seguimiento, para que las empresas que llevan a cabo estas formas de despojos, no puedan apropiarse de los territorios de la forma en que se les ha permitido década tras década. Principalmente, es un llamado a esas instituciones a llevar a cabo procesos participativos, dialógicos y respetuosos con las personas que construyen cada territorio, colocando sus posiciones e intereses por encima de los intereses corporativos.

3. A quienes se dedican a la educación, promoción y defensa de los derechos humanos, es necesario recordar que éstos, antes de ser nociones abstractas declaradas por organismos internacionales, son actos cotidianos, colectivos, afectivos y relacionales. Tal como las declaraciones responden a un momento

histórico específico, así las realidades mundiales y latinoamericanas demandan el cuestionamiento y la visión crítica de los derechos humanos ya establecidos y de aquellos que emergen a raíz de las transformaciones estructurales y socioeconómicas actuales.

Es necesario cuestionar la noción de la universalidad y sus implicaciones en la multiculturalidad, así como el verdadero significado de los derechos en las distintas realidades y contextos. Este cuestionamiento pasa necesariamente por la comprensión de las estructuras históricas que sustentan la violencia y la opresión, y que aun conviviendo con un andamiaje jurídico internacional, continúan libremente perpetuando lógicas de exclusión, violencia, colonialismo e inequidad. En esta línea recomendamos que la educación en derechos humanos sea una educación crítica, que permita que el conocimiento acerca de estos se construya a partir de las realidades de las personas, de sus condiciones y demandas específicas.

En conclusión, consideramos que desde el lenguaje es importante posicionarse ético- políticamente ante cualquier iniciativa en educación en DDHH o educación para la paz, es decir, no pretender la neutralidad u objetividad, especialmente cuando se está defendiendo la vida y los bienes comunes. Es necesario también, cuestionar las raíces coloniales y positivistas que atraviesan el lenguaje académico, en tanto suponen una especie de distanciamiento con las formas de comprender el mundo de las personas.

Bibliografía

- Acaso, M. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Grupo Planeta. Kindle Edition.
- Acosta, A. (2011). Extractivismo y neoextractivismo: Dos caras de la misma maldición. En Lang, M y Mokrani, D. (Comps.) *Mas allá del desarrollo*. Pp. 83-118. Ecuador: Abya Yala y Fundación Rosa Luxemburg.
- Acosta, A., Brand, U. (2018). *Salidas del laberinto Capitalista: decrecimiento y postextractivismo*. Fundación Rosa Luxemburgo: Ecuador.
- Albistur, M., Brun, A., Piñeyo, A., Tocoli, R. (2017). *Guía metodológica de Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas, Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana*. IIDH. Recuperado de: https://www.iidh.ed.cr/iidh/media/5993/quiamet_solisiidh.pdf
- Ammertorp, L. (2007). *Imagining social change: Developing social consciousness in an arts-based pedagogy*. Recuperado de: <http://www.outlines.dk/contents/CSS071/Ammertorp071.pdf>

Ávila, R. (2019). Los derechos humanos y los derechos de la Naturaleza en el neoconstitucionalismo andino. Hacia un necesario y urgente cambio de paradigma. En L. Estupiñán, C. Storini, R. Martínez y F. Dantas, *La naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático*, pp. 109-134. Bogotá D.C.: Grupo de Investigación en Estudios Constitucionales y de la Paz Universidad Libre.

Barbosa, A.M. (diciembre 2002). La reconstrucción social a través del arte. En *La Educación Artística, un desafío a la uniformización, Perspectivas Revista Trimestral de Educación Comparada*, 124, (4). Pp. 1-5. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-124_spa.pdf

Barlow, M. (2008). *El agua nuestro bien común*. México: Heinrich Böll Stiftung.

Boelens, R., Damonte, G., Seemann, M., Duarte, B. & Yacoub, C. (2015). Despojo del agua en Latinoamérica, introducción a la ecología política del agua en los agronegocios, la minería y las hidroeléctricas. En: Yacoub, C., Duarte, B. & Boelens, R. (edit.). *Agua y Ecología Política: El extractivismo en la agroexportación, la minería y las hidroeléctricas en Latinoamérica*, pp. 11-32. Ecuador: Abya-Yala.

Bollier, D. (2008). Los bienes comunes: un sector soslayado de la riqueza. En: Silke Helfrich (comp.) *Genes, bytes y emisiones: bienes comunes y ciudadanía*. Fundación Heinrich Böll.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor.

Cabaluz, F. (2015). *Entramando: Pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para potenciaer el trabajo político-pedagógico comunitario*. Chile: Quimantú.

Camnitzer, L. (2012). *La Enseñanza del arte como fraude*. Recuperado de: <http://esferapublica.org/nfblog/?p=23857>

- Carosio, A. (2011). Aportes de la crítica feminista a la reconceptualización de los derechos humanos. *Visiones Críticas*, pp. 79-112. Recuperado de: <http://seminariodefeminismonuestroamericano.blogspot.com/2013/06/aportes-de-la-critica-feminista-la.html>
- Carr, P., Rivas, E., Molano, N., y Thésée, G. (2018). Pedagogías contra el Despojo: Principios de una Eco/Demopedagogía Transformativa como Vehículo para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, VII(1), pp. 69-93. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/9580>
- Carvajal, L. (2016). *Extractivismo en América Latina*. Colombia: Fondo Acción Urgente.
- Castro, A. (2018). Un modernidad diferente. En Rueda, E. y Villavicencio, S. (ed.). *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina*. Pp. 41-58. Buenos Aires: CLACSO.
- Ceceña, A. (2013). Subvertir la modernidad para vivir bien. En R. Ornelas (Ed.), *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*. México: UNAM.
- CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *La Inversión Extranjera Directa en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44697-la-inversion-extranjera-directa-america-latina-caribe-2019>
- Composto, C. (2012). Acumulación por despojo y neoextractivismo en América Latina. Una reflexión crítica acerca del estado y los Movimientos socio-ambientales en el nuevo siglo. *Astrolabio*, 8. CONICET: Universidad de Quilmes.
- Composto, C; Navarro, M. (comp.) (2014). Claves de lectura para comprender el despojo y las luchas por los bienes comunes naturales en América Latina. En: Acosta, A; García, A; Composto, C; Pérez, D; Pineda, E; Scheinvar, E; Salazar, E; Velázquez, G; Tzul, G; Alimonda, H; Acselrad, H; Holloway, J; Flores,, J; Santana, L; Linsalata, L; Martínez, M; Chávez, M; Sánchez, M; Cardoza, M; Löwy, M; Valencia, M;

Navarro, M; Dávalos, P; Rosas, P; Zibechi, R; César, S; Federici, S. *Territorios en disputa*. México: Bajo Tierra Ediciones.

Cruz, K., Caballero, S. y Torres, D. (2018). Derechos Humanos Emergentes: ¿Nuevos Derechos? *Advocatus*, V(30), pp. 135-145. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/331934411_DERECHOS_HUMANOS_EMERGENTES_NUEVOS_DERECHOS

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, pp. 217-233. Bogotá.

Dobles, I. (1986). Psicología Social desde Centroamérica. Entrevista al Dr. Ignacio Martín Baró. *Revista costarricense de psicología*.

Escaño, C., Villalba, S. (2009). *Pedagogía crítica artística*. Sevilla: Deferencia.

Estripeaut-Bourjac, M. (2013). Iniciativas de arte y prácticas de paz: El diario (sobre)vivir en Colombia. *Confluencia*, 29(1). Pp.154-170.

Fernández, P. (1986). La función de la psicología política. Boletín de la AVEPSO, 9 (1).

Fernández, P. (2000). *La Afectividad Colectiva*. México: Taurus.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.

_____ (1994). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores.

_____ (1997). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: Paz e Terra. Recuperado de: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20-%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

_____ (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

- _____ (2005). *Pedagogía del Oprimido*, 55ed. Siglo Veintiuno editores.
- _____ (2012). *Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Galafassi, G y Dimitriu, A. (2007). "El Plan 'B' de los Capitales Mineros. A propósito de las notas sobre 'Inversiones mineras en Argentina' en Le Mon de Diplomatie de mayo 2007". *Theomai*, 15.
- Galafassi, G. (2012). ¿Qué hay de nuevo, viejo? Procesos de movilización y conflictos socioambientales. *Conflicto social*, 5 (8).
- Galeano, E. (2001). *El libro de los abrazos (Vol. XVI)*. México: Siglo XXI editores.
- Garcia, L.G. (2015) Empowering Students through Creative Resistance: Art-based Critical Pedagogy in the Immigrant Experience. *Diálogo*: 18, (2). Pp. 139-149. *Recuperado de: <https://via.library.depaul.edu/dialogo/vol18/iss2/13>*
- Graham, M. (2007). Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Place-Based Pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 375-391.
- Greene, M. (1995). *The Jossey-Bass education series. Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- González, M; Soto, D y Garrido, F. (2015). Los conflictos ambientales como conflictos sociales. Una mirada desde la ecología política y la historia. *Revista Ecología Política*.
- Global Witness. (2020). Defender el mañana: Crisis climática y amenazas contra las personas defensoras de la tierra y del medio ambiente. *Recuperado de: <https://www.globalwitness.org/es/defending-tomorrow-es/>*
- Global Witness. (2019). ¿Enemigos del estado?: De cómo los gobiernos y las empresas silencian a las personas defensoras de la tierra y del medio ambiente. *Recuperado de: <https://www.globalwitness.org/en/campaigns/environmental-activists/enemigos-del-estado/>*

- Gudynas, E. (2009). Extractivismo, Política y Sociedad. En E. Gudynas, *Extractivismo, Política y Sociedad*. Quito: CAAP-CLAES.
- Gudynas, E. (2009). Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual. En VVAA *Extractivismo, política y sociedad*. Quito: CAAP/CLAES.
- Gudynas, E. (2012). Estado compensador y nuevos extractivismos. Las ambivalencias del progresismo sudamericano. *Nueva sociedad*, 237.
- Gudynas, E. (2015). *Extractivismos: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. Bolivia: Sagitario.
- Gudynas, E. (2016). Los Derechos de la Naturaleza ante los Extractivismos Latinoamericanos. *Resumen de ideas clave presentadas en el curso "Los derechos de la naturaleza y los extractivismos*.
- Gudynas, E. (2018). Extractivismos: el concepto, sus expresiones y sus múltiples violencias. *Papeles: de relaciones y cambio global*. 143, pp. 61-70.
- Gutiérrez, E; Mra, F. (2011). El grito de los bienes comunes: ¿Qué son? y ¿Qué nos aportan?. *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica.
- Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.
- Hensler, L., Merçon, J., Paulin, I., González-González, R., Paradowska, K., Reyes, L., y Lopez, V. (2019). Metodologías participativas para la cogestión del territorio. En Yáñez P., Rébola R., y Elías M. (Eds.), *Procesos y Metodologías Participativas: Reflexiones y experiencias para la transformación social*, pp. 235-260. CLACSO. doi:10.2307/j.ctvtwx3sz.16
- Hernández, J. y Rodríguez, D.. (2016). Recuperación del proceso de lucha por la tierra en la comunidad El Triunfo, Los Chiles, Alajuela (2011-2016). Trabajo final de graduación para optar por el grado de Licenciatura. Universidad de Costa Rica.

- Herrera, J. (2008). *La reinvencción de los derechos humanos. Presupuestos de una teoría crítica*. Sevilla: Atrapasueños.
- Hinkelammert, F. (1999). La inversión de los derechos humanos: el caso de John Locke. *Pasos*, 85, pp. 20-35.
- Jiménez, S. (2015). Acciones colectivas de innovación democrática local en contextos de violencia / Collective actions of local democratic innovation in contexts of violence. *Revista Mexicana De Sociología*, 77(1), pp.129-156. Recuperado de: www.jstor.org/stable/43497021
- Jiménez, S., y López, J. (2016). Derechos humanos y bienes comunes. Conflictos socioambientales en Colombia. *Desacatos*, pp. 130-141.
- Kant, I. (1977). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa Calpe. Recuperado de: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/89687.pdf>
- Kauffer, E. (2018). Pensar el extractivismo en relación con el agua en América Latina: hacia la definición de un fenómeno sociopolítico contemporáneo multiforme. En *Sociedad y Ambiente*. 6 (16). México.
- Leff, E. (2001). Los Derechos del Ser Colectivo y la Reapropiación Social de la Naturaleza. A Guisa de Prólogo. En Leff, E. *Justicia Ambiental: Construcción y Defensa de los Nuevos Derechos Ambientales, Culturales y Colectivos en América Latina*, pp. 7-34. México: PNUMA.
- Lloyd, F. (2019). *Under Representation: The Racial Regime of Aesthetics*. Fordham University Press.
- López, Carlos. (2008). Sangre y temperamento. Pureza y mestizaje en las sociedades de castas americanas. En Frida Gorbach y Carlos López Beltrán. *Saberes locales. Ensayos sobre historia de la ciencia en América Latina*. Pp. 289-342.

- Machado, A. (2013). Crisis ecológica, conflictos socioambientales y orden neocolonial: Las paradojas de NuestrAmérica en las fronteras del extractivismo. *Rebela*, 1(3). pp. 118-155
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto en: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistemológica más allá del capitalismo global*, pp. 127-167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Martínez, A., Unda, P., y Mejía, M. R. (2003). *El itinerario del maestro. De portador a productor de saber*. Expedición Pedagógica Nacional. Mimeo.
- Martínez, J. (2004). Los Conflictos Ecológico-Distributivos y los Indicadores de Sustentabilidad. *Polis*. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/5359>
- Marx, K. (2004). *El Capital*. México D.F.: Siglo XXI.
- Mejía, M.R. (2013). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Santiago: Quimantú.
- Mercado, F. J. (2002). Investigación cualitativa en América Latina: Perspectivas críticas en salud. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (1). Recuperado de: <http://www.ualberta.ca/~ijqm/>
- Merchand, M. (2016). Neoextractivismo y conflictos ambientales en América Latina. *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, 13, 66.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistemológica más allá del capitalismo global*, pp. 25-46. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mora, J. y Artavia, A. (2015). *Tierra campesina: memoria de las comunidades Finca 9 y Finca 10*. Programa Kioscos Socioambientales para la organización comunitaria. Universidad de Costa Rica.

- Morales, T. (2016). *Manual para Maestros que Lloran por las Noches*. Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Moreira, C. (2015) en Streck, D. (Coordinador); Rendín, E., Zitzoski, J. (Organizadores). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8129/Diccionario%20Paulo%20Freire.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Navarro, M. (2014). Luchas por lo común contra el renovado cercamiento de bienes naturales en México. *Revista Bajo el Volcán*. 13, (21). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28640302008>
- Noriega, G. (s.f). *Ecofeminismo: teoría y práctica para aplicar en proyectos de desarrollo*. Universidad de Sonora.
- Observatorio Latinoamericano de conflictos Ambientales. (2012). Agua y extractivismo: una mirada desde las comunidades. Chile: OLCA:
- Observatorio Latinoamericano de conflictos Ambientales; Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina. (2014). Memoria Seminario Internacional “Extractivismo en América Latina... Agua que no has de beber”. Chile: Editorial Quimantú.
- Organización de Naciones Unidas. (1945). Carta de las Naciones Unidas. Recuperado de: https://www.oas.org/36ag/espanol/doc_referencia/carta_nu.pdf
- Pérez, L. (1991). *Carta a un grupo de audaces que quiere educar en derechos humanos*. Recuperado de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/aguirre_tres.pdf
- Pérez, C. (2019). Arte, sociedad y memoria: De la educación en el arte como reactivo social. En Olaza M., Arocena F., & Forero E. (Autores), *Sociología de la cultura, arte e interculturalidad*, pp. 193-210. Buenos Aires: CLACSO. doi:10.2307/j.ctvtwx21w.13

- Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. Recuperado de: <https://issuu.com/ceccsica/docs/volumen60>
- Porto, C. (2001). *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México: Siglo XXI.
- ProDESC. (2018). *Seguridad Comunitaria y Territorio: apuntes metodológicos desde la defensa integral*. Ciudad de México: ProDESC.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas Latinoamericanas*. Lander, E. (comp.) CLACSO: Argentina. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro, S y Grosfoguel, R. (eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana/Universidad Central/Siglo del Hombre.
- Quijano, A. (2017) Modernidad, identidad y utopía en América Latina en Calderón, F. (comp.). (2017). *Imágenes desconocidas. La modernidad en la encrucijada posmoderna*. Pp. 29-46. Buenos Aires: CLACSO.
- Raftopoulos, M. (2018). Extractivismos y derechos: El uso de las Evaluaciones del Impacto. *Ecuador Debate*, pp. 91-108.
- Rey, N. (2018). Experiencia y propuesta didáctica para abordar la práctica decolonial desde las artes visuales contemporáneas. *Index, revista de arte contemporáneo*. 5. Pp. 20-29.
- Rodríguez, R. (2015). De los márgenes al centro: una aplicación del feminismo postcolonial a los derechos humanos. *Athenea Digital*, pp. 81-110. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v15-n2-rodriguez>

- Rosillo, A. (2011). *Derechos humanos desde el pensamiento latinoamericano de la liberación*. [Tesis de Doctorado: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas]. Archivo Abierto Institucional de la Universidad Carlos III de Madrid.
- Rosillo, A. (2018). Crítica a la modernidad y Derechos Humanos desde la filosofía de Ignacio Ellacuría. *Revista Dialectus*, V(13), pp. 4-26.
- Roux, R. (2008). Marx y la cuestión del despojo. Claves teóricas para iluminar un cambio de época. *Revista Herramienta*, 38. Buenos Aires: Herramienta.
- Rubiano, E. (2012). Discursos curatoriales y prácticas artísticas: aciertos y desencuentros en estéticas decoloniales. En Cardona. P. y Solórzano, A. (Comp.) *Arte y emancipación estética. Estéticas contemporáneas 3*. pp. 55-7. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Ruiz, I. (2010). Conflictos ambientales y conflictos ambientalistas en el México porfiriano. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 25 (2), México: El Colegio de México, A.C. Distrito Federal. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31221521003>
- Sánchez, A. (2017). Territorio, extractivismo y (des)ciudadanía en América Latina. *El Cotidiano*, 201, pp. 17-26. Universidad Autónoma Azcapotzalco
- Santos, B. (2009) *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México D.F: CLACSO Ediciones / Siglo XXI Editores.
- Seoane, J; Taddei, E y Algranati, C. (2013). *Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos para los movimientos sociales y los proyectos emancipatorios de Nuestra América*. Argentina: Ediciones Herramientas, Editorial El Colectivo y GEAL.
- SEPSA (Secretaría Ejecutiva de Planificación Sectorial Agropecuaria). (2001). *Boletín Estadístico Agropecuario*, 12, Recuperado de http://www.mag.go.cr/biblioteca_virtual/bibliotecavirtual/a00029.PDF

- SEPSA (Secretaría Ejecutiva de Planificación Sectorial Agropecuaria). (2013). *Boletín Estadístico Agropecuario*, 23. Serie Cronológica 2009-2012. Recuperado de http://www.mag.go.cr/biblioteca_virtual/bibliotecavirtual/a00322.pdf
- Sosa, E. (2005). Los Conflictos socio ambientales en la provincia de Mendoza: Marco conceptual. En: Scoones, A y Sosa, E (comp.). *Conflictos socio ambientales y políticas públicas en la provincia de Mendoza*. Mendoza: Oikos Red Ambiental, pp. 204-214.
- Streck, D. (Coordinador); Rendín, E., Zitkoski, J. (Organizadores). (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8129/Diccionario%20Paulo%20Freire.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Svampa, M. (2012). *Pensar el desarrollo desde América Latina*. Fundación Rosa Luxemburgo: Quito.
- _____ (2013). Consenso de los *commodities* y lenguajes de valoración en América Latina. *Revista Nueva sociedad*, (244). Pp. 30-46.
- _____ (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina*. María Sibylla Merian Center: Alemania.
- Ulloa, A., y Coronado, S. (2016). Territorios, Estado, actores sociales, derechos y conflictos socioambientales en contextos extractivistas: aportes para el postacuerdo. En A. Ulloa, & S. Coronado (Edit.), *Extractivismos y posconflicto en Colombia: retos para la paz territorial*, pp. 22-58. Bogotá: Biblioteca Abierta.
- Vygotsky, L.S. (1994). Imagination and Creativity of the Adolescent. En Van der Veer, R., Valnsser, J. (Eds.). *The Vygotsky Reader*. Cambridge: Harvard Press.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), pp. 7–97.

Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En: Walsh, C. (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo I. Pp. 23-56. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado (plantilla)

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto: *Para quienes resisten:* Pedagogías crítico-artísticas para el acompañamiento y fortalecimiento de procesos organizativos comunitarios en defensa de los derechos humanos en el marco de los conflictos extractivistas

Nombre de las personas investigadoras: Daniel Fernández Vásquez, Jimena Palma Chacón y Dylanna Rodríguez Muñoz

Nombre de la persona participante : _____

Indicar si prefiere que su nombre se utilice de forma pública, utilizando un pseudónimo o de forma anónima:

De forma pública: _____

Utilizando un pseudónimo (favor indicar cuál): _____

De forma anónima: _____

- A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Daniel Fernández Vásquez, Jimena Palma Chacón y Dylanna Rodríguez Muñoz son estudiantes de la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica. Ellas se encuentran llevando a cabo el trabajo final de graduación titulado “*Para quienes resisten: Pedagogías crítico-artísticas para el acompañamiento y fortalecimiento de procesos organizativos comunitarios en defensa de los derechos humanos en el marco de los conflictos extractivistas*” en el cual se busca como objetivo general construir una producción didáctica utilizando pedagogías crítico-artísticas para el acompañamiento y fortalecimiento de procesos organizativos comunitarios en defensa de los derechos humanos en el marco de los conflictos extractivistas. En este trabajo, se pretende recopilar herramientas, provocar reflexiones y construir conocimientos colectivos mediante el diálogo de saberes y acompañar a quienes están resistiendo en medio de conflictos extractivistas.

Su participación es muy importante para poder llevar a cabo el estudio de forma adecuada y plantear reflexiones que más tarde, nos permitan construir una herramienta cuyo uso pueda materializarse en los procesos de lucha en diferentes comunidades del país e incluso de América Latina.

Lo que haremos, será llevar a cabo un grupo de diálogo de alrededor de dos horas con otras personas cuyo trabajo y experiencias al igual que las suyas consideramos pueden enriquecer y alimentar esta herramienta. Esto para conocer sus experiencias y opiniones sobre el papel de los Derechos Humanos en los conflictos extractivistas y las diferentes estrategias de resistencia y trabajo que conocen. Además se mantendrá un contacto constante con algunas de las personas participantes por medios de comunicación virtuales (correo, Whatsapp, videollamada) para mantener una constante retroalimentación durante la construcción de la herramienta.

- B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** Si está de acuerdo en participar, se le invitará a formar parte de un grupo de diálogo con otras personas cercanas a la temática para el cual se plantearán algunas preguntas previas que serán puntos de partida para la discusión, esta sesión se hará de forma

sincrónica mediante videollamada. Además, es posible que posterior a esto se le contacte para que pueda brindar su opinión y retroalimentaciones al proceso de construcción de la producción didáctica que se elaborará

- C. **RIESGOS:** Si bien el trabajo no supondrá ningún riesgo físico o psicológico, existe la posibilidad de que se generen espacios de discusión donde surjan opiniones contrarias a las suyas y esto pueda generar incomodidad o disconformidad.
- D. **BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio, no obtendrá ningún beneficio directo; sin embargo, las experiencias e información que usted nos comparta será considerada para la elaboración de una producción didáctica que se compartirá con grupos y personas cercanas a procesos de lucha o resistencia en contextos de proyectos extractivistas.
- E. **¿QUÉ PASARÁ EN EL FUTURO?** Una vez planteada la producción didáctica se buscará dentro de las posibilidades de las personas que llevan a cabo el trabajo generar algunas impresiones y realimentaciones de la herramienta para que sea compartida con organizaciones y personas que puedan darle uso en sus diferentes procesos. Además se contemplará la posibilidad de elaborar al menos un artículo científico para publicación en torno a la temática, los hallazgos y las reflexiones elaboradas.
- F. **PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA:** Su participación en este estudio es voluntaria, esto quiere decir que usted participa sólo si desea hacerlo. Puede negarse a participar o bien, no contestar algunas de las preguntas que le haremos, si así lo desea. Así mismo, puede retirarse del proceso en cualquier momento y esto no le ocasionará problema alguno.
- G. **PARTICIPACIÓN CONFIDENCIAL:** En caso de que lo desee, su participación en este trabajo no será explicitada en la publicación final. Sin embargo por la naturaleza del espacio de diálogo su participación será conocida tanto por las personas investigadoras como por quienes participan de este espacio.
- H. Antes de decidir si desea participar, usted debe haber conversado con alguna de las personas investigadoras autorizadas, quien debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información en el futuro, puede obtenerla llamando a Daniel Fernández Vásquez 84694111, Jimena Palma 83081273 o Dylanna Rodríguez Muñoz 88866291 en horas de oficina (lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.). Usted también puede consultar sobre los derechos de los sujetos participantes en proyectos de investigación en la Ley Reguladora de Investigación Biomédica. Cualquier consulta adicional puede realizarla al Comité Ético Científico de la Universidad Nacional al teléfono 2277-3515, los días lunes, miércoles, y viernes por la mañana (8 a 12 m.d.) o martes y jueves por la tarde (1 a 5 p.m.).

- I. Recibirá una copia de este documento firmado, para su uso personal.
- J. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

- * He leído y/o me han leído la información sobre este estudio, antes de firmar.
- * He hablado con él o la investigadora y me ha contestado todas mis preguntas en un lenguaje entendible para mí.
- * Participo en este estudio de forma voluntaria.
- * Tengo el derecho a negarme a participar, sin que esto me perjudique de manera alguna.
- * Para cualquier pregunta puedo llamar a Daniel Fernández Vásquez 84694111, Jimena Palma Chacón 83081273 o Dylanna Rodríguez Muñoz 88866291.
- * He recibido una copia de este consentimiento para mi uso personal.
- * La firma de este documento puede realizarse con su nombre escrito en computadora, una fotografía de su firma o una versión escaneada del documento firmado manualmente.

Nombre, cédula y firma de quien participa

Fecha

Anexo 2. Invitación, provocación asincrónica

Provocación: (para empezar a enviar el 24 de julio)

Perfil: Personas de comunidades que han enfrentado procesos organizativos frente a extractivismos, Personas que acompañan desde proyectos institucionales los procesos comunitarios organizativos frente a extractivismos y personas vinculadas a pedagogías crítico-artísticas.

¡Gracias por acceder a ser parte de nuestro equipo investigador!

Estamos en proceso de construir una producción didáctica que tiene como objetivo generar provocaciones, discusiones y propuestas para la organización comunitaria y la defensa de los derechos humanos en contextos atravesados por formas de extractivismo. Esta fase del proyecto investigativo incluye dos momentos, en los que nos encantaría contar con sus intervenciones:

La primera es la presente provocación, que debe ser completada y enviada, de ser posible, antes del 15 de agosto. La segunda, es un momento sincrónico a realizarse el miércoles 19 de agosto (la invitación será enviada con anterioridad para quienes puedan asistir) mediante una plataforma de videollamada en la que se pretende discutir colectivamente sobre algunos de los ejes temáticos implicados en el proceso investigativo.

Como parte de la primera fase del proceso investigativo, queremos construir el conocimiento de forma colectiva, por lo que le invitamos a reflexionar y responder sobre las siguientes preguntas con sinceridad y con la libertad de expresar sus sentires, saberes y experiencias. La idea es que las respuestas a la preguntas no tengan un formato establecido, sino que respondan a su forma entender las situaciones descritas con respecto a sus experiencias y sus vivencias, puede entonces hacer uso de elementos creativos para construir su respuesta.

Le invitamos entonces a utilizar cualquier tipo de formato, elaborado por ustedes o preexistente: escrito (*en forma de párrafos, poemas, versos, prosas, cuentos*), utilizando imágenes (*collage, cartografía, fotografías, pintura, cartel, tiras cómicas, ilustraciones, noticias, carteles*), recomendaciones de insumos audiovisuales (*videos, películas, noticias, documentales*), medios plásticos y de artes escénicas (*pintura, escultura, grabado, danza, teatro, performance*) o bien, la combinación de los elementos anteriores.

Preguntas generadoras:

- a. ¿Cuál o cuáles considera usted que son los impactos de los proyectos extractivistas (hidroeléctricas, monocultivos, ganadería, hoteleras, entre otras) en los territorios?
- b. En estos territorios, ¿Dónde están los derechos humanos? ¿Cómo los podemos entender?
- c. Desde su experiencia ¿cuáles pueden ser estrategias para la organización comunitaria en defensa de los derechos humanos que surgen alrededor de los conflictos extractivistas?

Cualquier consulta respecto a las preguntas generadoras o al uso que se dará a la información recopilada puede contactar a los investigadores mediante el correo electrónico ddhextractivismos@gmail.com

Adjuntamos además insumos informativo-reflexivos sobre los ejes a discutir en esta primera fase:

Entendemos por extractivismos, en pocas palabras, aquella apropiación de bienes naturales a gran escala que en su mayoría son destinados a la exportación hacia mercados globales, como materias primas sin procesamientos industriales o procesados mínimamente. Ejemplo de ello, son la producción de monocultivos como la piña o la palma africana, la explotación petrolera y la megaminería. Los extractivismos profundizan una lógica de acumulación, basado en economías de enclave, es decir, están localmente anclados (Gudynas, 2018), generando una especie de enraizamiento con fuertes implicaciones a nivel territorial. Se hace referencia a extractivismos en plural, pues hay diversas formas de extraer en este caso bienes naturales, no solamente los mencionados con anterioridad, sino otros relacionados con el sector agropecuario, la ganadería, el bosque o la pesca.

Texto elaborado por: Dylanna Rodríguez, Jimena Palma y Daniel Fernández.

Gudynas, E. (2018). Extractivismos: el concepto, sus expresiones y sus múltiples violencias. Papeles: de relaciones y cambio global. N°. 143, pp.61-70.

- Corto animado producido en The Animation Workshop en Viborg, Dinamarca, por The Animation Workshop, Nicobis, Escorzo, y la Comunidad de Animadores Bolivianos: "Abuela Grillo":

https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM&t=638s

Anexo 3. Cronograma de la sesión sincrónica

Taller de creación colectiva

Modalidad: sincrónica

Plataforma virtual: Zoom

Fecha: 19/08/2020

Duración: 1 hora y 30 minutos

Propósito

Este taller de creación colectiva, se plantea en virtud de dialogar y analizar críticamente los procesos organizativos por la defensa de los derechos humanos en el marco de los conflictos extractivistas.

Perfil de personas participantes:

- Personas de comunidades que han enfrentado procesos organizativos frente a extractivismos,
- Personas que acompañan desde proyectos institucionales los procesos comunitarios organizativos frente a extractivismos
- Personas vinculadas a pedagogías crítico-artísticas.

Cronograma y detalle de actividades

Hora	Actividad	Objetivos	Insumos -materiales	Encargado	Observaciones
9:00- 9:15	<p>Bienvenida</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presentación del equipo. ● Presentación de las personas participantes: mi nombre y mi vinculación/e xperiencia (por qué creo que estoy aquí?, según el tema que expusimos y cuál puede ser mi aporte?) ● Presentación de la propuesta. Qué se quiere hacer, por 	Propiciar la presentación de los y las participantes, así como clarificar el objetivo de la sesión.	Imágenes	Los 3	<p>No olvidar:</p> <p>- indicar que pueden estar aportando a la pizarra a lo largo del taller si lo desean.</p>

	<p>qué y para qué.</p> <ul style="list-style-type: none">● Colocar una imagen o frase inicial relacionada con la temática a manera de apertura del espacio-recibimiento.● Explicar la metodología de la pizarra (y facilitar link).				
--	--	--	--	--	--

9:15-9:45	<p>Recopilación de ejes de la provocación en relación con DDH</p> <p>A partir de lo recuperado en los envíos previos, se motiva retomar la reflexión-discusión en relación a 3 preguntas generadoras:</p> <p>a. ¿Cuál o cuáles considera usted que son los impactos de los proyectos extractivistas (hidroeléctricas, monocultivos, ganadería extensiva, minería no metálica, megaturismo, entre otras) en los territorios?</p> <p>b. En estos territorios, ¿Dónde están los derechos humanos? ¿Cómo los podemos entender?</p> <p>c. Desde su experiencia ¿cuáles pueden ser estrategias para la organización comunitaria en defensa de los derechos humanos</p>	<p>Discutir y problematizar los ejes planteados con el fin de recopilar experiencias, conceptos y problematizaciones.</p>	<p>Insumos enviados previamente por personas participantes.</p>	<p>Dyla - Dani</p>	<p>Jime lleva la relatoría.</p>
-----------	--	---	---	--------------------	---------------------------------

**que surgen
alrededor de los
conflictos
extractivistas?**

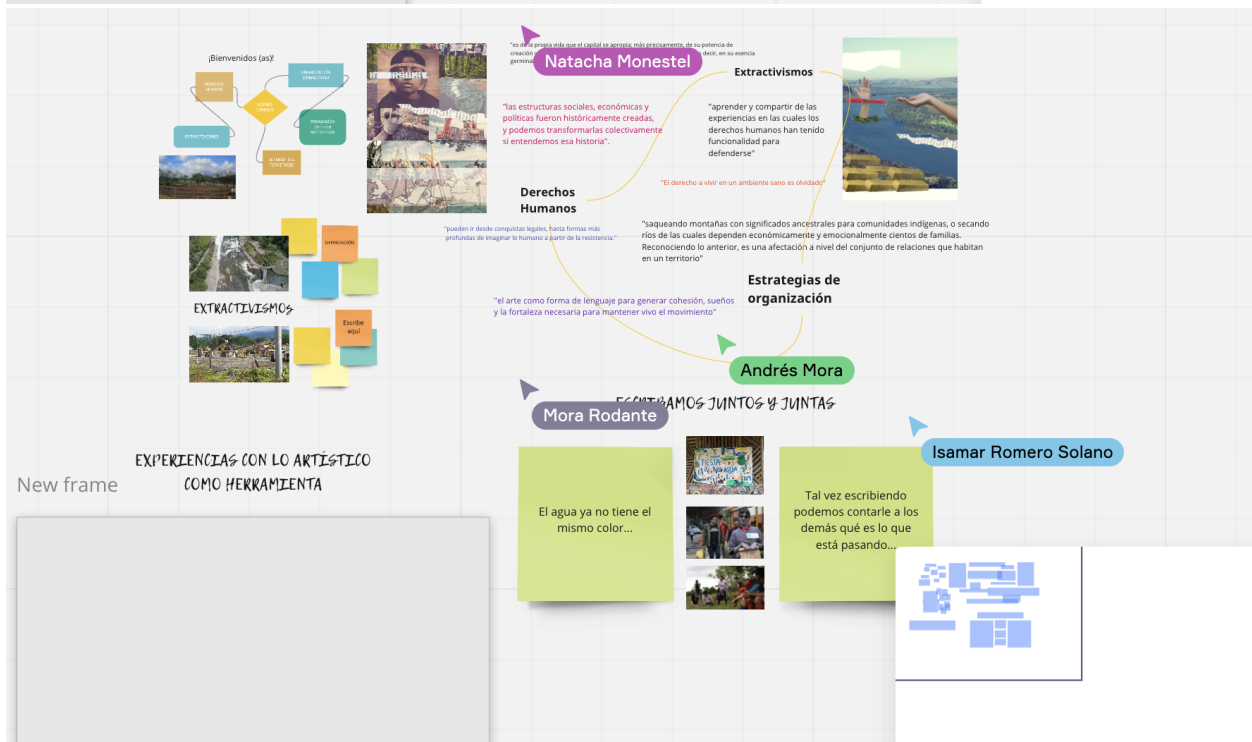
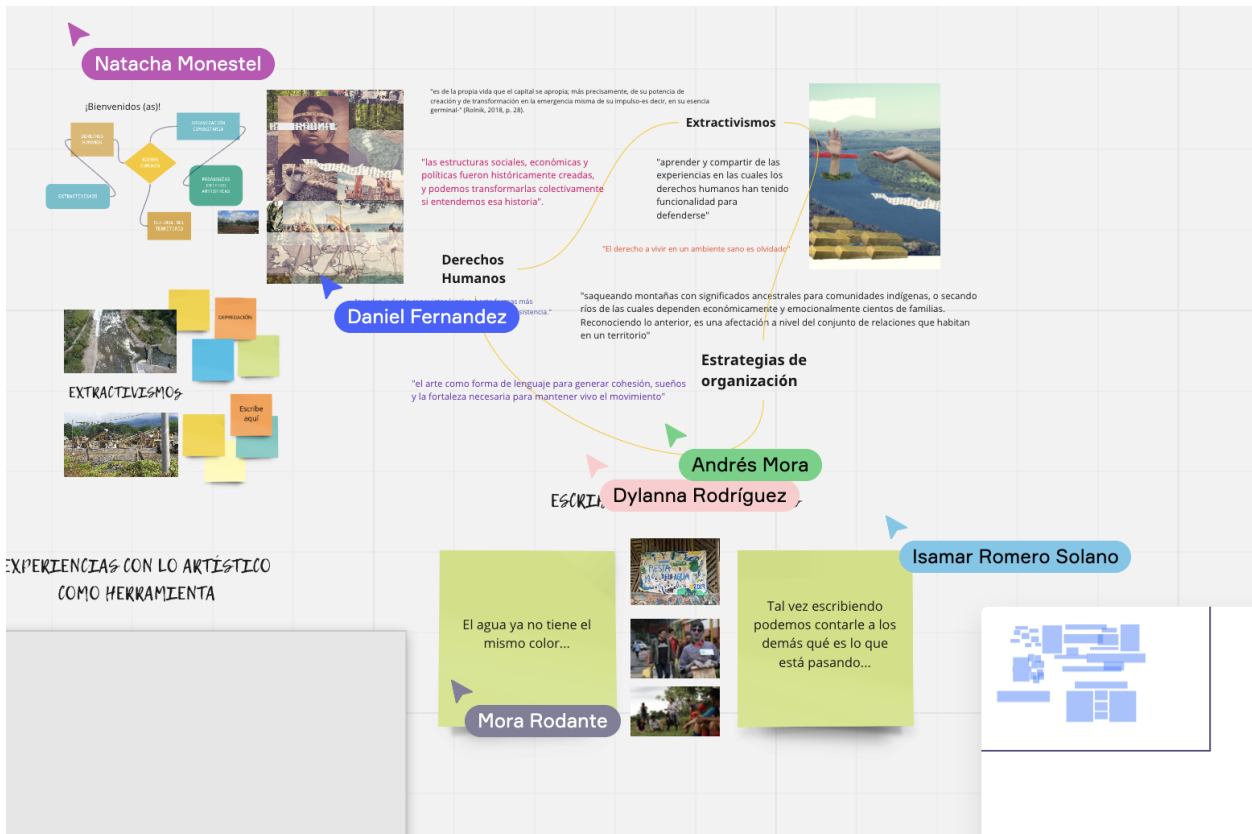
Pueden ir colocando
palabras, frases,
reflexiones, dibujos
(pizarra), que
expresen las
experiencias, los
sentires...

<p>9:45-10:20</p>	<p>Diálogo y construcción colectiva con la herramienta virtual</p> <p>Para motivar hacia la reflexión, consultar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo lo artístico puede ser una herramienta para la organización comunitaria en estos contextos? - Según su experiencia, ¿Qué herramientas, desde lo crítico-artístico cree que pueden ser utilizadas para generar discusiones en torno a los DDHH y sus 	<p>Discutir las posibilidades y propuestas desde lo artístico-pedagógico como una herramienta para la organización comunitaria y para la defensa de los derechos humanos en contextos extractivistas.</p>	<p>Sesión de Miro</p>		
-------------------	---	---	-----------------------	--	--

	<p>vulnerabilidades? ¿Por qué?</p> <p>- ¿Cuál es el territorio que queremos o nos gustaría construir y cómo?</p> <p>Armar un cuento colectivo asociado al extractivismo, la misma debe ser incluida en la herramienta visual (para entender el significado simbólico que tiene en los territorios) ya sea por la persona participante o por equipo facilitador.</p>				
10:20-10:30	<p>Evaluación y cierre</p> <p>Hacer un breve resumen de los grandes nudos identificados, puntos de partida, aprendizajes, etc.</p> <p>Agradecer por la participación, invitar a participar de una</p>				

	posible sesión de retroalimentación.				
--	--------------------------------------	--	--	--	--

Anexo 4. Insumos derivados de la sesión sincrónica (Plataforma Miro)



Anexo 5. Recopilación de relato/experiencia mediante provocación asincrónica (transcripción de audios o mensajes de texto).

Provocaciones:

1. ¿A cuáles conflictos socioambientales se han enfrentado en su comunidad?
2. ¿Cómo han impactado estos proyectos extractivistas en su territorio/comunidad?
3. ¿Cómo se ha organizado en la comunidad frente a ese conflicto?
4. ¿Qué expresiones de violencia se pueden identificar en ese proceso de defensa de los territorios o los bienes?
5. ¿Considera usted que estos proyectos atentan contra los derechos humanos de las personas?
6. ¿Cuáles fueron o han sido algunos aprendizajes/obstáculos del proceso?
¿Cuáles serían sus recomendaciones o consejos para comunidades o personas en medio de contextos de extractivismo?

Nombre	Comunidad	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Yendry	Longo Mai	Los conflictos en mi comunidad han sido y son, la expansión piñera, el querer desarrollar hidroeléctricas en los ríos que rodean la comunidad.	En tiempos que se quería construir las hidroeléctricas la comunidad se vio afectada con muchos problemas entre vecinos ya que se generó mucho caos, compra de conciencias y división hasta en familias, hubo mucha incertidumbre de que pasaría con	Con las hidroeléctricas nos organizamos en un grupo que representa a las comunidad es afectadas, de ahí nos dedicamos a comunicar el problema, haciendo reuniones, charlas, festivales y	La violencia que se presenta en estos conflictos es verbal con palabras grotescas, vulgares y en ocasiones humillando, las mujeres son las que más violencia reciben ya que por el machismo	Los derechos se ven violentados ya que no se nos permite oponernos sin recibir insultos y sin generar problemas, no se asegura un ambiente seguro ya que la contaminación y destrucción del ambiente	Entre los aprendizajes está el poder compartir la información, reunirse y escuchar todas las opiniones, crear diferentes formas de llevar el mensaje para que llegue a la mayor cantidad de personas. Buscar

			<p>los ríos y los daños que se presentarían. También se dieron agresiones verbales y estrés entre los que se involucraron con esta afectación y con las piñeras es la afectación de producción agrícola por los agroquímicos que aplican también la invasión de animales que se convierten en plaga ya que es la comunidad con más bosque, al ser casi la única fuente de empleo mucha gente trabaja ahí y se enferman aparte de que se convierten en un tipo de esclavitud moderna.</p>	<p>acudiendo a todas las instituciones gubernamentales para oponernos a estos proyectos. Con la piñera es complicado ya que esta empresa ejerce mucha presión para que la gente no se reúnan y despiden a los trabajadores si se da cuenta de que en alguna comunidad quieren denunciar los problemas por lo que los mismos trabajadores defienden estar en la empresa</p>	<p>se les ofende de mayor manera.</p>	<p>solo genera un empobrecimiento de la calidad de vida.</p>	<p>medios alternativos para hacer llegar el tema a la población. Y uno de los mayores aprendizajes es a no confiar en las instituciones públicas por lo que se necesita ejercer presión. Los obstáculos es el poco interés de las personas por las cosas colectivas, las instituciones a favor de los grandes capitales, el tiempo de las personas ya que las satura y produce mucho estrés.</p>
--	--	--	--	--	---------------------------------------	--	--

Wilbert	Paraíso, Sixaola	<p>"Expansión de planatación bananera, en el Valle de Sixaola, estas tierras estaban en posesión de familias campesinas"</p> <p>"para nosotros el valor económico de la tierra, no supera el valor que le tenemos especial a la tierra", "200 hectáreas de banano apeadas en una semana, se venían los monos buscando montañas adentro"</p> <p>"bananeras que contrataban a los trabajadores, les rebajaban seguro pero no lo pagaban" "un proyecto que pretendía eliminar las escrituras de</p>		<p>"Nos organizamos contra la expansión bananera"</p>		<p>Estos proyectos atentan contra el derecho de los pueblos, de los campesinos a tener tierra, siempre que haya gente con intereses de acaparar las tierras, vamos a tener siempre una amenaza porque siempre hay gente que no aman la tierra como debieran de amarla y zagasmente , estos ricachos siempre tendrán una oportunidad para hacerlo" "Es un derecho de nosotros la titulación, y si atentan contra nosotros todos estos proyectos</p>	<p>"Vienen con un desarrollo pero que es un desarrollo con intereses de gobiernos", "fue importante tejer redes, por ejemplo con Talamanca por la Vida, Kioscos socioambientales y un montón de organizaciones".</p>
---------	------------------	--	--	---	--	--	--

		títulos de propiedad dados en los 90"				porque no hay respaldo gubernamental eficaz, ni un plan de agricultura inclusivo, participativo y acorde a las necesidades de los campesinos".	
Erlinda	Guácimo	"Lucha contra proyecto Hidroeléctrico entre el cantón de Guácimo y Pococí, HIDRO VERDE, Lucha por rescate de la reserva los Gavilanes en el cantón de Guácimo, conflicto por proyecto urbanístico sin estudio de impactos ambiental y sin disponibilidad de agua está en un contencioso no se a resuelto		"Los pasos importantes a considerar para la organización, número uno contar con la información correcta del problema, todos manejen toda la información, respetar a los líderes o voceros, tener muy claro quienes los vocero, apoyarse en personas o organizaciones que		"Las comunidades se organizan para defenderse ante la violación de sus derechos a la salud a un ambiente sano, derecho al agua entre otros, aprendizajes son muchos se aprende a reconocer los liderazgos, la importancia de la organización, el	Los obstáculos, el desconocimiento de las leyes la indiferencia de algunas personas poco apoyo de las instituciones, no contar con recursos económicos, recomendaciones, ser perseverante en la lucha, tener la certeza de que el poder es del pueblo y que tenemos

		<p>todavía , el conflicto más grande contra una plantación piñera en la zona de acuífero se ganó después de muchas luchas la empresa tuvo que cerrar por daños ambientales fue condenada a pagar ciento dieciséis millones"</p>		<p>podrán aportar accesoria sector académico por ejemplo, buscar algún aliado político todo esto nos a ayudado en las luchas"</p>		<p>conocimiento de los derechos para defenderlos, el poder del pueblo cuando defiende sus derechos"</p>	<p>que hacerlo valer, mantener siempre a la comunidad bien informada. "aprendizajes son muchos se aprende a reconocer los liderazgos, la importancia de la organización , el conocimiento de los derechos para defenderlos, el poder del pueblo cuando defiende sus derechos"</p>
René	Medio Queso	<p>"Siempre han habido problemas ambientales. Pero hoy más que nunca el problema ambiental está derivado de lo que son piñeras".</p>	<p>Antes se solía talar a la orilla de los ríos por ignorancia. Pero ahora en día esos ríos se vuelven a pelar ya por las grandes empresas con fines de negocio. Para</p>	<p>Más que un tema de organización en la misma comunidad han habido vinculación es con personas de otras organizaciones. Sin</p>	<p>Desigualdad en la aplicación de la ley. Cuando se trata de una persona de la comunidad se le castiga con muchas</p>	<p>"Con esto se viola el derecho al agua" / "Mientras nosotros los pobres usamos eso [refiriéndose a recursos en zonas protegidas]</p>	

			<p>no desperdiciar pero ni un pedacito de tierra derriban los árboles que están hasta el río para sembrar hasta la orilla de los ríos, la piña. Después de eso la piñera lanza productos de alta toxicidad y mata los animales ahí a la orilla del río. Y también las aguas quedan contaminadas, entonces después cuando un va a los cultivos entonces les hace daño usar esa agua, entonces hay que usar productos para purificar.</p>	<p>embargo desde la comunidad como tal en la ADI o cosas por el estilo no se ha dado organización.</p>	<p>rapidez y facilidad. Sin embargo, cuando son las empresas las que rompen la ley o entran en las áreas protegidas no pasa nada. / "Vivimos en un clima bastante difícil verdad (refiriéndose a la contaminación provocada por las piñeras y la basura)</p>	<p>y mantenemos ambiente sano los otros vienen a envenenar el ambiente. / "La parte laboral que hay en esta zona. En esta zona el costarricense humilde vive desprotegido de las grandes empresas. En estas empresas un costarricense no va a trabajar por él quiere cobrar lo justo por la labor que va a hacer. En cambio el empresario dice, este me cobra tanto, pero, ahí están los nicaragüenses. A este nicaragüense le pago lo que me de la gana". "O</p>	
--	--	--	---	--	--	---	--

						sea, las víctimas en este caso, son los nicaragüenses".	
--	--	--	--	--	--	---	--

Anexo 6. Versión final del No-Manual de la rebeldía: ideas y provocaciones contra los extractivismos.

El no-manual de la rebeldía: provocaciones e ideas contra los extractivismos

La incansable creatividad de los pueblos latinoamericanos será la que arranque las raíces coloniales, florezca en medio de fuerzas opresivas, recoja sus propias cosechas, de sombra y fruto a los que resisten y prepare el terreno para sembrar las nuevas realidades.

Saludo inicial

¡Hola, hola!

Está sosteniendo una creación colectiva que nació con la intención de acompañar procesos de resistencia frente a los modelos extractivistas que amenazan a los territorios tanto en Costa Rica como en otros países de Latinoamérica desde el arte y la creatividad. Este no-manual es producto de conversaciones colectivas, reflexiones y experiencias. Si bien fuimos tres personas las responsables de acomodar en estas páginas una cantidad de diálogos y trabajos colectivos, se trata de una propuesta que nace de compartires y compromisos diversos.

No es más que un intento para seguir construyendo caminos de esperanza y transformación y una forma de negarnos a aceptar las formas de “desarrollo” impuestas por sectores poderosos.

¡Esperamos que pueda ser un aporte a los procesos de organización que se viven!

Nuestro caminar

Nos conocimos en un rectángulo de concreto en la universidad. Pero, nos gusta pensar que verdaderamente nos conocimos cuando compartimos un casado con huevo frito en la soda de la esquina. Líneas políticas, pedagógicas y sentidos del humor entrecruzados se fueron sumando en diferentes experiencias de formación que finalmente llegaron a esto.

A partir de diversas experiencias mantenemos una indignación constante sobre las formas en que diferentes proyectos extractivistas violentan los derechos humanos y amenazan la biodiversidad y la vida misma en las comunidades en que se instalan. Por eso, hemos querido aportar a los territorios, las personas y las organizaciones una mirada que a través de las experiencias y el arte, aporte a cuestionar, repensar e imaginar otras realidades posibles.

¿De qué se trata?

Muchos nombres nos pasaron por la cabeza para intentar definirla, pero al final resultó ser un no-manual. Es decir un intento de aportar pero sin querer dirigir nada. O en otras palabras, un puñado de experiencias y herramientas de muchas gentes, en un cierto orden lógico para buscar sumar en los procesos de organización y resistencia que se gestan frente a esos proyectos depredadores de la vida.

Es una invitación a la creatividad, al descuadre y al sentir-se. A aprender de experiencias diversas para nutrir las propias y permitirnos construir nuevos presentes y horizontes. Es finalmente, un intento de mirar los derechos humanos desde las comunidades que resisten por la dignidad humana y la protección de la vida.

¿Para qué?

Para decidir, para continuar, para recalcar y considerar (...)

Para aligerar, para descartar, para analizar y considerar (...)

Para combinar, para estar con vos, para descubrir y considerar (...)

Mercedes Sosa

Para repensar, cuestionar, imaginar y transformar las realidades que nos atraviesan, desde espacios en donde cabemos todas y todos en conjunto. Para luchar porque nuestros derechos y los derechos de la naturaleza sean respetados. Para entender, desde nuestros contextos, lo que sucede a nuestro alrededor, los cambios que han

generado las historias, los proyectos y las ideas de otros, y las nuestras en nuestros territorios.

Para soñar e imaginar juntos y juntas.

¿Para quiénes?

Principalmente para quienes resisten en los distintos territorios desde distintas formas de vinculación y desde distintos espacios de organización. Para que puedan hacer uso de esta páginas como espacios, provocaciones y procesos de reflexión que les lleven a gestionar sus resistencias desde sus contextos y con sus propios objetivos. Para que se convierta en una herramienta de resistencia, construcción y transformación en los diferentes procesos comunitarios.

Pero sobretodo para que se imaginen nuevas realidades, en contra de las lógicas violentas de despojo y en favor de los derechos humanos de los que hacemos uso todos los días y que son una herramienta para la vida libre, justa y digna.

Propuesta de uso

El no-manual está construido con la intencionalidad de cuestionar, reflexionar, compartir y tejer colectivamente espacios y procesos participativos y dialógicos desde los cuales sea posible fortalecerse desde y en lo colectivo pero también, en lo individual. Si desea hacer uso de ella, déjese inspirar y cuestionar. Si necesita modificar, ¡adelante! las ideas compartidas permiten formar para la liberación y la transformación.

Puede convertirse en un aliado para abordar el tema de los derechos humanos, pues parte de construir espacios en donde todas las personas se sientan seguras y donde se les respete y escuche para propiciar transformaciones que resguarden sus derechos y su dignidad, sin distinción de etnia, condición socioeconómica, afinidad política, creencia religiosa o género.

Úselo si desea explorar desde el arte, la creatividad, la participación, el trabajo colaborativo, así como para el intercambio de saberes y experiencias, con el fin de que, el trabajo que surja desde estas propuestas sea un camino para imaginar otras posibilidades de vivir/sentir el mundo desde perspectivas colectivas, así como las formas y posibilidades de llevarlas a cabo. Crear e imaginar son formas de hacer que pueden revelar conflictos, silencios y resistencias en la normalidad, por medio

de la invención, la construcción, la deformación, la crítica, la ironía y la narrativa, entre otros recursos artísticos.

Lo que compartimos son ideas, no son actividades que necesitan ser realizadas al pie de la letra, sino que más bien, se invita a que se le sumen ideas, preguntas y materiales que apoyen los procesos de reflexión. La propuesta está planteada en formato de módulos, cada uno de esos puede ser utilizado de forma individual para trabajar sobre una temática específica, pero es posible también encontrar una estructura lógica que atraviesa la totalidad de la propuesta.

Al final de cada módulo se incluye una estrategia evaluativa que se desprende también de las posibilidades de reflexión y construcción personal y colectiva que provee lo crítico-artístico, buscando que las personas participantes valoren su proceso y su tránsito por las ideas y los módulos, sus sensaciones, sus pensamientos y las posibilidades que han tenido de expresarse, de escuchar a las demás personas y de construir conocimiento individual y colectivo.

[Cápsula]

Evaluar, es valorizar el proceso construido desde lo individual y lo colectivo, desde lo compartido y lo recibido, en ese sentido, el ejercicio evaluativo es también parte del proceso formativo, dialógico y activo, por ello, se plantea como una posibilidad para valorar la reconstrucción del sujeto individual y colectivo con una intencionalidad propositiva.

[Fin de cápsula]

Antes de empezar...

Les invitamos a borrar de sus mentes todas las ideas que tienen sobre qué es el arte, lo bonito, lo adecuado, lo bueno y el “saber” pintar, dibujar, actuar, bailar o cantar. El arte nos permite expresar y explorar, desde nuestras habilidades, ideas y sensaciones cómo entendemos el mundo y cómo el mundo nos entiende a nosotros.

El no-manual busca que toda forma artística que venga de las personas participantes sea reconocida como su lenguaje expresivo, válido, único y como parte fundamental de su producción de conocimientos. En los espacios artísticos que aquí se plantean todos sabemos pintar, dibujar y cantar, no existen jerarquías, superioridades, ni representaciones buenas, malas, mejores o peores que otras.

Las ideas desde lo artístico que compartimos en el no-manual son excusas para pensarnos, transformarnos e imaginar, sin límites.

El arte y los procesos creativos nos pueden ayudar a sanar, a comprender, a viajar en el tiempo y a imaginar y crear espacios menos violentos, menos injustos y menos opresivos. Nuestros cuerpos y nuestras creaciones son poderosas y resisten a quienes nos hablan con lenguajes de violencia: a ellos podemos contestarles con nuestro potencial infinito de crear, reconstruir, cambiar y soñar. ¡La creatividad es una forma de resistir y defender!

“El arte dota a hombres y mujeres para no ser extraños en su propio ambiente ni forasteros en su propio país. El arte supera la despersonalización, sitúa al individuo en su lugar y consolida y ensancha este lugar. En la educación, el arte, como forma de expresión personal y cultural, es un instrumento importante de identificación cultural y desarrollo personal. Por medio del arte pueden desarrollarse la percepción y la imaginación para aprehender la realidad del propio entorno, poner de manifiesto aptitudes críticas para su análisis y alentar la creatividad a fin de reconstruirla”
(Ana Mae Barbosa)

Módulo 1. Extractivismos: distintas expresiones de una misma historia

Cuando pensamos en los extractivismos, ¿en qué pensamos exactamente? ¿Qué significa esta palabra y qué significa en los territorios? ¿Cuáles son sus características, sus formas, sus objetivos, sus lenguajes y qué significa su presencia en nuestras comunidades? ¿Son todos los extractivismos procesos que afectan a la naturaleza, o afectan también a las personas?

¿Hace cuánto tiempo existen y cómo se ven en otras regiones del mundo? ¿Nos hemos puesto a pensar hace cuánto tiempo existen en nuestro país y en nuestra región?

Queremos pensar en cómo entendemos este concepto. ¿Cómo podemos definir los extractivismos? Y en nuestra comunidad, ¿todos y todas lo entendemos de la misma forma?

[Cápsula]

¿Qué pensamos de esta definición?

Entendemos por extractivismos, en pocas palabras, aquella apropiación de bienes naturales a gran escala que en su mayoría son destinados a la exportación hacia

mercados globales, como materias primas sin procesamientos industriales o procesados mínimamente. Ejemplo de ello, son la producción de monocultivos como la piña o la palma africana, la explotación petrolera y la megaminería.

[Fin de Cápsula]

¿Para qué transitar este módulo?

Para comprender que los extractivismos tienen muchas formas de expresarse y son fenómenos que no solo afectan o comprometen al entorno natural, sino que también tienen implicaciones económicas, sociales y políticas.

Para explorar el pasado histórico y simbólico de nuestra región latinoamericana en búsqueda de distintas expresiones de los extractivismos que han atravesado los territorios y a las personas que los habitan.

Para construir, personalmente y como comunidad qué significan los extractivismos para cada una y cada uno de nosotros.

Para explorar formas de sentir y expresar desde el dibujo, el mapeo y la memoria.

Para indagar sobre cómo nuestros cuerpos pueden ser herramientas para expresar ideas y sensaciones complejas relacionadas con los extractivismos.

La Ruta: Contenidos del módulo

La naturaleza histórica, estructural y simbólica de los extractivismos en América Latina.

Los modelos de desarrollo extractivistas y los impactos que generan en la vida, salud, historia y cultura de las personas que viven en los territorios afectados.

La construcción de los conceptos personales y colectivos de los extractivismos.

¿Cómo transitar este módulo?

Abriendo espacios de diálogo donde las personas puedan expresar sus sentires, emociones y preguntas. Estas conversaciones se mueven en dirección horizontal, es decir, sin jerarquías y sin que unas ideas se conviertan en más o menos importantes que otras, es un espacio en el que todas las voces caben.

Explorando las formas de imaginar y crear de cada participante, sin que unas formas sean más o menos aceptables, buenas, bonitas o mejores.

Flexibilizando los procesos de creación dependiendo de los intereses de las personas que participan, apostando por su comodidad y por la generación de vínculos empáticos y de soporte.

Reflexionando tanto en lo personal como en lo colectivo, ¿no existen límites para crear y transformar las ideas que se proponen!

Las ideas son para todos y todas (Atención a la diversidad):

Proponemos un enfoque a partir del cual todas las personas se sientan seguras y cómodas, por lo que, todo aquello que se escribe, se puede también escribir con imágenes o decir con palabras, no es necesario saber leer ni escribir.

Aquellas descripciones que alguno de nuestros sentidos no alcance a ver, oler, escuchar o sentir, pueden ser descritas con palabras o con sensaciones por un compañero o compañera. Aquellos lugares a los que sentimos que no podemos ir, pueden compartirse en un viaje acompañadas de las otras personas, paso a paso, sin prisas y con mucha empatía y respeto, generar estos vínculos es de suma importancia para crear espacios donde todos y todas escuchemos y seamos escuchados.

Cada espacio busca ser un espacio libre de discriminación por etnia, preferencia o denominación sexual, género, edad, nacionalidad o posibilidades socio económicas. Se respetarán siempre las formas de expresarse, sea de forma verbal, no verbal, escrita, oral o creativa, pues se entienden como los lugares de posicionamiento y experiencia de las personas participantes, sumamente valiosos y necesarios para la comunidad.

Algunos recursos para la profundización

Al final del no-manual, en los anexos del Módulo 1, hemos incluido ideas que otros y otras han escrito acerca de los extractivismos como expresiones de un patrón colonial y la forma en la que operan y los entendemos. Les invitamos a acercarse a estas páginas si sienten la necesidad de leer para pensar y re-pensar...

Ideas desde lo crítico-artístico

Idea 1. Explorando Mesoamérica con lupa

¿Qué se propone?

Hacer un recorrido por la historia de los pueblos, de los procesos extractivistas y de las comunidades latinoamericanas a través de una representación visual realizada por el Colectivo La Colmena.

[Cápsula informativa] El colectivo La Colmena es un grupo de ilustradores e ilustradoras que a través de un largo proceso de investigación y escucha de casi 9 años realizaron un mapa, similar al estilo antiguo colonial que demuestra la invasión moderna de los megaproyectos planeados para la región latinoamericana.

La campaña gráfica Mesoamérica Resiste es el tercer y último capítulo de la trilogía de la Colmena sobre la globalización en las Américas, centrándose en la resistencia a los megaproyectos de infraestructura que están literalmente asfaltando el camino a los acuerdos de libre comercio que devastan economías locales y comunidades.

La imagen que acompaña al mapa revela la mirada desde abajo, donde las comunidades se están organizando para defender sus territorios y tradiciones, proteger la diversidad cultural y ecológica, y construir economías alternativas. [Fin de Cápsula informativa]

Tiempos: Se sugiere una duración estimada de una hora y treinta minutos.

Espacio: Cómodo, seguro y que permita la exploración de las imágenes.

Recursos / materiales: Imágenes del colectivo La Colmena: Plan Mesoamérica y Mesoamérica resiste (disponibles también en los Anexos del Módulo 1 y en formato digital para impresión), hojas de papel (colores o blancas), tijeras, lápices, lapiceros, marcadores.

Desarrollando la idea...

Exploraremos la imagen “Plan Mesoamérica” con una lupa que nos permita ver a través de un pequeño espacio para poder identificar los actores, las situaciones y los símbolos que aparecen en la imagen.

Para esto cortaremos un pequeño cuadrado (2x2 cm) en una hoja de papel de color liso, que será la lupa con la cuál exploraremos la imagen, pueden realizarse varias “lupas” de distintos tamaños para explorar la imagen de formas distintas. En grupos de 3 o 4 personas, identificarán los personajes, las situaciones, los símbolos y las historias presentes en la imagen (35 minutos).

Cada grupo escogerá una manera en la cual representar lo que descubrieron en su exploración a los demás grupos: dibujo, sociodrama, escultura con los cuerpos, cuento, canción o poema (25 minutos).

Las distintas formas de narrar sus descubrimientos se expondrán al grupo para comprender qué elementos en común se han identificado, qué significan esos elementos y cómo se relacionan las escenas con los procesos de extractivismo que atraviesan a la comunidad.

Idea 2. Historia Gráfica Colectiva

¿Qué se propone?

Construir una historia colectiva a través de nuestras memorias e imágenes, ubicándola en el tiempo y en el espacio, en nuestra realidad local, regional y mundial con el fin de explorar los impactos que generan en la vida, historia y cultura de las personas que viven en los territorios afectados.

Tiempos: Se sugiere una duración estimada de 2 horas.

Espacio: Es importante contar con un espacio seguro (tanto física como emocionalmente), que permita a las personas participantes poder expresar sus reflexiones. El tamaño del espacio dependerá de las personas participantes, pero se debe buscar que todas puedan estar cómodas (poder sentarse y moverse por el espacio).

Recursos/materiales: Papel periódico, cartulinas o papel kraft. Marcadores, lápices, lapiceros, pinturas, pinceles, etc.

Desarrollando la idea: Todas las personas participantes se sientan alrededor de un espacio en el cual previamente se habrá construido una línea de tiempo (esta debe tener una longitud que permita agregar ideas y anotaciones, esto dependerá de la cantidad de participantes, sin embargo se recomienda que no sean menos de 2 o 3). La idea es que cada persona cuente de forma gráfica ya sea con dibujos o palabras su versión de la historia de ese lugar a través de la línea del tiempo. No importa tanto la precisión de las fechas o que tanto se conozca o no de la historia “formal” del lugar. Se trata de una construcción desde cada uno y cada una desde la memoria.

Nuestras memorias del territorio

Al final de la línea temporal se colocará un dibujo o palabra que representa el momento actual del territorio. Se le pedirá a cada persona que cierre los ojos e intente ubicarse en algún lugar de la comunidad (el río, el bosque, algún espacio que disfrute o que le traiga algún recuerdo).

Una vez ahí se les pide que intenten sentir ¿cómo es estar ahí? ¿A qué huele ese lugar? ¿Qué hacen ahí las personas? (las preguntas pueden seguir, la idea es poder mapear y traer los diferentes usos, sensaciones, entre otras cosas que tiene la comunidad y específicamente esos lugares). Pasado ese momento se les pedirá que se ubiquen en ese lugar en una fecha específica y que marquen esa fecha en la línea. Cada quien lo hace como desee, puede ser un dibujo, una palabra, una frase, etc.

A partir de esta primera reflexión se pedirá de nuevo a cada persona que se haga dos preguntas ¿ese lugar siempre ha sido así? A las personas que digan que “no” se les pedirá que intenten señalar a partir de dibujos, palabras o frases los cambios que ha sufrido ese lugar a lo largo del tiempo. Una vez realizado esto, quienes quieran podrán compartir sus reflexiones a partir de lo que ven en el línea.

La idea es ir tejiendo posibles vínculos en las historias, reconocer lugares que podrían ser comunes, transformaciones con causas similares u otras. La idea es motivar una reflexión grupal con respecto a estas transformaciones y el papel de los proyectos extractivistas en las mismas. Poder mapear tanto las que son explícitas (cambios en el paisaje, destrucción de espacios específicos) como esas que no son tan claras a simple vista (cambios en la cultura y las relaciones del lugar por ejemplo).

Somos parte de un todo más amplio

Una vez terminada esta reflexión se pedirá a las personas que amplíen el círculo y se agregaran más superficies a los lados de la línea del tiempo, esto con el fin de poder dibujar dos líneas a los lados de la primera. En estas junto con las reflexiones y los insumos con los que se cuente y los anexados al no-manual (historia local, historia del país y de la región, fechas de luchas y procesos de extractivismo específicos) la persona que media el espacio irá vinculando las transformaciones de la comunidad a ambas líneas. En una se contará con datos sobre los proyectos extractivistas y su evolución en la región y el país, así como las dinámicas socioeconómicas que los han producido y en otra con datos específicos sobre luchas y procesos de resistencia que se hayan generado en este contexto.

El fin será poder hilar las transformaciones locales a un contexto histórico más amplio y que permitirá en un futuro generar otras discusiones entorno a los actores e intereses bajo los cuales se da el proyecto en esa comunidad. Por último, se dará un espacio para incentivar el diálogo, réplicas y reflexiones. De ser posible la línea de tiempo elaborada se puede guardar o colgar en algún espacio común, para que pueda ser una herramienta didáctica para futuras reuniones o procesos.

Idea 3. Los extractivismos que nos habitan.

¿Qué se propone?

Explorar la idea personal y colectiva que se tiene de lo que significan los extractivismos según las experiencias vividas.

Tiempos: Se sugiere una duración estimada de una hora. Sin embargo, si las discusiones y los procesos creativos que surjan ameritan más tiempo, es posible profundizar en las conversaciones y las dinámicas.

Espacio: Seguro, cómodo y espacioso (dentro o fuera de cuatro paredes).

Recursos/materiales: Nuestros propios cuerpos y los cuerpos de los y las demás.

Desarrollando la idea...

Esta idea transita nuestros brazos, piernas, cabezas e ideas para construir con nuestros propios cuerpos lo que para nosotros y nosotras significa el extractivismo. Con nuestro cuerpo y por qué no, la ayuda de paredes, árboles, el piso, la mesa, la silla o nuestra ropa, podemos imaginarnos, cómo expresar, lo que significa el extractivismo.

Cada uno y cada una construirá con su propio cuerpo (con una pose, un gesto, o utilizando su ropa, sus manos, sus pies), qué entiende por extractivismo, puede tratarse de sus consecuencias, su forma de operar o lo que causa en nuestro cuerpo. (15-20 minutos de exploración).

Después de esto, la idea es socializar las poses o gestos uno a uno. Cuando la persona participante exponga su construcción, las demás personas intentarán copiar o imitar la pose mientras quien la expone explica su significado. La idea es que las personas participantes se aprendan en secuencia las poses de las demás personas, una a una, y de forma acumulativa:

La persona A expone su pose y la explica a los y las demás, la persona B repite la pose de la persona A y le agrega su propia pose a la secuencia, mientras la explica. La persona C repite la pose de la persona A, B y agrega su propia pose a la secuencia mientras la explica y así sucesivamente, si bien la memoria es indispensable para armar la secuencia, el trabajo en equipo puede ayudar, apoyar y procurar que todas las personas transiten al menos una vez la pose de los demás.

Luego se busca construir como colectivo una idea de lo que es el extractivismo, que contemple todas las distintas formas en las que las personas participantes así lo perciben.

[Cápsula de idea PCA] Esta idea se puede trasladar a formas distintas, puede estar en forma de texto, de fotografía o video de todas las poses hechas con los cuerpos, en forma de canción o inclusive de dibujo [Fin de cápsula de idea PCA]

Exploraciones: reflexionando sobre la ruta y proponiendo ideas nuevas

Juntemos las partes

Desarrollando la idea: Cada persona participante mencionará una palabra o una reflexión o aprendizaje, añadiendo a un papelógrafo o cartulina grande uno (o varios) dibujos, palabras, fotografías, recortes que armen, de forma colectiva, lo que entienden por extractivismo. Por ejemplo: “voy a agregar una gota de agua enferma para representar que los extractivismos contaminan el agua”...

Esta definición podrá ser ampliada o modificada en sesiones posteriores, la idea es que se convierta en un insumo que puede ser revisado y que esté en constante transformación.

Materiales: revistas, periódicos, lápices de color, pilots, pinturas, tijeras, cinta adhesiva o goma.

Tiempo sugerido: 30 minutos

Módulo 2. Nuestros derechos, los de la tierra y los de los ríos.

Si se supone que los derechos humanos son para todas las personas ¿por qué no a todas se nos respetan por igual? ¿Quién decide quién tiene derechos y quién no? Y además, ¿cuáles son los derechos humanos al fin y al cabo? Hablamos de ellos como si fueran algo que sabemos que existe, pero no siempre para qué sirven y qué tienen que ver con nuestro día a día.

La historia de los derechos humanos nace para la reivindicación de la dignidad, aunque no siempre han incluido a todas las personas. Incluso en momentos han llegado a usarse como herramienta para la opresión. Invitamos a entenderlos desde nuestras realidades, desde nuestras cotidianidades y más importante, desde una historia que es más compleja de lo que parece.

[Cápsula]

Para reflexionar antes de empezar

¿Cuáles son y para qué sirven los derechos humanos?

Según la ONU Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición. Entre los derechos humanos se incluyen el derecho a la vida y a la libertad; a no estar sometido ni a esclavitud ni a torturas; a la libertad de opinión y de expresión; a la educación y al trabajo, entre otros muchos. Estos derechos corresponden a todas las personas, sin discriminación alguna.

¿Estamos de acuerdo con esto? ¿Falta o sobra algo en esta definición?

[Fin de Cápsula]

¿Para qué transitar este módulo?

Para comprender los extractivismos como procesos que violentan los derechos humanos.

Para construir de forma visual y conceptual una noción propia y personal de los derechos humanos y su significado en los contextos de extractivismo.

Para reflexionar acerca del significado de ser sujeto de derechos humanos.

Para imaginar los territorios, derechos y formas de vida deseadas como primer paso para la transformación de las realidades.

La Ruta: Contenidos

Cuestionamiento de las perspectivas de los DDHH según instituciones y mecanismos de control y evidenciar las violencias culturales, simbólicas y estructurales que reproducen.

Inversión de los derechos humanos.

Los proyectos extractivistas como formas de despojo de significados, historias, y saberes de los territorios.

Las formas cotidianas en las que se ejercen los derechos humanos, cómo nos atraviesan el cuerpo y cómo es posible construir los derechos humanos desde conceptos personales y colectivos.

¿Cómo transitar este módulo?

Tomando como punto de partida y eje de construcción colectiva los conocimientos, las experiencias y los sentires del grupo con respecto a los Derechos Humanos.

Reconociendo los quehaceres y relaciones cotidianas como lugares vitales para la comprensión y reivindicación de los derechos humanos.

Utilizando la creatividad para el cuestionamiento y reconstrucción de las concepciones de derechos humanos, sus formas, violencias y posibilidades como herramientas en la defensa de los territorios.

Las ideas son para todos y todas (Atención a la diversidad):

Proponemos un enfoque a partir del cual todas las personas se sientan seguras y cómodas, por lo que, todo aquello que se escribe, se puede también escribir con imágenes o decir con palabras, no es necesario saber leer ni escribir.

Aquellas descripciones que alguno de nuestros sentidos no alcance a ver, oler, escuchar o sentir, pueden ser descritas con palabras o con sensaciones por un compañero o compañera. Aquellos lugares a los que sentimos que no podemos ir, pueden compartirse en un viaje acompañadas de las otras personas, paso a paso, sin prisas y con mucha empatía y respeto, generar estos vínculos es de suma importancia para crear espacios donde todos y todas escuchemos y seamos escuchados.

Cada espacio busca ser un espacio libre de discriminación por etnia, preferencia o denominación sexual, género, edad, nacionalidad o posibilidades socio económicas. Se respetarán siempre las formas de expresarse, sea de forma verbal, no verbal, escrita, oral o creativa, pues se entienden como los lugares de posicionamiento y experiencia de las personas participantes, sumamente valiosos y necesarios para la comunidad.

Algunos recursos para la profundización

Adjunto al no-manual (Anexos del Módulo 2) hemos incluido ideas que otros y otras han escrito acerca de los derechos humanos, sus problematizaciones, las ideas alrededor de estos y las visiones que los desafían, retan y proponen otros modelos.

Ideas desde lo crítico-artístico

Idea 1. Cartografía de los derechos humanos, ¿dónde están nuestros derechos en nuestro territorio? (mapa colectivo)

¿Qué se propone?

Construir colectivamente un mapa del territorio de la comunidad o el grupo de personas para ubicar en este espacio nuestros derechos humanos. Plasmar territorialmente los conceptos o ideas que tenemos de nuestros derechos nos ayuda a pensar en los derechos como elementos con los que tenemos contacto todos los días, en nuestros caminos, relaciones y espacios; los ejercemos y los practicamos dentro de nuestra cotidianeidad.

Tiempos: se sugiere una duración aproximada de una hora.

Espacio: Cómodo, seguro y que permita la construcción del mapa colectivo.

Recursos /materiales: cartulina, papel periódico o papel kraft, revistas, periódicos, goma, tijeras, pilots, lápices de color, cinta adhesiva.

Desarrollando la idea

Las personas participantes, se dividen en dos grupos:

Derechos humanos en el territorio geográfico

Derechos humanos en el territorio cuerpo

Una vez divididos, cada grupo debe discutir acerca de los derechos que desean abordar y por qué e identificar una figura con la que representarán el territorio, luego de eso, utilizando recortes y dibujos representarán dentro y/o fuera de la figura que han designado como territorio, aquellos derechos abordados anteriormente, tomando en consideración por qué cada uno se ubica en el área específica designada.

Una vez que cada grupo concluya su mapa, se juntarán ambos con el fin de tener un mapa de lo que entendemos por derechos humanos y en dónde están ubicados, cerca o lejos de nuestras actividades diarias, dentro o fuera de nuestras casas e inclusive en nuestros propios cuerpos, pensamientos y emociones.

La actividad se cierra con una plenaria en la que cada grupo pueda expresar las discusiones, reflexiones y experiencias.

[Cápsula de idea PCA] Esta idea puede ampliarse recorriendo como grupo los espacios que se detallaron en el mapa colectivo, es posible dejar en estos lugares algún elemento simbólico del derecho que está ahí situado según la construcción colectiva, por ejemplo, en el río pintar en un poste o piedra cercana una gota de agua que represente y nos recuerde, que el derecho al agua está presente y vivo en nuestro territorio [Fin de cápsula de idea PCA]

Idea 2. Tejiendo derechos

¿Qué se propone?

Reconocer los territorios como puntos de partida en la defensa de los derechos humanos así como, identificar los vínculos entre las violencias ejercidas desde los proyectos extractivistas y la violación de los derechos humanos. Al mismo tiempo poner en juego conceptos como interdependencia, indivisibilidad, derechos humanos emergentes y otros.

Tiempos: Se estima una duración de aproximadamente 1 hora.

Espacio: Es necesario un espacio amplio donde las personas participantes puedan ubicarse al menos a metro y medio de las demás. Al mismo tiempo se debe contar con un lugar seguro donde las personas participantes sientan la confianza para expresarse.

Recursos /materiales: Mecates, cuerdas o lanas de al menos 4 colores distintos (20 metros o más)

Desarrollando la idea:

Inicialmente se le pedirá a las personas participantes señalar un derecho humano que consideren se ve violentado cuando un proyecto extractivista se desarrolla (o es propuesta para desarrollarse) en una comunidad/territorio.

Conforme vayan señalando algunos derechos se le asignará uno a cada persona (puede ser el derecho que ha dicho u otro que diga otra persona, ya que una o más personas pueden decir varios). Es importante aquí no limitar los señalamientos de las personas participantes a los derechos humanos “formales” ya que justamente la idea es poder posicionar también otros derechos que quizá no se encuentren en las declaraciones, pero que podemos considerarlos como “derechos humanos emergentes” (Anexos del Módulo 2).

Una vez asignados los derechos se le pedirá a las personas acomodarse en un círculo y se le dará el mecate o cuerda a una persona. Esta deberá señalar cuál derecho humano es y completar la oración “como derecho me veo amenazado por el proyecto extractivista x cuando...”. Puede señalar varias situaciones, formas o causas de su amenaza. Una vez finalizado se le preguntará al resto del grupo si algún otro derecho se ve amenazado en esas condiciones. Y se pasará el mecate o cuerda a cada persona que responda que sí. Solicitando a la última en tomarlo repetir la oración pero esta vez con otras amenazas y repitiendo. Poco a poco se tejerán vínculos entre todos los derechos.

A partir de esta primera telaraña se pueden generar reflexiones con respecto a las violencias que se viven desde los extractivismos. ¿Cómo un extractivismo puede violentar varios derechos? ¿De dónde vienen estas violencias? ¿Quién las ejerce?

Después de esto se entregará un mecate o cuerda de otro color el cual deberán ir sosteniendo con la otra mano ya sea un poco más arriba o más abajo del anterior. Con este se repetirá la dinámica anterior pero esta vez con la oración “Como derecho humano para defenderme necesito...” y se pasará el mecate a los otros derechos que también requieran esas garantías para su defensa. Con esta segunda

telaraña la idea es poner en evidencia como los derechos humanos conforman una sola red y que tanto defenderlos o asegurar su existencia, como no hacerlo, tiene implicaciones sobre todos los derechos humanos.

Finalmente se invita a una plenaria para poner en diálogo las sensaciones y posibles aprendizajes a partir de las propias concepciones sobre los derechos humanos, las personas participantes pondrán en el suelo las telarañas que se construyeron y escribirán en papeles sensaciones o ideas sobre los entrecruzamientos y nudos que se generaron entre las violencias y los derechos para amarrarlas a los nudos de esta telaraña. La telaraña con las ideas puede ser fotografiada y guardada como construcción colectiva para futuras sesiones.

Idea 3. ¡Cuidado con los Derechos Humanos!

¿Qué se propone?

Visibilizar las formas en que diferentes discursos de “derechos humanos” pueden ser utilizados desde diferentes lugares para promover o sostener dinámicas de opresión y violencia. Además, se busca identificar algunas prácticas que utilizan estas posiciones como por ejemplo: la criminalización de la protesta, el discurso desarrollista, entre otros.

Tiempos: Se sugiere una duración estimada de una hora.

Espacios: Espacio suficiente para que las personas participantes puedan sentarse y caminar de manera cómoda.

Recursos/materiales: Fotografías de noticias recientes sobre represión en protestas pacíficas o sobre las demandas de comunidades ante un proyecto extractivo. Se recomienda utilizar entre 4 y 5 fotografías. Es necesario tener dos copias de cada una.

Desarrollando la idea: Previo a la actividad se deben preparar las fotografías de forma tal que cada copia lleve escrito detrás una visión de lo que ocurre en esta. Por ejemplo, si contamos con una fotografía sobre una marcha en contra de la explotación minera que fue reprimida para garantizar el “derecho al tránsito”, una de las dos copias podría contar:

La Policía asegura el derecho de circulación de las ciudadanas y ciudadanos después de varias horas de bloqueos por parte de manifestantes que se oponían a los proyectos propuestos por el gobierno para garantizar trabajo y progreso en la región norte del país.

Y la otra podría relatar:

Manifestantes fueron reprimidos tras protestar por horas de manera pacífica sin ser escuchadas por las autoridades. Estas personas se oponen a los proyectos mineros debido a las ya comprobadas consecuencias nefastas que tienen en el ambiente y la población cercana a los mismos.

Con las fotografías preparadas de previo se dividirá el grupo en dos, cada subgrupo tendrá una copia de las imágenes. A partir de las imágenes y el contexto planteado se les pedirá a las personas participantes discutir qué observan en las mismas, si están de acuerdo o no con lo que sucede, etc.

Una vez pasada estas discusiones cada grupo seleccionará una noticia y representará mediante un sociodrama cómo hubieran manejado la situación para evitar que uno de los derechos implicados se posicione sobre otro, o alguna idea para cambiar este tipo de narrativas. A partir de cada una se realizará una breve reflexión sobre cómo un discurso específico de ciertos “derechos” permite ocultar y violentar otros. Y cuáles pueden ser los riesgos de un discurso de “derechos humanos” que se plantea de espaldas a las comunidades y sus identidades.

Exploraciones: reflexionando sobre la ruta y proponiendo ideas nuevas

Declaración de Derechos Humanos desde la comunidad

A partir de las reflexiones que se hayan podido gestar se pedirá al grupo construir de forma colectiva su propia declaración de Derechos Humanos. Para esto el grupo definirá la metodología. Si desean hacerlo en plenaria, dividiéndose en grupos o por propuestas individuales que sean escritas y alimentadas por el grupo.

Esta declaración quedará plasmada de forma escrita o visual con dibujos, fotos, pinturas (o una mezcla de lenguajes visuales) y puede ser colocada en un lugar común de la comunidad. Invitamos a distribuir esta declaración de Derechos Humanos co-creada por toda la comunidad, ya sea como posters en lugares de tránsito frecuente, o como volantes que se pueden repartir entre miembros de la comunidad.

“Declaración de Derechos Humanos de la comunidad de San Isidro

Toda persona de nuestra comunidad tiene derecho a la vida digna (a vivir en un ambiente sano, culturalmente respetuoso y con respeto hacia la pluralidad).

Toda persona de nuestra comunidad tiene derecho a ejercer sus saberes indígenas ancestrales sin que se le discrimine o menosprecie por esto.”

Materiales: Papelógrafos, papeles, marcadores, tijeras, pinturas, pinceles, papel kraft u otros que se consideren apropiados.

Tiempos: 30 minutos

Módulo 3. Cuerpo-territorio

¿Por qué defendemos lo que defendemos? A veces creemos que la organización para defender los territorios y los derechos humanos es algo que solamente pensamos y hacemos, pero nos hemos preguntado en algún momento ¿qué papel juegan nuestros cuerpos y nuestras emociones en estos procesos? Será que hay algo más que hace que se nos revuelva el estómago cuando amenazan esos lugares que tanto queremos cuidar y mantener... ¿Cómo pasa todo esto por nuestros cuerpos? ¿Nos duele? ¿Nos enfurece? ¿Nos cambia nuestro estado de salud o de ánimo? ¿Nos da esperanza?

No suele ser usual volver la mirada hacia nuestra historia, nuestros roles y nuestras afectividades, pero al final juegan un papel primordial en todo esto que llamamos organización y defensa de los territorios y los derechos humanos ante los extractivismos.

¿Para qué transitar el módulo?

Para explorar las relaciones del cuerpo con el territorio, los otros, las otras y la comunidad.

Para evidenciar vínculos afectivos y simbólicos que generamos con el entorno natural y comunitario y su papel en la defensa por los derechos humanos ante proyectos extractivistas.

Para visibilizar cómo se sienten las violencias y las resistencias en los cuerpos que habitan los territorios, especialmente los cuerpos de las mujeres.

Para explorar desde el cuerpo, la narrativa y la escritura creativa las relaciones que se generan con los territorios.

La Ruta: Contenidos

Vínculos afectivos con el territorio y los espacios naturales-simbólicos, nociones simbólicas del territorio.

¿Cómo y qué definiendo cuando definiendo la naturaleza y la comunidad?
Los cuerpos y resistencias de las mujeres en los territorios.
El cuerpo-territorio como primer lugar de la defensa.

¿Cómo transitar este módulo?

Desde los cuerpos como terrenos de exploración, con cinco sentidos que están siempre involucrados en todo lo que hacemos, decimos y sentimos.

Teniendo en consideración que nuestros cuerpos se ven atravesados por las luchas y las defensas de los territorios, porque formamos vínculos con el entorno y somos parte de él.

Sin prejuicios acerca de los cuerpos de los otros y las otras, son nuestros motores de vida que albergan lo que somos, cómo nos sentimos y la forma en la que podemos modificar nuestros entornos.

[cápsula de PCAs sobre la escritura creativa y sus aplicaciones]

La escritura creativa, sea con palabras o con imágenes tiene el poder de transportarnos en el tiempo, el acto de recordar y de plasmar las memorias con nuestras propias palabras nos permite situarnos en el espacio y el tiempo, como un punto de partida que nos revela cómo hemos cambiado, qué es lo que queremos y desde dónde estamos escribiendo lo que escribimos. Para escribir un poema no es necesario saber el alfabeto y la caligrafía que enseñan en la escuela, podemos hacer poemas con nuestros cuerpos, nuestras palabras y por medio de imágenes
[Fin de cápsula]

Las ideas son para todos y todas (Atención a la diversidad):

Proponemos un enfoque a partir del cual todas las personas se sientan seguras y cómodas, por lo que, todo aquello que se escribe, se puede también escribir con imágenes o decir con palabras, no es necesario saber leer ni escribir.

Aquellas descripciones que alguno de nuestros sentidos no alcance a ver, oler, escuchar o sentir, pueden ser descritas con palabras o con sensaciones por un compañero o compañera. Aquellos lugares a los que sentimos que no podemos ir, pueden compartirse en un viaje acompañadas de las otras personas, paso a paso, sin prisas y con mucha empatía y respeto, generar estos vínculos es de suma

importancia para crear espacios donde todos y todas escuchemos y seamos escuchados.

Si en algún momento el contacto y el intercambio a través del cuerpo o la palabra se vuelve incómodo, quien media las dinámicas debe realizar modificaciones a los espacios o las formas de comunicación en virtud de la seguridad física y emocional de quienes participan.

Ideas desde lo crítico artístico

Nota: Si este módulo se va a asumir como un proceso completo, recomendamos utilizar la libreta-diario personalizada mencionada en los materiales y recursos más abajo para transitar todas las ideas que se proponen a continuación.

Idea 1. Conversaciones silenciosas

¿Qué se propone?

Conversar con el territorio, darle voces, espacios de comunicación y espacios para imaginar que así como nuestro cuerpo siente, los espacios naturales sienten nuestra presencia y la relación que tenemos con ellos.

Tiempos: Se sugiere una duración estimada de una hora y media.

Espacio: Preferiblemente un lugar cercano a elementos naturales (bosque, potrero, río), si no es posible puede ser cualquier lugar cómodo y espacioso.

Recursos/materiales: libretas previamente preparadas para cada persona participante (pueden hacerse con hojas de papel dobladas por la mitad), estas libretas pueden ser personalizables, lápices, lapiceros, cinta adhesiva, goma, tijeras.

Desarrollando la idea...

Cada persona participante seleccionará un elemento del territorio con el cual se siente identificado o identificada; un árbol, el río, un animal, la tierra, la lluvia y al que tenga acceso fácil (si no, puede imaginarlo). La idea es que se saquen unos minutos para interactuar con el elemento y se establezca una conversación o entrevista silenciosa pensando en las siguientes preguntas para este elemento natural:

- ¿Hace cuánto llegó al mundo?
- ¿Quiénes le rodean y cómo le afectan?
- ¿Cómo se siente?
- ¿Cómo ha cambiado el entorno que le rodea?
- ¿Qué cosas le alimentan y cuáles le hacen daño?

Cada participante anotará en su libreta-diario con anotaciones, dibujos, elementos naturales recopilados del encuentro de sus conversaciones y pensamientos (25 min).

Luego, cada persona desarrollará una historia en la que narrará de forma escrita o con dibujos, símbolos o elementos naturales, cómo es un día en la vida de este elemento natural, su entorno, sus sensaciones y sus interacciones (25 min). Quienes quieran pueden contar las historias al grupo, explicando su proceso y las características de la vida del elemento que escogieron.

Idea 2. Nuestras historias ecológicas

¿Qué se propone?

Explorar cómo nuestras historias de vida forman un vínculo con los territorios que nos rodean, cuánto nos relacionamos con el entorno natural y humano y cómo estos espacios modifican cómo hemos construido nuestras formas de vivir.

Las historias ecológicas son aquellas que se cuentan en relación con nuestros entornos naturales, pueden basarse en recuerdos, deseos, experiencias o sueños, no hay límite temporal ni espacial para escribirlas, pues la idea es que podamos identificar en nuestras vidas a la naturaleza como un elemento constante y presente.

Tiempos: Se sugiere una duración estimada de una hora.

Espacio: Seguro, cómodo para escribir, rayar y crear, espacioso (dentro o fuera de cuatro paredes).

Recursos/materiales: libretas previamente preparadas para cada persona participante (pueden hacerse con hojas de papel dobladas por la mitad), estas libretas pueden ser personalizables: imágenes, revistas, periódicos, lápices, lapiceros, cinta adhesiva, goma, tijeras.

Desarrollando la idea...

La idea es que construyamos nuestra biografía o historia en relación con el territorio y el entorno natural. Escribiremos, con palabras o con imágenes, cómo ha sido nuestra historia en la comunidad, cuáles son nuestras memorias más tempranas de nuestra relación con el territorio y el entorno natural y cómo nos hacía o hace sentir estar en relación con el territorio. La idea es recordar los espacios naturales a los que íbamos cuando éramos niños, los olores y sabores con los que crecimos y las experiencias que tuvimos cerca de los árboles, las montañas y los ríos. Algunas preguntas que pueden guiar la reflexión:

¿Cuándo llegamos al territorio en el que estamos ahorita y cómo impactó nuestras vidas?

¿Cómo ha cambiado a lo largo de los años, qué espacios han cambiado?

¿Cómo nos relacionamos con el territorio ahora, seguimos visitando los mismos lugares, cómo nos hacen sentir?

¿Las sensaciones que nos provocan estos espacios, eran diferentes antes? ¿Cómo son ahora?

La idea es que estas historias de representen de forma escrita o visual en la libreta tipo diario que se menciona en la Idea 1., si se realiza la actividad de forma aislada, se prepararán con anterioridad libretas-diario para las personas participantes.

Luego, compartimos nuestra historia con otra persona y escuchamos su historia, identificamos puntos en común, sensaciones que quisiéramos volver a tener y cómo es que nuestra relación con el entorno afecta positiva o negativamente nuestros cuerpos.

Idea 3. Viaje corporal

Actividad exclusiva para trabajar con mujeres tanto en la participación como en la facilitación.

[Cápsula]

Las mujeres y las diversas luchas que llevan a cabo en y desde los distintos territorios, han dejado claro que existe una relación entre el colonialismo, capitalismo y patriarcado, de manera que los extractivismos operan sobre los territorios pero también sobre los cuerpos, principalmente los cuerpos de las mujeres, violentándolos y convirtiéndolos en objetos del sistema político y económico que domina el mundo.

Son al mismo tiempo las mujeres, las que asumen el liderazgo en una gran mayoría de luchas por la defensa de los territorios y son muchas también las asesinadas por

el mismo motivo, como es el caso de Berta Cáceres en Honduras quien defendió con su vida al Río Blanco. [Fin de cápsula]

¿Qué se propone?

Construir un espacio para sentir y recordar con nuestros cuerpos como territorios que también están en disputa. Es con los cuerpos que las personas defienden otros territorios colectivos, por eso, se plantea como una actividad para intentar ir soltando o sanando los pesos, las angustias, los dolores, que nos atraviesan desde la corporalidad.

La idea dirigida especialmente hacia las mujeres, busca reconocer las violencias patriarcales que atraviesan los cuerpos de las mujeres, los roles asignados, su lugar de enunciación y su importancia vital para la lucha por la vida, la dignidad y la justicia.

Tiempos: Se sugiere una duración estimada de una hora.

Espacio: Seguro, cómodo, sin interrupciones.

Recurso/materiales: ropa cómoda, manta-tapetes-colchoneta (u otro que sea suave y cómodo para acostarse), incienso, velas, una bola del tamaño de la palma de la mano, música de relajación o instrumental, parlante.

Desarrollando la idea:

Todas las personas se colocan en la posición más cómoda que puedan, al fondo suena música de relajación o instrumental, se encienden las velas y el incienso (siempre que no cause molestia a alguna de las personas presentes: alergia, rinitis, ahogamiento, etc).

Se solicita que cierren los ojos y cada quien irá haciendo un recorrido por su cuerpo, utilizando la bola, con la que irán masajeando aquellas partes de su cuerpo en las que siente que le resuena lo que va escuchando.

La persona facilitadora con voz serena y despacio, debe ir conduciendo el momento, a manera de viaje, irá contando una historia que mezcle las memorias y los contextos, con la corporalidad.

Ejemplo:

Vamos a sentir nuestros pies, todo lo que caminan, los lugares que visitan, a dónde nos llevan, vamos a sentir como se estiran y encogen los dedos, ¿cómo sentimos los pies? ¿Qué historias cuentan los pies de las mujeres? Están aliviados, tienen alguna molestia. Cada una haga memoria, cuantas veces al día descansa los pies... Los masajemos con la bolita los liberamos de la pesadez, el agotamiento, les agradecemos por todo lo que nos permiten hacer y nos despedimos. Seguimos subiendo hacia las rodillas....

Y así hasta recorrer el cuerpo y resaltando siempre aspectos relacionados con los cuerpos de las mujeres (los roles que se les asignan, lo que pueden o no pueden hacer por ser mujeres en su comunidad). Se propone iniciar por los pies pues es una forma de partir desde las raíces ancestrales, pero solo se trata de una propuesta, quien facilita el espacio puede decidir cómo abordar la relación con el cuerpo.

Quienes tengan disposición, pueden formar parejas, durante 5 minutos, una de las personas le hace masaje a la otra intencionando el respeto, afecto y acompañamiento hacia esa mujer como compañera de territorio, intereses, resistencias y luchas.

Al finalizar, la persona facilitadora debe contemplar un momento de reincorporación de las participantes y si el grupo lo desea se puede abrir un espacio para comentar (invitamos a nuevamente escribir o dibujar alguna sensación o pensamiento en las libretas-diario):

- ¿Cómo nos sentimos?
- ¿Cómo nos afecta a las mujeres lo que sucede en las comunidades?
- ¿cuáles son algunas tareas que se nos asignan por ser mujeres? ¿Las queremos asumir?
- ¿Qué cosas no podemos asumir por ser mujeres?
- ¿En qué parte del cuerpo nos pesan más las preocupaciones, las luchas, la familia?
- ¿Cómo podemos trabajar esas preocupaciones? ¿Solas o en conjunto?
- ¿Qué pesos queremos soltar?
- ¿Qué actividades nos relajan?

Cerrar la sesión compartiendo frutas, pan, bebida natural u otros.

Exploraciones: reflexionando sobre la ruta y proponiendo ideas nuevas

Las personas participantes anotarán o dibujarán representaciones de las actividades del módulo en una pequeña libreta tipo diario (se puede construir

previamente por la persona que facilita el módulo) en el que puedan documentar sensaciones, fotografías, narrativas, dibujos, ideas o preguntas.

Una vez concluido el módulo se les solicita a las personas participantes que compartan su página o parte favorita de la libreta-diario con las demás personas, explicando por qué la seleccionaron y cómo se relaciona con lo aprendido o reafirmado.

Materiales: libretas-diario previamente preparadas para cada persona participante (pueden hacerse con hojas de papel dobladas por la mitad), estas libretas pueden ser personalizables, lápices de color, marcadores, lapiceros, cinta adhesiva, goma, tijeras.

Tiempo: 30 minutos

Módulo 4. Caminando juntos y juntas: organización comunitaria en los territorios.

¿Qué es eso que llamamos comunidad? ¿Es un lugar o es un grupo de personas? ¿Siempre es igual? Organizarnos en nuestras comunidades y territorios nos suele dar una idea sobre esto, pero también plantea muchos retos y otras tantas preguntas. En un panorama ideal todas las personas que viven en un lugar se unirían para evitar un proyecto extractivista, pero no siempre es así. Las memorias, emociones y relaciones que se mueven hacia dentro y hacia afuera de la comunidad pueden ayudarnos a entender algunos temas como la participación, la organización y el compromiso.

Pero no todo en la organización son dudas, también tenemos esperanza y tejidos que permiten avanzar y resistir de forma colectiva. Cambiar la perspectiva acerca de las creencias sobre la comunidad como este lugar ideal y organizado nos puede brindar herramientas importantes para la organización. Además, como nunca aprendemos en aislamiento de los demás, conocer el trabajo de otras comunidades y unir experiencias puede darnos una visión más amplia para nuestras resistencias y rebeldías.

¿Para qué transitar el módulo?

Para reconocer la importancia de las memorias colectivas y los vínculos afectivos a nivel comunitario para la defensa de los territorios.

Para cuestionar la comprensión de la comunidad como un ente homogéneo y estático.

Para re-pensar conceptos como “participación comunitaria”, “organización” y “compromiso” así como las pluralidades existentes en las comunidades.

Para identificar diferentes metodologías de trabajo comunitario desde la organización popular y las pedagogías crítico artísticas para la defensa de los derechos humanos así como la vinculación dentro de la comunidad y con grupos y personas de otras comunidades.

La Ruta: Contenidos del módulo.

Las memorias y los vínculos comunitarios en los procesos de defensa y resistencia contra los modelos extractivistas.

Las comunidades como entes dinámicos, autónomos y como territorios en disputa.

Experiencias previas y metodologías de comunidades y grupos organizados de la región en defensa de los bienes comunes y contra los extractivismos.

¿Cómo transitar este módulo?

Pensando como colectivo, desde las relaciones que construimos con las personas de la comunidad.

En conjunto, sin falsas jerarquías que impiden pensar y aprender colectivamente. Todos los saberes y sentires son bienvenidos y escuchados.

Tejiendo vínculos de respeto y empatía con los otros y otras, aunque no compartamos opiniones, posicionamientos o conceptos, encontramos formas para transitar la realidad juntos y juntas hacia una meta en común.

Las ideas son para todos y todas (Atención a la diversidad):

Proponemos un enfoque a partir del cual todas las personas se sientan seguras y cómodas, por lo que, todo aquello que se escribe, se puede también escribir con imágenes o decir con palabras, no es necesario saber leer ni escribir.

Cada espacio busca ser un espacio libre de discriminación por etnia, preferencia o denominación sexual, género, edad, nacionalidad o posibilidades socio económicas. Se respetarán siempre las formas de expresarse, sea de forma verbal, no verbal, escrita, oral o creativa, pues se entienden como los lugares de

posicionamiento y experiencia de las personas participantes, sumamente valiosos y necesarios para la comunidad.

Como comunidad invitamos a que este espacio sirva para fortalecer y crear nuevos vínculos, desde el respeto, la empatía y el compañerismo. Si en algún momento la dinámica grupal resulta incómoda por el contacto físico o las interacciones entre las personas, proponemos modificaciones a las ideas, con el fin de que el espacio contribuya a la comodidad de quienes los transitan.

Algunos recursos para la profundización

Adjunto al no-manual (Anexos Módulo 4) hemos incluido experiencias de otras comunidades de la región con sus ideas y formas de hacer alrededor de los procesos de organización, sus retos, estrategias e ideas.

Ideas desde lo crítico artístico

Idea 1. Las partes del cuerpo, las partes del territorio

¿Qué se propone?

Construir una representación de cómo entendemos la comunidad como un cuerpo en el cual todas las partes, aunque con funciones distintas, trabajan juntas para movernos hacia las realidades que queremos transformar o construir; recordando las memorias y los vínculos que como comunidad creamos con el territorio, nuestros cuerpos y el colectivo.

Tiempos: se sugiere una duración aproximada de una hora y media.

Espacio: Seguro, cómodo para escribir, rayar y crear, espacioso (dentro o fuera de cuatro paredes).

Recursos / materiales: papelógrafo, elementos naturales que se quieran incluir en el collage (hojas secas de árboles, flores, frutos, piedras), hojas de papel, lápices, marcadores, papeles de color, tijeras, goma, cinta adhesiva, pintura, pinceles.

Desarrollando la idea...

La idea es realizar un collage tamaño real en el que se busquen relacionar partes del cuerpo y sus funciones con elementos naturales que rodean a la comunidad. Una persona voluntaria dejará que los demás dibujen su silueta en el papelógrafo, trazando su contorno. Posteriormente, las personas ubicarán en las partes del cuerpo los elementos naturales con los que las vinculan, por ejemplo, “el corazón es el río porque es lo que da vida a todos”, “el cuerpo es como el tronco de un árbol”...

Una vez que el collage tenga los elementos que las personas participantes consideran necesarios, se buscará crear un poema colectivo (¡los poemas no siempre tienen que rimar!) con las relaciones que se hicieron entre una parte del cuerpo y un lugar del territorio (alguna persona voluntaria puede ir anotando las ideas del grupo), por ejemplo:

“¿Quiénes somos la comunidad de Las Vueltas?

*Somos un ser cuyo corazón es como el río,
que lleva vida a todos los rincones de la tierra seca.
Nuestras venas están llenas de agua inquieta, que se abre paso
Entre piedras, ramas, subidas y bajadas.*

*Nuestro cuerpo es fuerte y con raíces profundas,
nuestra conexión con la tierra nos nutre todas las ramas,
y aunque a veces se caigan nuestras hojas,
resistiremos hasta que podamos dar sombra, flores y frutos para todos y todas”*

Idea 2. Somos, entramos, salimos y cambiamos

¿Qué se propone?

Explorar desde nuestros cuerpos cómo definimos, vivimos y sentimos lo que entendemos a partir de diferentes conceptos como comunidad, colectividad, participación, compromiso y organización.

Tiempos: La duración sugerida para la actividad es de 1 hora y media.

Espacio: Amplio, que permita la movilidad de las personas del grupo.

Recursos: Nuestros cuerpos, sillas o un espacio donde las personas puedan sentarse de forma cómoda.

Desarrollando la idea

[Cápsula]

Se recomienda, previo a esta actividad realizar algunos ejercicios de movimiento que permitan “calentar” los cuerpos y liberar tensiones, ya sea desde la risa o el juego, de forma tal que la expresión sea menos complicada por temas como timidez o vergüenza.

Por ejemplo, una orquesta en la que, estando todas las las personas en un círculo, una de ellas proponga un sonido (palabra, palmada, chasqueo) realizado con su cuerpo y lo mantenga, luego la persona que sigue a su derecha o izquierda otro sonido que se suma y se mantenga, formando así una secuencia de sonidos y una orquesta colectiva.

[Fin de la Cápsula]

Se acomodará a las personas participantes en un círculo o de forma tal que se cuente con un espacio donde todas y todos puedan ir sumándose y viéndose. Una vez acomodadas se realizará la pregunta ¿en qué pensamos cuando escuchamos la palabra comunidad? Y se pedirá a una persona que represente eso en una estatua con su cuerpo en el centro del círculo o frente al resto del grupo. Se debe intentar que las figuras sean lo más espontáneas posibles y que cada persona se acomode de la forma que lo sienta en ese momento.

Después una segunda persona se sumará con su propia estatua y seguirá hasta que todo el grupo se encuentre en una “estatua colectiva”. Una vez que todas y todos están en su lugar se puede pedir que de una en una salgan, miren a sus compañeras, digan lo que ven o sienten con esa versión de “comunidad”. Si desean cambiar posiciones hacerlo.

Es posible que las partes de la estatua añadan un movimiento o un sonido. Preguntar a las partes cómo se sienten, si les gustaría cambiar de posición, etc. También se pueden realizar preguntas del tipo ¿Cómo es la participación/organización/compromiso en esta comunidad? Y que las personas modifiquen sus estatuas de acuerdo con esto.

Otra posibilidad es desarmar esta estatua y repetir la actividad con otras palabras como “participación”, “compromiso”, “territorio”, “organización” u otras que se deseen trabajar. La idea es poder generar reflexiones desde los cuerpos y las sensaciones de quienes participan con respecto a estos conceptos, las formas individuales que le dan vida a lo colectivo, que en ocasiones suena o se mueve con cierta coordinación o por ciertos caminos y por tanto es importante entender que algunas personas que se cansen, que entre y salgan, que sostengan su posición por un tiempo, pero después deciden dar un paso atrás, etc.

Idea 3. Museo de la memoria

¿Qué se propone?

Reconocer desde otras experiencias formas y metodologías que han permitido llevar a cabo procesos comunitarios en contextos de proyectos extractivistas. Esto no solamente desde la resistencia y defensa sino también desde el tejido comunitario, la construcción de memorias y la visibilización de las identidades y culturas de las comunidades.

Tiempos: Se sugiere una duración estimada de una hora a dos horas.

Espacio: Un espacio amplio que permita la movilidad de las personas del grupo. Y establecer al menos 4 estaciones para la presentación de los museos.

Recursos: Es posible utilizar las memorias que se comparten en el anexo del Módulo 4, pero además se insta a realizar búsquedas sobre otros procesos cercanos al contexto en que se trabaje. Además se requieren papelógrafos, papel kraft, marcadores, pinturas y cualquier otro elemento que pueda ser utilizado para la creación de las estaciones.

Desarrollando la idea

Se dividirá al grupo en mínimo tres subgrupos, la cantidad total dependerá de las experiencias con que se cuente y las personas que participen. A cada uno de los subgrupos se le asignará una estación en la cual deberá elaborar una presentación sobre una de las procesos de organización que se le haya asignado, esta puede incluir fotografías o dibujos.

[Cápsula]

Se recomienda llevar a cabo esta idea con personas que hayan participado en los procesos de organización que se presentarán. Si bien en ocasiones por temas de movilidad puede ser complicado, el tejer redes entre comunidades y que sean las mismas personas desde su relato quienes cuenten de sus procesos es siempre un camino mucho más rico para las organizaciones. Estas redes significan también una de las principales estrategias para la defensa de los territorios.

[Fin de la Cápsula]

Una vez construidas las estaciones los grupos irán tomando turnos para presentar a las demás personas diferentes aspectos sobre la experiencia que les correspondió. Las presentaciones podrán tener la forma que deseen, desde pinturas o collages hasta dramatizaciones o narraciones de cuentos. Se intentará poner en diálogo después de cada presentación qué de lo planteado puede llegar a significar un aporte para el trabajo en la organización o proceso propio de la comunidad. Así mismo se buscará la reflexión sobre retos y aprendizajes que se ubiquen en estas experiencias.

Exploraciones: reflexionando sobre la ruta y proponiendo ideas nuevas

Desarrollando la idea

El grupo conjuntamente, arma una declaratoria en la que pueden colocar deseos, aspiraciones, que tienen acerca de su comunidad. La propuesta es que sea redactado como si la comunidad ya fuera así, como la queremos ver, por ejemplo:

La comunidad “El grito” está libre de ríos sucios y calles maltrechas, donde las personas pueden caminar sin miedo a ser fumigadas por una avioneta con agroquímicos. Somos una comunidad que sabe resolver sus problemas y defender todo lo que tenemos para hacer de nuestra vida, una vida en bienestar....

El texto puede ser acompañado de alguna representación gráfica como fotografía o dibujo.

Tiempo: 20 minutos

Materiales: hoja blanca, lápices y materiales para dibujar en caso de que así se decida.

Módulo 5. Estrategias para la defensa, la resistencia y la rebeldía

“En nuestras cosmovisiones somos seres surgidos de la tierra, el agua y el maíz. Dar la vida de múltiples formas por la defensa de los ríos es dar la vida para el bien de la humanidad y de este planeta...Construyamos entonces sociedades capaces de coexistir de manera justa, digna y por la vida”
(Berta Cáceres)

La protesta, la marcha y la denuncia son formas de resistencia que buscan alzar las voces y demandar justicia, sin embargo, cuestionar las realidades por las que transitamos, tratar de entender para qué sirve todo lo que tenemos alrededor y detenernos a pensar para adónde vamos, si es nuestra decisión o si hay otras opciones, son también formas de defensa, resistencia y rebeldía. Este módulo pretende explorarlas y provocar que nunca dejemos de hacer preguntas e imaginar nuevas realidades.

¿Para qué transitar el módulo?

Para valorar las posibilidades de acción para la defensa de los derechos humanos ante proyectos extractivistas tanto desde la denuncia formal-jurídica como desde la vivencia cotidiana.

Para conocer experiencias de defensa ante proyectos extractivistas llevadas a cabo en otras comunidades, así como sus estrategias de trabajo desde lo comunitario y otras vías.

Para experimentar la imaginación como una herramienta para comunicar, denunciar y resistir, desde las imágenes, las palabras y los cuerpos.

La Ruta: Contenidos

Sobre las vías legales para la defensa de los DDHH.

Otras vías para crear procesos de resistencia comunitaria: pronunciamientos y provocaciones.

Experiencias y estrategias para la defensa de los DDHH en contextos de proyectos extractivistas.

La imaginación como motor para resistir, posicionarse, denunciar y comunicar.

¿Cómo transitar este módulo?

Reconociendo en experiencias de otras comunidades estrategias utilizadas para la defensa

Explorando por qué queremos defender lo que buscamos defender (la vida, el río, la tierra).

Construyendo estrategias propias de nuestras comunidades, tomando como punto de partida nuestras realidades y las particularidades de las personas de nuestra comunidad.

Reconociendo que la resistencia y la defensa son procesos creativos mediante los cuales damos vida a nuestras demandas y posicionamientos.

Las ideas son para todos y todas (Atención a la diversidad):

Cada espacio busca ser un espacio libre de discriminación por etnia, preferencia o denominación sexual, género, edad, nacionalidad o posibilidades socio económicas. Se respetarán siempre las formas de expresarse, sea de forma verbal, no verbal, escrita, oral o creativa, pues se entienden como los lugares de posicionamiento y experiencia de las personas participantes, sumamente valiosos y necesarios para la comunidad.

La diferencia de opiniones puede entenderse como una oportunidad para el diálogo y para entender que las diferencias, desde el respeto, pueden llegar a enriquecer los procesos colectivos. Invitamos a que todas las expresiones de posiciones encontradas se realicen desde un lugar de respeto y apertura a la comunicación.

Como comunidad invitamos a que este espacio sirva para fortalecer y crear nuevos vínculos, desde el respeto, la empatía y el compañerismo. Si en algún momento la dinámica grupal resulta incómoda por el contacto físico o las interacciones entre las personas, proponemos modificaciones a las ideas, con el fin de que el espacio contribuya a la comodidad de quienes los transitan.

Algunos recursos para la profundización

Adjunto al no-manual (Anexos del Módulo 5) hemos incluido experiencias de otras comunidades de la región en relación con las estrategias que han utilizado para la defensa, la demanda y el posicionamiento en contra de las violencias derivadas de los procesos extractivos.

Ideas desde lo crítico-artístico

Idea 1. La máquina de las resistencias

¿Qué se propone?

Es importante que como parte de las luchas y resistencias desde los territorios, se apele a ámbitos de legalidad para la justicia pero también, son sumamente válidas y significativas las formas o estrategias que los pueblos decidan como forma de honrar su dignidad. Con esta actividad se pretende reconocer formas y medios de posicionamiento tanto desde la legalidad como desde otras vías como movimientos u organizaciones para la dignificación, la justicia y la verdad.

Tiempo: Se sugiere una duración estimada de 1 hora.

Espacio: amplio, seguro, cómodo para todas las personas.

Recursos/Materiales: Material sobre experiencias de defensa de la dignidad de los pueblos y territorios, preguntas generadoras y fotografías (Anexos al Módulo 4 y 5).

Desarrollando la idea

Se recomienda dividir el grupo en dos subgrupos, se puede trazar o formar un camino que cada grupo atravesará según corresponda. Pueden decidir hacer el ejercicio un grupo primero y después otro de manera que el grupo que no está practicando el ejercicio, pueda posicionarse desde el exterior, para retroalimentar, analizar, reflexionar en torno a lo que el otro grupo generó. También, es posible que ambos grupos realicen la actividad al mismo tiempo y al final se haga una plenaria de cierre.

Previo a la actividad, se deben preparar 5 paradas a lo largo del camino. Cada parada tiene una experiencia colectiva por la defensa de la dignidad y la justicia (Anexos del Módulo 4).

Cada grupo debe formar una máquina, cada una de las personas del subgrupo forma parte de esa máquina y debe tener una función y movimiento particular, es decir, cada persona es una pieza que compone la gran máquina. Una vez designado el funcionamiento, se genera un circuito que se repite una y otra vez, mientras la persona facilitadora va cambiando de lugar dentro de la máquina a las personas o da instrucciones de avanzar. Al avanzar, la máquina irá llegando a las paradas, donde se encontrarán algunas experiencias de otras comunidades y provocaciones hacia el propio grupo desde su construcción de máquina.

Propuesta de preguntas generadoras para otras experiencias:

¿Cuál es el conflicto que se presenta?

- ¿Quiénes son los actores del conflicto?
- ¿Cuáles estrategias de organización se pueden identificar?
- ¿Qué valor tienen esas experiencias?
- ¿Qué se puede aprender de ellas?

Propuesta de preguntas generadoras para el grupo sobre su propia experiencia:

- ¿Cómo se sintieron cuando se cambiaron las posiciones de las personas dentro de la máquina?
- ¿Cómo se resuelven las diferencias, obstáculos durante el proceso de resistencia?
- ¿Qué pasa a nivel organizativo, cuando se retiran personas de la lucha o se dan divisiones?
- ¿Cuáles son las estrategias que se construyen para la resistencia?
- ¿Cuáles son ideas que tienen ahora sobre los procesos y estrategias para la defensa?

Idea 2. Caminando por las experiencias

¿Qué se propone?

Visualizar y descubrir por medio de un juego cooperativo, cuáles son algunas experiencias y estrategias previas de otras comunidades en defensa de los derechos humanos en contextos de proyectos extractivos que puedan proveer ideas, reflexiones y procesos creativos sobre cómo llevar a cabo un proceso de defensa del territorio o en contra de algún proyecto extractivista.

Tiempos: Se sugiere una duración aproximada de una hora.

Espacio: Cómodo, espacioso, que permita el libre tránsito para el juego.

Recursos / materiales: Juego de mesa previamente construido o dibujado con tiza en el suelo, dado, información sobre los ejemplos de defensa para el tablero (Anexos al Módulo 5), ficha o símbolo de la comunidad que será la pieza que va transitando el tablero.

Desarrollando la idea...

Se construirá previamente un tablero tipo juego de mesa, puede ser con cartulina o papel de colores, o bien dibujado con tiza sobre el suelo o una pared. La idea es que cada participante tire el dado (puede ser prefabricado o realizado con cartulina, o bien, se pueden incluir papeles con números en una caja o bolsa de la cual las

personas pueden escoger, a ciegas, el número de casillas o cuadrantes que transitará).

El equipo construirá una ficha grupal, puede ser algún elemento simbólico que represente a la comunidad (un muñeco hecho con papel, una piedra de río, una rama, una escultura de elementos reciclados...).

Se propone un diseño de tablero alternando cuadrantes con diferentes colores y nombres en cada uno, que sea lo suficientemente largo como para que todas las personas puedan participar, si el grupo es muy grande pueden crearse dos tableros o más. La idea es que la persona que tire el dado o se mueva por el tablero en su turno, responda a lo que cada casilla le indica, se pueden alternar las siguientes ideas por casilla o cuadrante:

- Compartir una idea de cómo podemos defender nuestro territorio ante los extractivismos. [Propuesta. Nombre de la casilla: Ideas para la defensa, Color en el tablero: Amarillo]
- La descripción de una estrategia utilizada por otra comunidad de la región en la defensa de sus derechos ante los extractivismos, puede estar explicada en el cuadrante, o bien, como tarjetas informativas previamente preparadas que la persona participante puede leer y comentar con el grupo (pueden tomarse ideas del anexo para la profundización del módulo 5), se pueden sumar las propias experiencias de la comunidad, en caso de que hayan tenido un proceso de defensa. [Propuesta. Nombre de la casilla: Experiencias, Color en el tablero: Rojo]
- La persona que tiene el turno escoge a otra persona participante y le expresa una cualidad personal que posee que es importante para organizar la defensa del territorio en la comunidad. [Propuesta. Nombre de la casilla: Caminamos juntas y juntos, Color en el tablero: Azul]
- Hacer una mímica o actuación de cómo iría a protestar o demandar sus derechos frente al proyecto extractivista (puede ser desde la comedia o la ironía). [Propuesta. Nombre de la casilla: ¡Acción!, Color en el tablero: Verde]
- Compartir cuál es el motivo de su defensa (puede ser en otros contextos, por ejemplo, los derechos de los niños y las niñas, el derecho a la vida, al trabajo, por un mundo mejor, más limpio, más seguro...) [Propuesta. Nombre de la casilla: ¿Qué defendemos?, Color en el tablero: Morado]

El tablero se transitará como colectivo, solo una ficha que representa a todo el grupo irá moviéndose, no como personas individuales, con la idea de que el aporte de todas las personas es necesario para los procesos de defensa.

Una vez que se llegue al final del camino, las personas participantes describirán en forma de cuento colectivo cómo fue ese camino, adónde iniciaron, por dónde pasaron y cómo se sintieron en el camino y hacia qué dirección quieren moverse ahora, como una forma de proponer su propia estrategia para la defensa.

Idea 3. Una canción en movimiento

¿Qué se propone?

Generar sinergias que desde la alegría, la esperanza, el arte y la creatividad, puedan servir como herramientas para la lucha y la defensa de los territorios.

Tiempos: se sugiere una duración aproximada de dos horas.

Espacio: cómodo, espacioso, seguro.

Materiales: hoja blanca o de colores, lapicero, papelógrafo, tijeras, lápices de color, recortes, fotografías.

Desarrollando la idea...

En caso de que esta idea se desarrolle de manera separada del resto de las actividades del módulo, es recomendable que se haga una primera parte en la que se converse y se reflexione sobre las siguientes provocaciones:

¿Qué entendemos por lucha y resistencia?

¿Contra qué o quién luchamos?

¿De qué resistimos?

¿Cómo nos organizamos y porqué es importante la organización comunitaria?

Valorar que otras pueden fortalecer el tema...

En conjunto, las personas participantes construirán colectivamente una canción sobre la lucha y la resistencia, en cualquier género musical, las ideas que dan vida

a la letra se pueden ir plasmando en el papel de forma escrita o a través de imágenes. No es necesario ser cantante o tocar un instrumento, se trata de darle fuerza a la letra y hacer música con lo que hay y lo que se sabe.

[Cápsula]

Extracto de la canción “El Pueblo Unido”

Conjunto musical chileno, Inti Illimani.

*De pie marchar el pueblo va a triunfar
Será mejor la vida que vendrá
A conquistar nuestra felicidad
Y en un clamor, mil voces de combaten
Se alzarán, dirán, canción de libertad*

*Con decisión la patria vencerá.
Y ahora el pueblo, que se alza en la lucha
Con voz de gigante, gritando adelante
El pueblo unido jamás será vencido
El pueblo unido jamás será vencido*

[Fin de la cápsula]

Exploraciones: reflexionando sobre la ruta y proponiendo ideas nuevas

Titiriteando para seguir

Paréntesis:

Esta idea tiene dos intencionalidades de uso, una, a manera de evaluación del módulo 5 y dos, para evaluar toda la propuesta del no-manual en caso de que se asuma como un proceso completo.

Desarrollando la idea...

Las personas participantes, incluyendo a personas facilitadoras del espacio, deben construir conjuntamente una idea sobre la forma en la que quieren narrar su proceso por el no-manual, la idea es identificar momentos claves que quieran representar y crear subgrupos para cada una de estas ideas.

A través de una función de títeres, cada subgrupo decidirá si quiere armar su escena con un cuento, un programa de radio o televisión, un encuentro, una reunión o cualquier otro escenario posible, se deben identificar momentos claves, actores, acciones, situaciones, conflictos, formas de abordaje, u otros que el grupo considere de acuerdo a su propuesta. Puede comprenderse la propuesta como un socio drama, solamente que se utilizarán a manera de personajes los títeres. Cada grupo, decide qué decir, quién lo dice y cómo lo dice. Una vez que todos los grupos tengan sus títeres, ¡inicia la función!

Cada grupo debe poner en común sus reflexiones, aprendizajes y desafíos, de acuerdo a como se vaya desarrollando la actividad, se pretende como un espacio más libre, y espontáneo, sin perder el horizonte intencionado.

Para motivar la puesta en común, una persona facilitadora puede compartir algunas preguntas previamente preparadas y motivar que entre las demás personas, también lancen problematizaciones o cuestionamientos; ¿cómo nos sentimos en este proceso? ¿Cómo nos representan los títeres que diseñamos? ¿Cómo logramos comunicarnos ahora comparado con cómo lo hicimos al inicio de las actividades? ¿Qué aprendimos de este proceso? ¿Lo queremos compartir con alguien más?

Tiempos: Se sugiere una duración aproximada de una hora.

Recursos: papel de colores, paletas y/o medias, tijeras, lápices de color, lana, fieltro, foam, tela, pilots, silicón o goma, cinta.

Reflexión final

Si hay algo que deseamos, así se haya transitado por todos los módulos o solo por una de las ideas, es que esta propuesta sume, acompañe y sacuda las realidades de quienes la sostienen. Nos mueve la profunda convicción de que los procesos de defensa desde la creatividad, lo colectivo y los sentires, pueden transformar nuestras realidades, proponer nuevos modelos de desarrollo y sobretodo, lograr que la dignidad, la justicia y los derechos humanos sean realidades para todas las personas y la naturaleza.

Les invitamos a crear, desde la música, la pintura, el cuerpo, el teatro, las historias, los cuentos y la poesía, las realidades que quieren habitar. Nuestro paso por los territorios podrá ser corto, pero también poderoso.

*se burlan de nuestra raíces, nuestros pueblos arden
no les basta con sacar la esencia a la madre tierra,
las ambientalistas, obligadas a la guerra
debemos comunión a mamá naturaleza
tu dinero, tu represa no devuelven mi riqueza
me mataron a mi, NO, pero no a mi lucha
lucha popular*

*Regresaré en forma de fiera furiosa
espíritu del bosque, salvaje rabiosa
sabia ancestral, natural*

con raíces en la ceiba y nogal
(Artista: Nativa, Canción: Furia Ancestral)

Somos las raíces de los árboles de nuestros territorios, por nuestras venas corren nuestros ríos, furiosos, poderosos y capaces de llevar vida y sustento, capaces de transformar el paisaje y de arrancar todo aquello que nos impide fluir. Cantamos juntas y juntos porque queda mucho por decir, muchas historias por contar y muchas realidades que transformar.

¡Honramos y agradecemos las raíces ancestrales que tejen la defensa de la vida!

Anexos para la profundización

Anexos del Módulo 1.

1. ¿Qué son los extractivismos?

Es importante señalar que cuando hablamos de extractivismos, hablamos también de acumulación y despojo. Además, que se trata de mecanismos que han sido utilizados por las élites por muchísimos años para apropiarse de la naturaleza y los medios de producción de la vida, así como de la mano de obra de los demás seres humanos. Así, se hace importante entender que se trata de procesos históricos y no de fenómenos puntuales ni recientes.

Dicho esto, podemos señalar que cuando los Europeos conquistaron y colonizaron América, gran parte de sus intereses eran los bienes de la naturaleza que podrían utilizar para producir otros productos con valor agregado para comercializar: las tierras, las semillas, los metales, los alimentos, especies de flora y fauna, entre otros. Recursos que para poder ser apropiados llevaron a cabo acciones desde el engaño hasta el genocidio. Este interés se ha mantenido durante más de quinientos años. Han cambiado ligeramente los actores y las formas de extracción e imposición, sin embargo, la violencia, el despojo y la privatización se mantienen constantes hasta la fecha. Muchos de los bosques, ríos y tierras, que aguardan los territorios campesinos, indígenas y costeros, se ven amenazados por proyectos que extraen bienes de la naturaleza, para beneficio de algunos pocos.

Gran parte de los proyectos extractivistas, son destinados para la exportación e implican, saqueo, colonización, dependencia, ruptura de los lazos comunitarios y deterioro de la naturaleza. Además de esto, a pesar de que se suelen dar en regiones o comunidades específicas, su organización socioeconómica está directamente afectada por factores de carácter global. Es decir, para entenderlos es necesario entender tanto las dinámicas en

los territorios como sus vinculaciones con la legalidad, la economía global y la geopolítica.

En esta línea se puede señalar que la mayoría de estos proyectos se desarrollan con el favor de las autoridades estatales. Ya que suele existir una complicidad entre lo público y lo privado en cuanto a un modelo de producción que les naturaliza e incluso intenta plantearlos de forma positiva (“proveen empleo y desarrollo”) sin importar las consecuencias ya demostradas en las comunidades ni los daños que se hagan a los territorios.

Entre algunos ejemplos actuales de proyectos extractivistas podemos señalar: minería metálica y no metálica, proyectos hidroeléctricos, agroindustria de monocultivos, megaturismo, entre otros.

Bibliografía recomendada para profundizar el tema

Acosta, Alberto. (2011). Extractivismo y neoextractivismo: Dos caras de la misma maldición. En: <https://lalineadefuego.info/2011/12/23/extractivismo-y-neoextractivismo-dos-caras-de-la-misma-maldicion-por-alberto-acosta/>

Gudynas, Eduardo. (2018). Extractivismos: el concepto, sus expresiones y sus múltiples violencias. En: https://www.researchgate.net/publication/330169251_Extractivismos_el_concepto_sus_expresiones_y_sus_multiples_violencias

2. Colectivo la Colmena (imágenes), disponibles en: <https://beehivecollective.org/es/proyectos-graficos/mesoamerica-resiste-es/>

Mapa: Plan Mesoamérica



Detalles



3. Historia gráfica colectiva

Para esta actividad es posible apoyarse en los insumos del Atlas de Justicia Ambiental y del Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales que pueden ser de ayuda para reconocer algunos de los principales conflictos socioambientales (en su mayoría están vinculados a prácticas extractivistas) en la región latinoamericana. Sin embargo, hacemos la salvedad de que en cada caso será muy importante poder contar con información sobre el conflicto específico en que se trabaja, su historia local y regional así como los procesos de resistencia que ha surgido alrededor de los mismos.

Atlas de Justicia Ambiental: <https://ejatlas.org/?translate=es>

Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales:
<http://www.olca.cl/oca/index.htm>

Anexos del Módulo 2.

1. ¿Qué son los derechos humanos?

Hablar de Derechos Humanos es hablar de un terreno en disputa. No es algo establecido o escrito en piedra como se podría pensar. Se trata de derechos universales que corresponden a todo habitante de la tierra y son inherentes a las personas. Los derechos humanos reafirman la dignidad de las personas y aunque los Estados son responsables de garantizarlos, estos van más allá de su normativa.

Sin embargo, en la historia podemos ubicar dinámicas de exclusión muchas veces promovidas desde los Estados que han negado el acceso a estos por parte de grupos específicos de personas, como por ejemplo las mujeres, las personas indígenas, personas con discapacidad, entre otras. Esto porque en algún momento “el ciudadano” se definía como varón, propietario y padre de familia.

Entonces podemos decir que los DDHH no están determinados únicamente por la normativa “formal”. Esto porque históricamente han existido luchas y reivindicaciones por derechos que si bien no siempre han estado incluidos en las normas internacionales podrían señalarse como “derechos emergentes”. Es vital decir que no son tampoco derechos que “no existían y pasaron a existir”. Siempre han sido derechos, sin embargo no han contado con el reconocimiento de sectores específicos que creen tener la potestad para definir qué cosas son derechos y cuáles no.

Los DDHH no han sido precisamente acuerdos pacíficos provenientes de la benevolencia de los hombres. Más bien, estos parten de reivindicaciones y luchas que se han dado y siguen dándose. Algunos ejemplos de derechos humanos son: derecho al acceso al agua, derecho a un ambiente sano, derecho a la educación y la cultura, derecho a la libertad de expresión, derecho al trabajo digno, entre otros.

Finalmente, se vuelve importante al hablar de Derechos Humanos señalar dos de sus principios, indivisibilidad e interdependencia. El primero significa que al ser parte de un mismo cuerpo de derechos, ningún derecho humano es superior a otro y deben ser respetados y protegidos todos por igual. Por otro lado, la interdependencia hace referencia al hecho de que una vez que se violenta un derecho humano se atenta contra

muchos de estos. Por ejemplo, al negar el acceso al agua potable, atentamos también contra la posibilidad de ejercer un trabajo digno, vivir en un ambiente saludable o contar con una educación adecuada, esto por las realidades materiales que la primera agresión genera.

Inversión de los Derechos Humanos

Es posible decir que no en pocas ocasiones, el discurso de los derechos humanos también ha sido utilizado por diferentes grupos de poder para mantener o imponer sus intereses. Esto lo han hecho de diferentes formas, una de ellas es la “despolitización”. Esto es, cuando una idea es aceptada en tanto no “incomode” el flujo de la balanza de poderes. Podríamos decir que esto es algo que acontece de manera muy usual en el discurso de DDHH; en tanto estos no modifiquen las lógicas del capital, del colonialismo y del patriarcado, serán bienvenidos y defendidos.

Otra forma es la que se puede llamar “inversión ideológica”. Esta se da cuando quienes defienden algunos derechos se consideran con la razón absoluta y “ganadora”. En este momento llegan a la institucionalidad y se hacen de oídos sordos y brazos represores ante cualquier otra lucha, volviéndose una nueva forma de opresión y dominación. En esta forma el discurso hegemónico (desde el poder) hace uso de los DDHH para precisamente llevar a cabo violaciones de estos. Se plantea que quienes se encuentran en contra de sus nuevas leyes renuncian a sus procesos de “resistencia” o “liberación” lo cual justifica su represión.

Estas visiones son vitales para entender las diversas justificaciones utilizadas desde el poder para reprimir y violentar los derechos de las mayorías. Esto ocurre partiendo desde una supuesta negación y violación de los derechos al defender su dignidad o sus formas de vida. La represión policial en defensa de la “libertad de tránsito” o la colonización misma, son algunos ejemplos.

¿Por qué Derechos Humanos y Extractivismos?

¿Qué tiene que ver el extractivismo con los DDHH? Para referirnos a este tema haremos eco de lo planteado por Carvajal (2016) quién apunta que:

“el despojo y la ocupación territorial provocan la violación sistemática de los derechos humanos de las poblaciones afectadas. Observamos que las actividades extractivas limitan y privan el acceso a tierra, agua y demás bienes comunes a las comunidades locales, impidiéndoles el desarrollo de otras actividades productivas y el ejercicio de su autodeterminación; la precarización de sus condiciones de vida es tan aguda que

conlleva al desplazamiento forzado e incluso a la extinción de pueblos originarios” (Carvajal, 2016, p.10).

Dicho esto, podemos decir que la defensa de los DDHH brinda una vía de trabajo y comprensión de las dinámicas tanto de despojo como de resistencia. Es en este camino, como hemos señalado, es posible ubicar un impulso de “otros” derechos; derechos colectivos y ambientales, los cuales se inscriben en sus luchas y reivindican sus formas de vida y visiones de mundo. Estos derechos, en sus formas y posibles transformaciones, se podrían considerar parte de los derechos emergentes.

Bibliografía citada y recomendada para profundizar el tema

Carosio, Alba. (2011). Aportes de la crítica feminista a la reconceptualización de los derechos humanos. En: <http://seminariodefeminismonuestroamericano.blogspot.com/2013/06/aportes-de-la-critica-feminista-la.html>

Carvajal, L. (2016). Extractivismo en América Latina. Colombia: Fondo Acción Urgente.

Cruz, Katerin, Caballero, Sergio y Torres, Daniel. (2018). Derechos Humanos Emergentes: ¿Nuevos Derechos? En: https://www.researchgate.net/publication/331934411_DERECHOS_HUMANOS_EMERGENTES_NUEVOS_DERECHOS

Hinkelammert, F. (1999). La inversión de los derechos humanos. En: <http://coleccion.uca.edu.sv/franz-hinkelammert/items/show/2040>

Rosillo, A. (2011, Junio). Derechos humanos desde el pensamiento latinoamericano de la liberación. En: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/12505/alejandro_rosillo_tesis.pdf?sequence=1

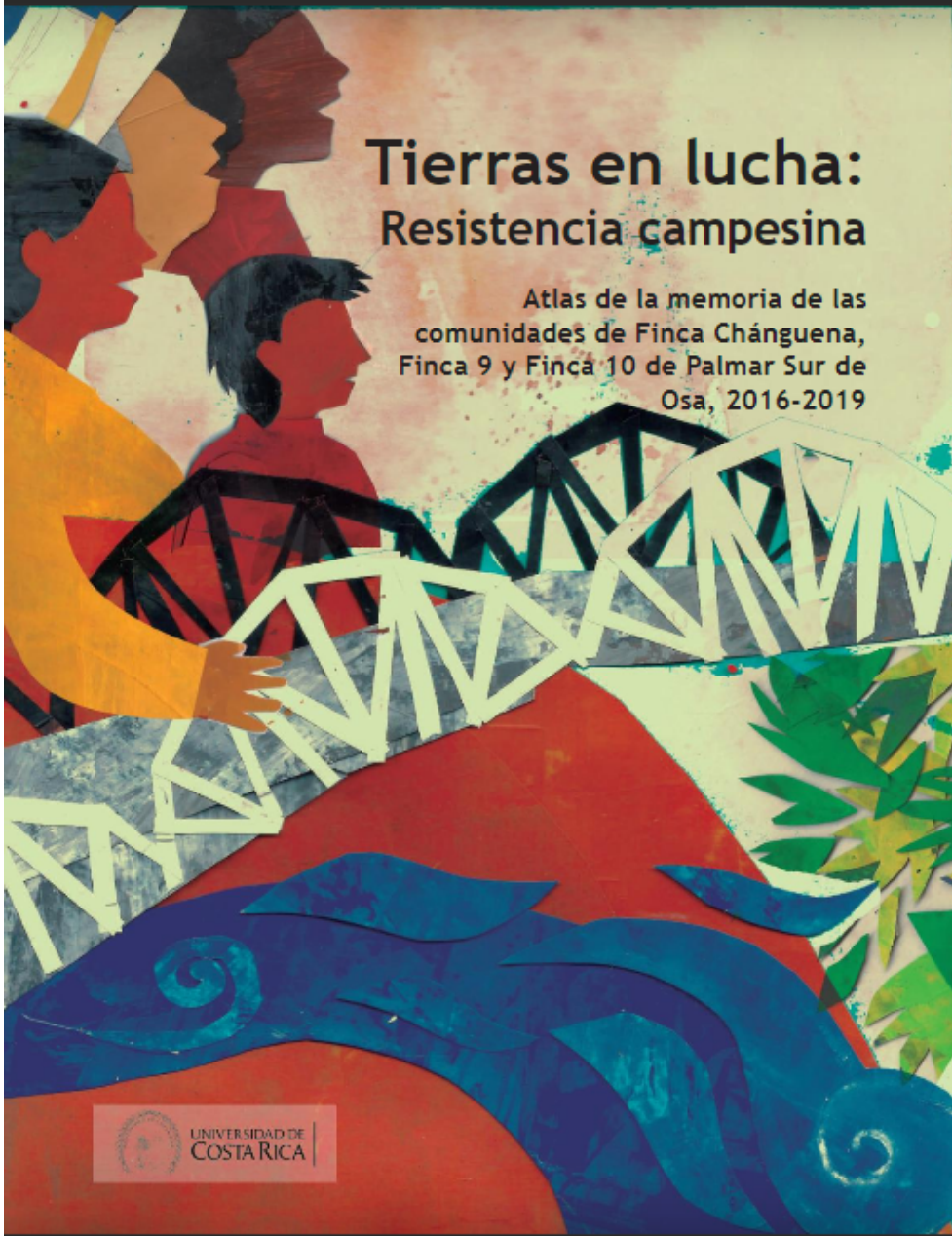
Anexos del Módulo 4.

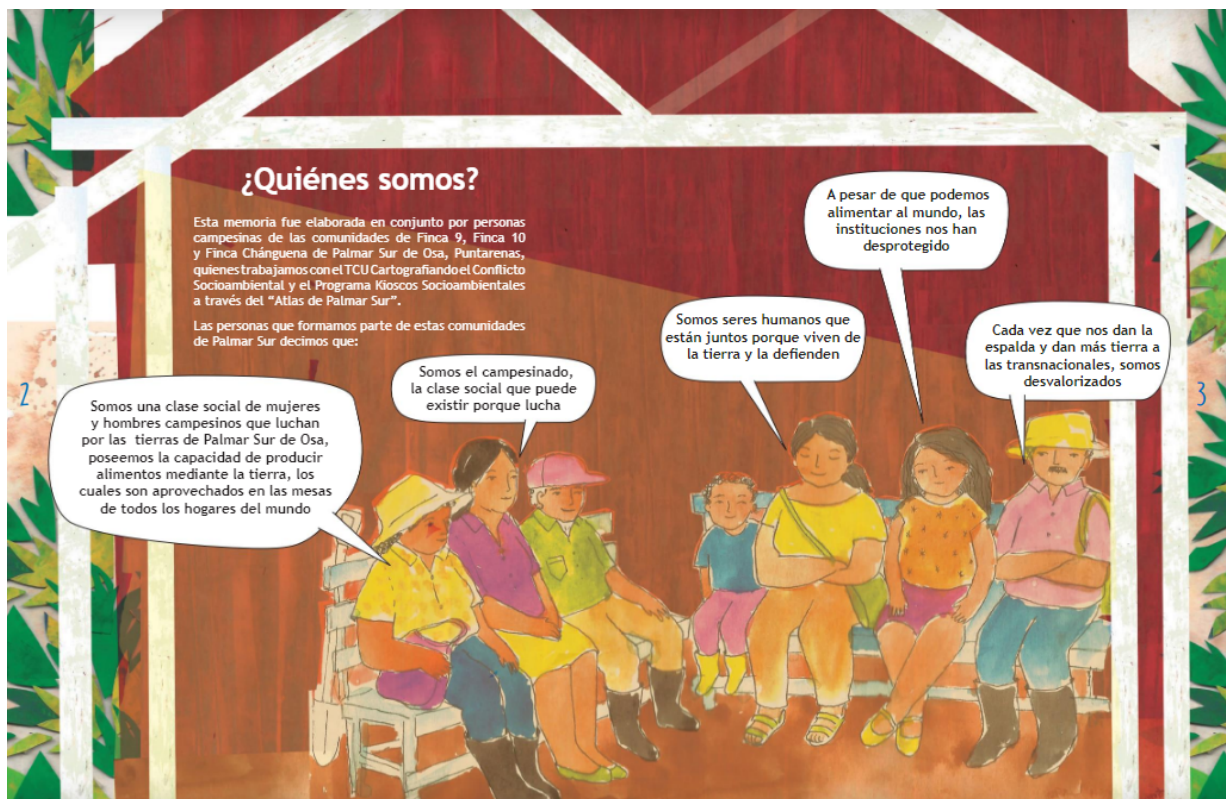
1. Experiencias y herramientas para la organización comunitaria.

En este caso les compartimos memorias de experiencias construidas en diferentes comunidades de Costa Rica en procesos organizativos del Programa Kioscos Socioambientales para la Organización Comunitaria:

Experiencia 1. Tierras en Lucha: Resistencia Campesina

En conjunto con proyectos de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, un grupo de personas campesinas de Palmar Sur elaboraron a partir de las construcción colectiva, la educación popular y la investigación acción participante un atlas. Los mapas elaborados permitieron dar cuenta de la historia y memorias de sus territorios, su lucha contra monocultivos y las relaciones que se han gestado tanto dentro de las comunidades así como hacia afuera, con el Estado y otros actores.





Memoria

completa:

https://issuu.com/kioscosambientales/docs/tierras_en_lucha_completo-comprimido

Experiencia 2. Cartografiar nuestras realidades y desde nuestras experiencias

Desde el Programa Kioscos Socioambientales y el Centro de Investigación en Estudios Políticos, ambos de la Universidad de Costa Rica, se elaboró una cartilla metodológica para el trabajo con comunidades a partir de la metodología de cartografías participativas. Esto a partir de experiencias previas de acompañamiento en diferentes comunidades de Costa Rica (Zona Norte, Sixaola y Territorio Bribri en Talamanca) las cuales compartían como característica diferentes problemáticas en torno a proyectos extractivistas. En esta cartilla se busca rescatar aprendizajes, momentos clave y detalles metodológicos que pueden aportar en otros procesos de acompañamiento y trabajo en diferentes comunidades.

CARTOGRAFIAR NUESTRAS REALIDADES Y DESDE NUESTRAS EXPERIENCIAS

CARTILLA METODOLÓGICA A PARTIR DE 3 EXPERIENCIAS DE
CARTOGRAFÍA PARTICIPATIVA EN LA ZONA NORTE, PARAÍSO DE SIXAOLA
Y EN EL TERRITORIO BRIBRI DE TALAMANCA



LA CARTOGRAFÍA COMO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPANTE

Para hablar sobre este punto es necesario tener dos momentos históricos claves sobre las investigaciones y la participación de las comunidades implicadas en estas. Para el año 1946, el psicólogo alemán Kurt Lewin propuso a través del concepto "Investigación-Acción" (también conocido como IA), la manera en que se podía generar conocimiento teórico, concienciación y cambios sociales de manera simultánea, proponiendo que las personas afectadas por un problema participaran activamente en el proceso de investigación, creación del conocimiento y en la intervención sobre la realidad (Bracerías, 2012: 14).

Dos décadas después, este paradigma de la IA tomó más fuerza en contraposición a otras tendencias, muchas veces de corte positivista, dentro de las Ciencias Sociales, las cuales comprenden a las personas como "objeto de estudio" de una investigación social "ajena" a ellas. En ese contexto, el colombiano Orlando Fals Borda fue quien añadió el último adjetivo a la IA, diciendo que la "Investigación-Acción Participante" (IAP) era aquel proceso donde el investigador también se inserta en la realidad que investiga en conjunto con las personas que poseen implicación directa de la misma, convirtiéndolas también en investigadoras de su propia realidad

Ramos (2007: 26) habla del concepto de Investigación Cartográfica Participativa (ICP) como una síntesis de los paradigmas de Investigación Participativa y de Construcción Colectiva de Mapas, que se basa en que muchas personas pueden realizar de forma conjunta un producto cartográfico determinado. En la ICP se parte de que toda persona tiene y conoce un "mapa mental" de su entorno, y este puede ser plasmado de forma muy sencilla en un dibujo (croquis o mapa). Según la autora, la utilidad que tuvo esta herramienta en los 90's fue sobre todo para acompañar procesos de recuperación de tierras por parte de pueblos indígenas, reclamando sus territorios ancestrales a través de mapas que ellos mismos realizaban, demostrando que antes habían sido de sus antecesores.

Los tres procesos de Cartografía Participativa que se narran en este documento, tuvieron algunos matices de IAP así como de ICP, sin embargo no es posible generalizarlos todos, ya que cada experiencia ha sido muy diversa y ha tenido distintos aprendizajes epistémicos de cómo concebimos "lo participativo" y "lo político" en la creación de mapas. Lo cierto es que, tanto en la Zona Norte, en el territorio bribri de Talamanca, como en la comunidad de Paraíso de Sixaola, los mapas han servido de herramienta comunicativa, donde la gente plasmó sus conocimientos en estos y lograron confluir distintas formas de comprender los territorios en un mismo pedazo de papel.

Experiencia 3. Tierra Campesina Memorias de las Comunidades Finca 9 y Finca 10

A partir de sus cotidianidades y memorias colectivas un grupo de personas de las comunidades de Finca 9 y Finca 10 construyeron esta memoria que muestra las raíces de sus luchas. El por qué y para qué defienden los territorios que habitan y las identidades que se han construido desde estos. Desde el rescate de lo comunitario y del día a día se plantean las posibilidades de resistencia que pasan por lo organizativo, pero también por la defensa de formas de vida y vinculación con la tierra.





Memoria completa: https://issuu.com/kioscosambientales/docs/fincas_final_imprimir

Experiencia 4. Defensa de los Ríos Convento y Sonador, Memorias de Nuestra Lucha:

Tras ver amenazados los ríos que atravesaban sus comunidades un grupo de personas decidieron organizarse. Buscaron acompañamiento y en trabajo conjunto con el Programa Kioscos Socioambientales y otras organizaciones lograron parar los proyectos de construcción de dos hidroeléctricas. Aquí cuentan cómo fue su proceso, sus aprendizajes, la metodologías de organización y de trabajo. Apuestas por formas basadas en la horizontalidad y el cuestionamiento de algunos roles de género fueron por ejemplo medidas que les permitieron avanzar.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

Defensa de los Ríos Convento y Sonador

La historia de nuestra lucha



Les invitamos a leer

Con este libro nos interesa relatar tres años en los que hemos estado defendiendo y luchando por nuestros ríos y lo que estos significan para nosotros y nosotras. Queremos que las personas que pasen por estas páginas se acerquen a lo que pasó, cómo y por qué.

Pero también buscamos que pueda convertirse en una herramienta, que sirva a otros grupos que deseen organizarse, ya que hablaremos acerca de nuestras formas de trabajo. Queremos compartir nuestras experiencias y comunicar a más personas los saberes que poco a poco y de manera colectiva se han ido y se continúan construyendo.

Es un libro hecho desde nuestro sentir y con el deseo de que se convierta en un impulso para que más personas se sumen a la lucha.

Les invitamos a leerlo, a vivirlo y a sentirlo.

Fiesta del Agua, 2014



Memoria completa: https://issuu.com/kioscosambientales/docs/af_memoria_longo_mai

Anexos del Módulo 5

Estrategias utilizadas por otras comunidades de la región en la defensa de sus derechos ante los extractivismos.

La Comisión Defensora de los Ríos Convento y Sonador en diciembre de 2016 junto con otras organizaciones que les acompañaron lograron detener la construcción de dos proyectos hidroeléctricos en sus comunidades. En la memoria de su lucha nos comparten algunas de las estrategias utilizadas en su camino:

Comunicación Popular

Charlas

Realizamos charlas cuestionando lo dicho y ofrecido por los empresarios en las comunidades y profundizando en el contexto y los efectos de las represas a nivel nacional y mundial. Entre las comunidades visitadas destacamos: Convento, Cristo Rey, Las Esperanzas, Tres Ríos, Quizarrá, Volcán, La Guaria, Cordoncillo y Altamira.

Encuestas:

Con ayuda de estudiantes de la UCR realizamos encuestas para valorar la percepción de personas de nuestras comunidades en torno a los proyectos hidroeléctricos. Lo anterior nos permitió aportar información importante a los expedientes en la SETENA, ya que en los Estudios de Impacto Ambiental se decía que las comunidades estaban de acuerdo con los proyectos hidroeléctricos. Entre los principales resultados encontramos que había gran desconocimiento de los impactos negativos que iba a generar su construcción.

28





Caminatas:

Hay un medio de comunicación aún más importante que los periódicos, la radio y la televisión. Somos nosotros y nosotras. Por eso participamos en diferentes caminatas en las que buscamos atraer la atención y brindar información a personas que sabían poco o nada sobre la construcción de los proyectos hidroeléctricos y el impacto que generaría su construcción. Realizamos tres: Caminata por el Río Volcán, Caminata por el Río Cañas y Caminata por el Río San Rafael.

29



Medios escritos, de video y radiales:

Es importante comunicar lo que se está haciendo y lo que está pasando. Fue así como empleamos diferentes medios, principalmente artículos de prensa a nivel regional en el periódico Estrella del Sur; a nivel Nacional en La Extra, Semanario Universidad, La Nación y a nivel internacional en el Archipel de Suiza y en Inglaterra en el Environmental Network for Central America. También en programas de radio (Radio Sinaí y Radio UCR), y televisión (Programa Era Verde). Gracias a lo anterior, pudimos comunicar e informar sobre la lucha en la que nos encontrábamos.

30

¡Agua para las comunidades!: el trabajo de la Comisión Defensora de los ríos Convento y Sonador

Ríos secos o casi secos: el caso del río Convento en la Zona Sur

Escribo este artículo motivado por la denuncia del caso en el río Purmas en El Guarco de Cartago (Semana 10, Universidad 22-30, 2014) y recientemente la denuncia del caso del río Asoplen en Puntarenas (Semana 10, Universidad 22-30, 2014).

SEMANARIO UNIVERSIDAD

PAÍS UNIVERSITARIAS MUNDO CULTURA DEPORTES OPINIÓN IDEAS&DEBATES SUPLEMENTO

Organización comunitaria en defensa del agua

Los pasados 16 de diciembre de 2015 y 16 de febrero de 2016, recibimos las noticias de que la Setena archivó los Proyectos Hidroeléctricos

by **Comisión Defensora De Los Ríos Convento Y Sonador** | May 17, 2016



Los pasados 16 de diciembre de 2015 y 16 de febrero de 2016, recibimos las noticias de que la Setena archivó los Proyectos Hidroeléctricos Monteverde II y I, respectivamente. Luego de casi tres años de lucha por parte de las comunidades de Longo Mai, Convento y Cristo Rey, representadas principalmente por la Comisión Defensora de los ríos Convento y Sonador, este logro da un nuevo aire para continuar. Nuestras comunidades podrán seguir haciendo uso del agua para el consumo humano, actividades recreativas y agrícolas, entre tantas otras. Además la vida del Refugio de Vida Silvestre Longo Mai no será afectada.

Además de estas iniciativas desde la Comisión se dio seguimiento a Instituciones y apersonamientos jurídicos:

⑥ Seguimiento a instituciones

Gestiones y seguimiento en instituciones del Estado:

El archivo de los proyectos hidroeléctricos se dio por diferentes razones, destacamos por ejemplo, la presión de las comunidades, pero también fueron de gran importancia diferentes actividades formales con el fin de posicionarnos ante la institucionalidad.

34

Por eso a lo largo de estos años realizamos acciones como la presentación de documentos y apersonamientos en los expedientes de SETENA. Se hizo presión en las municipalidades y se gestionaron reuniones con personas de altos mandos como el Ministro de Ambiente y la Presidencia del AyA.



Memoria completa: https://issuu.com/kioscosambientales/docs/af_memoria_longo_mai

Por otro lado, a partir de las experiencias del Movimiento Ríos Vivos en Costa Rica se elaboró una guía práctica para la defensa de los ríos ante proyectos hidroeléctricos (Morales y Romero, 2020). Desde esta se comparten algunas de las estrategias utilizadas a lo largo de los procesos que se llevaron a cabo desde distintas experiencias de organización y resistencia:



C. Etapas para la defensa

Nuestra experiencia en el Movimiento Ríos Vivos de Costa Rica, tras enfrentarnos a más de 14 proyectos hidroeléctricos durante unos siete años, nos ha dejado una experiencia que es importante rescatar para que otras comunidades que se enfrenten a este panorama, puedan articularse conociendo de errores y aciertos que han tenido otros lugares.



Etapa 1. Fase Inicial

a) Trámites en instituciones (acceso a la información)

La primera etapa está marcada por la información. Muchas veces inicia con personas vecinas que escucharon algo, alguien mencionó sobre una represa y rápidamente se iniciaron alertas en la comunidad, pocas veces (o ninguna) la empresa o las instituciones informan a las comunidades de las intenciones de construir un proyecto hidroeléctrico.

Como mencionamos anteriormente, la empresa intenta adelantar todos los trámites con el mayor silencio posible. Por lo tanto, aquí es importante conformar un grupo de estudio con la disposición de estar insistiendo en las instituciones para pedir información, expedientes y otros datos importantes.

En este apartado se segmenta la lucha en diferentes etapas que son las que hemos vivido con algunos de los proyectos a los que nos hemos enfrentado en el sur de Costa Rica. Dejamos claro que esta experiencia debe servir como referencia de los procesos que hemos llevado, y que partiendo de que es imposible exportar un movimiento social, lo que se busca es ser una referencia para que otras comunidades tomen los aportes que funcionan desde y para su propio contexto.

Guía completa: <https://www.vocesnuestras.org/guia-rios-vivos>

Finalmente, hacemos de nuevo mención de las experiencias de organización que se señalaron en los Anexos del Módulo 4. Ya que entre sus páginas es posible ubicar

estrategias y metodologías para la defensa, como por ejemplo la cartografía y sus usos en este tipo de procesos.