



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional

TESIS DOCTORAL

Capacidades para la liberación epistémica en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad a partir de metodologías participativas transformadoras.

Capabilities for epistemic liberation in the processes of co-production of knowledge between university and society based on transformative participatory methodologies.

AUTORA: Monique Leivas Vargas

DIRECTORA: Alejandra Boni Aristizábal

SEPTIEMBRE, 2022.

“No somos libres como hecho ontológico, sino que devenimos libres, y eso sucede con otros, en colectividad”.

(bell hooks, 2020).

A todas aquellas personas históricamente silenciadas, olvidadas, excluidas e invisibilizadas en nuestras sociedades y en la producción de conocimiento.

Hacia una educación liberadora que posibilite transitar hacia otra universidad.

Una universidad diversa, inclusiva, abierta y libre.

Una universidad capaz de reconocer las múltiples diversidades y la capacidad de todas las personas de producir conocimiento válido y valioso para la transformación social y medioambiental de la sociedad global en que vivimos.

Monique Leivas Vargas.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	9
RESUMEN	10
RESUM	11
RESUMO	12
ABSTRACT	13
1. INTRODUCCIÓN	16
1.1. Presentación.....	16
1.2. Justificación.....	22
1.3. Principales Fundamentos Teóricos	24
1.3.1. Justicia Epistémica	24
1.3.2. Educación Liberadora.....	27
1.4. Posicionamiento Epistémico.....	35
1.4.1. Perspectiva de género ecosistémica.....	36
1.5. Aproximación Metodológica	38
1.5.1. Objetivo y Preguntas de Investigación	43
1.5.2. Guía de Lectura de los Capítulos	46
1.6. Referencias.....	48
CAPÍTULO 2. From the body to the city: participatory action research with social cartography for transformative education and global citizenship.....	52
2.1. Introduction	52
2.2. Ecofeminist cosmovision of the territory	53
2.3. Towards a transformative pedagogical practice	56
2.4. From the body to the city: an experience of PAR-SC.....	58
2.5. Results	61
2.5.1. The body.....	62
2.5.2. The household	64
2.5.3. The neighbourhood, district and the city.....	64
2.5.4. The planet	67
2.6. Transformative education for global citizenship.....	68
2.7. References	71
CAPÍTULO 3. A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic Liberation.....	74
3.1. Introduction	74

3.2. Capabilities for Epistemic Liberation.....	75
3.3. Methodology.....	80
3.4. Learnings and Capabilities for Epistemic Liberation.....	84
3.4.1. <i>Capability to Be</i>	85
3.4.2. <i>Capability to Do</i>	86
3.4.3. <i>Capability to Learn</i>	88
3.4.4. <i>Capability to Transform</i>	90
3.5. Conclusions	91
3.6. References	93
CAPÍTULO 4. “They Take Away What We Are”: Contributions of a Participatory Process with Photovoice to the Capabilities for Epistemic Liberation of Young People	96
4.1. Introduction	96
4.2. Towards the epistemic liberation of young people.....	97
4.3. A photovoice experience: “They take away what we are”	101
4.4. Oppressions and capabilities for epistemic liberation	106
4.4.1. <i>The capability to be and ontological oppression</i>	106
4.4.2. <i>The capability to do and expressive oppression</i>	108
4.4.3. <i>The capability to learn and interpretative oppression</i>	111
4.4.4. <i>The capability to transform and epistemological oppression</i>	113
4.5. Letting young people speak out.....	114
4.6. References	117
CAPÍTULO 5. Capabilities for epistemic liberation: the case of hermeneutical insurrection of the Network of Community Researchers in Medellin, Colombia.	120
5.1. Introduction	120
5.2. From hermeneutical marginalisation to epistemic liberation.....	122
5.3. The case study of the Network of Community Researchers (NCR).....	124
5.3.1. <i>Towards the human security of Medellin</i>	125
5.3.2. <i>Capability to be recognised as a producer of valid knowledge</i>	127
5.3.3. <i>Capability to do through communicative openness</i>	130
5.3.4. <i>Capability to learn from collective knowledge</i>	134
5.3.5. <i>Capability to transform through collective action</i>	137
5.4. Conclusions	139
5.5. References	142
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS	146
6.1. Perspectiva ecosistémica en la Investigación-acción participativa con cartografía social (IAP-CS)	147

<i>Cuerpo: primer territorio de emociones y experiencias</i>	148
<i>Hogar: territorio de desigualdades de género y apoyo mutuo</i>	149
<i>Barrio-ciudad: territorios de desigualdades y oportunidades</i>	150
<i>Planeta: territorio de agencia y transformación ecosistémica</i>	151
6.2. Aprendizaje en Acción para la liberación epistémica	152
6.3. Fotovoz “Nos quitan lo que somos”: capacidades y opresiones	155
<i>Opresiones ontológicas, expresivas, interpretativas y epistemológicas</i>	157
6.4. Coproducción de conocimiento desde abajo y seguridad humana	159
6.5. Metodologías transformadoras para transitar a la liberación epistémica	163
6.6. Referencias.....	168
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	170
CAPÍTULO 7. CONCLUSÕES	170
CHAPTER 7. CONCLUSIONS	183

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es fruto del aprendizaje alcanzado junto a colectivos sociales e históricamente invisibilizadas, marginadas y silenciadas en los procesos de producción de conocimiento entre universidad y sociedad. El primer agradecimiento es a estas personas, que desde fuera y dentro de la academia están luchando por la justicia epistémica y la liberación de las mayorías excluidas y marginadas de las principales tomas de decisiones sobre la sociedad que deseamos ser y el planeta que queremos vivir. Muchas gracias por vuestra lucha permanente en nombre del bien común y en defensa de la colectividad, por otra sociedad no solamente más justa y sostenible, sino que también más humana.

A nivel profesional, destacar mi gratitud y reconocimiento a la mujer que es mi referente como persona y académica: Alejandra Boni. Después de algunos años en Brasil defendiendo los derechos humanos y colectivos de las personas más vulneradas en Porto Alegre, llegué a España con una familia, pero sin ser reconocida como profesional. He tenido que dejar mis estudios de Derecho en Brasil y empezar una nueva trayectoria formativa. Ha sido un camino largo y duro para demostrar que podía hacerlo, aún con una familia y mis hijos pequeños. Sandra fue mi inspiración, lo que me motivó a cursar el Grado de Sociología en la Universitat de València para lograr acceder al Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València. Para ello, ha sido necesario enfrentar muchos obstáculos y superar barreras. No obstante, conocer sus aportaciones a la transformación de la universidad me ha motivado a seguir esta formación y luchar como activista académica por otra universidad. También agradecer a mis compañeras y compañeros de INGENIO, por los aprendizajes, reflexiones y momentos compartidos. Especialmente a Carmen Monge y Marta Maicas, por acompañarme en los procesos participativos y hacerlos más humanos, feministas y transformadores.

A nivel personal, agradecer a Álvaro Fernández-Baldor, mi compañero de viaje, por la familia que somos, los sueños soñados y realizados, las reflexiones compartidas, aprendizajes vitales que me han permitido ser la mujer que he querido ser. También agradecer a mi hija Luíza, ojalá también pueda ser una de tus referentes como académica. A Gabi, que desde mi vientre asistió a clases de sociología, compartiendo muchas horas en la biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales. Por último, dedicar esta tesis a mi familia de Brasil, principalmente a las mujeres: mi madre, madrina, abuelas y tías. Graças a vocês sou a mulher e mãe que sou hoje. Também agradecer ao meu pai pela oportunidade de seguir os estudos universitários. Por último, agradecer a minha tia Ítala e tio Antônio, pelo exemplo de perseverança e transformação da sociedade desde a defesa dos direitos humanos nos processos judiciais e pelo esforço continuo para alcançar as metas acadêmicas e profissionais.

RESUMEN

La presente tesis doctoral analiza cuatro procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad, facilitados a partir de metodologías participativas, así como sus contribuciones a la expansión de cuatro capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan. Los principales fundamentos teóricos que orientan este estudio son el Enfoque de Capacidades para el Desarrollo Humano, la Justicia Epistémica y la Educación Liberadora. Esta tesis se realizó en la modalidad de compendio de publicaciones científicas, recogiendo tres artículos y un capítulo de libro publicado en una editorial de prestigio. La estrategia metodológica es de tipo cualitativo y se realiza a partir de la observación participante, entrevistas, talleres participativos y análisis del discurso (capítulo 1). A partir de una perspectiva crítica de las injusticias epistémicas propuestas por Miranda Fricker (2015), me posiciono desde las personas oprimidas a nivel histórico en los procesos de producción de conocimiento entre universidad y sociedad. Desde tal posicionamiento teórico y práctico en torno a la educación liberadora propuesta por el pedagogo brasileño Paulo Freire (1970;1978) identifiqué, formulé y analicé cuatro capacidades para la liberación epistémica que se alinean con los valores y principios del desarrollo humano. Estas capacidades se han visto potenciadas en las personas que participaron en los cuatro casos de estudios que serán explorados en esta tesis: la experiencia de investigación-acción participativa con cartografía social con niñas y niños de 4º Primaria del CEIP Vicente Gaos (capítulo 2); el proceso de Aprendizaje en Acción con alumnado del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València y actores del barrio Na Rovella (capítulo 3); el subproceso de Fotovoz con las y los jóvenes de secundaria del IES Jordi de Sant Jordi (capítulo 4); y la iniciativa de la Red de Investigadores Comunitarios (RIC) en Medellín, Colombia (capítulo 5). Estas capacidades para la liberación epistémica son: la capacidad de ser reconocida como sujeta productora de conocimiento válido, la capacidad de hacer desde la apertura comunicativa, la capacidad de aprender del saber colectivo para el bien común y la capacidad de transformar desde la acción colectiva. Por otro lado, también identifiqué cuatro opresiones que limitan y obstaculizan la expansión de estas capacidades en las interacciones educativas y en los procesos de producción de conocimiento. La opresión ontológica limita y obstaculiza la capacidad de ser, las opresiones de tipo epistémica – expresivas e interpretativas – limitan, respectivamente, la capacidad de hacer y aprender, y las opresiones epistemológicas limitan la capacidad de transformar. A partir de tales capacidades y opresiones, exploro el caso de resistencia e insurrección hermenéutica de las lideresas y líderes comunitarios que participan en la RIC. A continuación, realizo una discusión global de los principales resultados de la tesis (capítulo 6). Por último, recojo las principales contribuciones y conclusiones del presente estudio doctoral a los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad que pretendan contribuir a la liberación epistémica de las personas que participan (capítulo 7).

RESUM

La present tesi doctoral analitza quatre processos de coproducció de coneixement entre universitat i societat, facilitats a partir de metodologies participatives, així com les seves contribucions a l'expansió de quatre capacitats per a l'alliberament epistèmic en les persones que participen. Els principals fonaments teòrics que orienten aquest estudi són l'Enfocament de Capacitats per al Desenvolupament Humà, la Justícia Epistèmica i l'Educació Alliberadora. Aquesta tesi es va realitzar en la modalitat de compendi de publicacions científiques, recollint tres articles i un capítol de llibre publicat en una editorial de prestigi. L'estratègia metodològica és de tipus qualitatiu i es realitza a partir de l'observació participant, entrevistes, tallers participatius i anàlisis del discurs (capítol 1). A partir d'una perspectiva crítica de les injustícies epistèmiques proposades per Miranda Fricker (2015), em posiciono des de les persones oprimides a nivell històric en els processos de producció de coneixement entre universitat i societat. Des de tal posicionament teòric i pràctic entorn de l'educació alliberadora proposada pel pedagog brasiler Paulo Freire (1970;1978) identifico, formulo i analitzo quatre capacitats per a l'alliberament epistèmic que s'alineen amb els valors i principis del desenvolupament humà. Aquestes capacitats s'han vist potenciades en les persones que van participar en els quatre casos d'estudis que seran explorats en aquesta tesi: l'experiència de recerca-acció participativa amb cartografia social amb nenes i nens de 4t Primària del CEIP Vicente Gaos (capítol 2); el procés d'Aprenentatge en Acció amb alumnat del Màster en Cooperació al Desenvolupament de la Universitat Politècnica de València i actors del barri Na Rovella (capítol 3); el subproceso de Fotovoz amb les i els joves de secundària de l'IES Jordi de Sant Jordi (capítol 4); i la iniciativa de la Xarxa d'Investigadors Comunitaris (RIC) a Medellín, Colòmbia (capítol 5). Aquestes capacitats per a l'alliberament epistèmic són: la capacitat de ser reconeguda com a subjecta productora de coneixement vàlid, la capacitat de fer des de l'obertura comunicativa, la capacitat d'aprendre del saber col·lectiu per al bé comú i la capacitat de transformar des de l'acció col·lectiva. D'altra banda, també identifico quatre opressions que limiten i obstaculitzen l'expansió d'aquestes capacitats en les interaccions educatives i en els processos de producció de coneixement. L'opressió ontològica limita i obstaculitza la capacitat de ser, les opressions de tipus epistèmics – expressives i interpretatives – limiten, respectivament, la capacitat de fer i aprendre, i les opressions epistemològiques limiten la capacitat de transformar. A partir de tals capacitats i opressions, exploro el cas de resistència i insurrecció hermenèutica de les lideresses i líders comunitaris que participen en la RIC. A continuació, realitzo una discussió global dels principals resultats de la tesi (capítol 6). Finalment, recullo les principals contribucions i conclusions del present estudi doctoral als processos de coproducció de coneixement entre universitat i societat que pretenguin contribuir a l'alliberament epistèmic de les persones que participen (capítol 7).

RESUMO

Esta tese de doutorado analisa quatro processos de coprodução do conhecimento entre universidade e sociedade, facilitados por metodologias participativas, bem como suas contribuições para a expansão de quatro capacidades de libertação epistêmica nas pessoas que participam. Os principais fundamentos teóricos que orientam este estudo são a Abordagem das Capacidades para o Desenvolvimento Humano, a Justiça Epistêmica e a Educação Liberadora. Esta tese foi realizada sob a forma de um compêndio de publicações científicas, incluindo três artigos e um capítulo de livro publicado em uma editora de prestígio. A estratégia metodológica é qualitativa e se baseia na observação dos participantes, entrevistas, oficinas participativas e análise do discurso (capítulo 1). A partir de uma perspectiva crítica das injustiças epistêmicas propostas por Miranda Fricker (2015), posiciono-me desde a perspectiva das pessoas historicamente oprimidas nos processos de produção do conhecimento entre a universidade e a sociedade. Desde tal posicionamento teórico e prático em torno da educação libertadora proposta pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire (1970;1978) identifiquei, formulei e analisei quatro capacidades de libertação epistêmica que estão alinhadas com os valores e princípios do desenvolvimento humano. Estas capacidades foram reforçadas nas pessoas que participaram dos quatro estudos de caso que serão explorados nesta tese: a experiência de pesquisa de ação participativa com cartografia social com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental do CEIP Vicente Gaos em València, Espanha (capítulo 2); o processo de *Aprendizaje en Acción* com alunas e alunos do Mestrado em Cooperação para o Desenvolvimento da *Universitat Politècnica de València* e atores do bairro *Na Rovella; València, Espanha*, (capítulo 3); o subprocesso Fotovoz com alunos do Ensino Médio *IES Jordi de Sant Jordi, València, Espanha* (capítulo 4); e a iniciativa da *Red de Investigadores Comunitários* (RIC) em Medellín, Colômbia (capítulo 5). Essas capacidades de libertação epistêmica são: a capacidade de ser reconhecida como sujeita produtora de conhecimento válido, a capacidade de fazer a partir da abertura comunicativa, a capacidade de aprender do conhecimento coletivo para o bem comum e a capacidade de transformar a partir da ação coletiva. Por outro lado, também identifiquei quatro opressões que limitam e dificultam a expansão dessas capacidades nas interações educacionais e nos processos de produção do conhecimento. A opressão ontológica limita e dificulta a capacidade de ser, as opressões epistêmicas - expressivas e interpretativas - limitam, respectivamente, a capacidade de fazer e de aprender, e as opressões epistemológicas limitam a capacidade de transformar. Com base nessas capacidades e opressões, exploro o caso de resistência e insurreição hermenêutica dos líderes comunitários que participam da RIC. Segue-se uma discussão geral das principais conclusões da tese (Capítulo 6). Por fim, reúno as principais contribuições e conclusões deste estudo de doutorado para os processos de coprodução do conhecimento entre a universidade e a sociedade que visam contribuir para a libertação epistêmica das pessoas que participam (capítulo 7).

ABSTRACT

This doctoral thesis analyses four processes of co-production of knowledge between university and society, facilitated from participatory methodologies, as well as their contributions to the expansion of four capabilities for epistemic liberation in the people who participate. The main theoretical foundations that guide this study are the Capability Approach for Human Development, Epistemic Justice and Liberating Education. This thesis was carried out in the form of compendium of scientific publications, collecting three articles and a book chapter published in a prestigious publisher. The methodological strategy is qualitative and is carried out based on participant observation, interviews, participatory workshops and discourse analysis (chapter 1). From a critical perspective of the epistemic injustices proposed by Miranda Fricker (2015), I position myself from the historically oppressed people in the knowledge production processes between university and society. From such a theoretical and practical position around the liberating education proposed by the Brazilian pedagogue Paulo Freire (1970; 1978), I identify, formulate and analyse four capabilities for epistemic liberation that are aligned with the values and principles of human development. These capabilities have been enhanced in the people who participated in the four case studies that will be explored in this thesis: the participatory action-research experience with social mapping with 4th grade boys and girls from CEIP Vicente Gaos (chapter 2); the Learning in Action process with students of the Master's Degree in Development Cooperation at the Polytechnic University of Valencia and actors from the Na Rovella neighborhood (chapter 3); the Photovoice thread with secondary school youth from the IES Jordi de Sant Jordi (chapter 4); and the initiative of the Network of Community Researchers (RIC) in Medellín, Colombia (chapter 5). These capabilities for epistemic liberation are the capability to be recognized as a producer of valid knowledge, the capability to do things from communicative openness, the capability to learn from collective knowledge for the common good, and the capability to transform from collective action. On the other hand, I also identify four oppressions that limit and hinder the expansion of these capabilities in educational interactions and in knowledge production processes. Ontological oppression limits and hinders the capability to be, epistemic type oppressions – expressive and interpretive – limit, respectively, the ability to do and learn, and epistemological oppressions limit the ability to transform. From such capabilities and oppressions, I explore the case of resistance and hermeneutical insurrection of the community leaders who participate in the RIC. Next, I make a global discussion of the main results of the thesis (chapter 6). Finally, he collected the main contributions and conclusions of this doctoral study to the processes of co-production of knowledge between university and society that seek to contribute to the epistemic liberation of the people who participate (chapter 7).

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

La presente tesis doctoral se realizó en la ciudad de València (España), en el período de 2018 hasta la actualidad. Hay que destacar que sus principios se remontan a 2017, mientras realizaba el Trabajo Final del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (MCAD-UPV). En este período, también participé en un proyecto de investigación en el Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento – INGENIO (CSIC-UPV) sobre la Red de Investigadores Comunitarios en Medellín, Colombia. En el marco de este proyecto realicé mis prácticas internacionales del MCAD-UPV junto a la iniciativa Ciudad Comuna. Esta es una corporación comunitaria impulsada por jóvenes periodistas que a partir de la fotografía y el audiovisual coproducían narrativas alternativas sobre el derecho al hábitat junto a poblaciones que viven en las laderas de la ciudad de Medellín.

Mi experiencia formativa y profesional en INGENIO se inició en 2015, en el marco de las prácticas del Grado de Sociología en que realice mi Trabajo Final de Grado. Su objeto de estudio fue el proyecto “Toma Social: creando vídeos para el cambio”, un proceso de investigación-acción participativa con diferentes actores locales a partir de la metodología de video participativo. Posteriormente, participé en diferentes proyectos de investigación y de innovación educativa sobre procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad a partir de diferentes metodologías participativas, tales como: aprendizaje en acción, cartografía social, fotovoz y video participativo.

Retomando los principios de la tesis en 2017, al regresar de mi estancia en Colombia, me reuní con la maestra de mi hija que cursaba 4º de Primaria en el CEIP Vicente Gaos. Era la primera reunión con la maestra, una reunión de primer contacto entre las familias, con el objetivo de conocernos e implicarnos en la educación de nuestra hija. Al compartir con ella mi experiencia profesional con metodologías participativas y los aprendizajes de la experiencia en Colombia, surge la oportunidad de desarrollar un proceso de investigación-acción participativa con cartografía social (IAP-CS) con el objetivo de abrir la escuela al barrio. La primera toma de contacto con el alumnado fue a partir de la presentación del mapa del Distrito de Algirós y de los muñecos de Frida Kahlo, Vandana Shiva, Paulo Freire y Joan Ribó, alcalde de València, que serían los instrumentos de evaluación colectiva para reflexionar sobre los

sentimientos, la participación, los aprendizajes colectivos y la agencia política potenciados a lo largo del proceso de IAP-CS (Imagen 1).



Imagen 1. Evaluación colectiva.

Fuente: fotografías realizadas por la autora.

Al final de este primer taller, una de las alumnas compartió que su madre le obligaba a depilarse el bigote, que también tenía Frida Kahlo, y que esta intervención le generaba mucho dolor. Esta experiencia interpeló el proceso y a partir de ella surgieron las primeras reflexiones en torno a las conexiones del cuerpo con los diferentes territorios que habitamos: hogar, barrio, ciudad y planeta. Estas reflexiones permitieron un giro al proceso de investigación-acción, que continuó con la introducción de la cartografía del cuerpo, la cartografía del hogar, siguiendo con la identificación de los equipamientos del distrito, entrevistas a las vecinas y participación de las familias, abuelas y abuelos, que compartieron la memoria histórica del barrio en que se ubica el colegio (Imagen 2).



Imagen 2. Participación de las vecinas, familias e identificación de las problemáticas y potencialidades del barrio.

Fuente: fotografías realizadas por la autora.

Estos espacios colectivos posibilitaron la reflexión crítica sobre las cosas que valoraban las niñas y niños y las vecinas del barrio. Estas reflexiones permitieron la elaboración colectiva de propuestas y deseos de transformación del Distrito de Alirós

al alcalde de la ciudad de València (Imagen 3). Este proceso se desarrolló a lo largo del curso 2017-2018 y sus contribuciones a la ciudadanía global y al derecho a la ciudad fueron analizadas y publicadas en un artículo que constituye la **primera publicación de esta tesis y que será explorada en profundidad en el capítulo 2.**



Imagen 3. Presentación de las propuestas de transformación del barrio y la ciudad en el Ayuntamiento de València.

Fuente: fotografías realizadas por la autora.

El **segundo caso de estudio**, "Aprendizaje en Acción: Tejiendo voces en Na Rovella" (AA Na Rovella), se desarrolló en el curso académico de 2018-2019 y **será analizado en el capítulo 3.** El aprendizaje en acción es una experiencia de innovación educativa impulsada por el MCAD-UPV en colaboración con investigadoras de INGENIO (CSIC-UPV) y actores locales. Me involucré en este proceso desde sus inicios, en el curso académico 2016-2017, al tomar parte en un diagnóstico social participativo junto a los actores locales del barrio de Benicalap en la ciudad de València. Después de dos cursos académicos facilitando este proceso de coproducción en Benicalap, se decidió trasladar el aprendizaje en acción al barrio de Na Rovella. Al igual que en Benicalap, mi participación comenzó al involucrarme en un proceso de diagnóstico social participativo con la Universitat Popular de Na Rovella, el Instituto de Educación Secundaria (IES) Jordi de Sant Jordi y el Centro de Jóvenes Taleia de la Fundación ADSIS. Este diagnóstico posibilitó el codiseño de cuatro subprocesos de coproducción de conocimiento entre el alumnado universitario y los actores de Na Rovella a partir de diferentes metodologías participativas, que se consideraron potencialmente transformadoras para alzar las voces más silenciadas en los procesos de planificación de la ciudad. Estas metodologías participativas son el fotovoz (Imagen 4), el video participativo (Imagen 4), el diagnóstico social participativo y el mapeo de iniciativas ciudadanas (Imagen 5). Los resultados de estos subprocesos fueron compartidos en la devolución pública del proceso de Aprendizaje en Acción en Na Rovella realizada en un espacio público del barrio (Imagen 6).

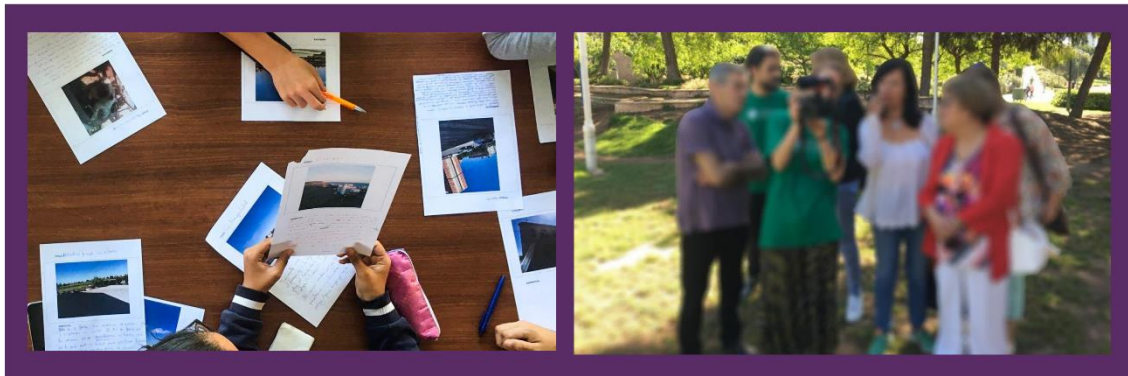


Imagen 4. Subprocesos de fotovoz y video participativo.

Fuente: fotografías realizadas por las personas que participaron en el proceso de Aprendizaje en Acción en Na Rovella.

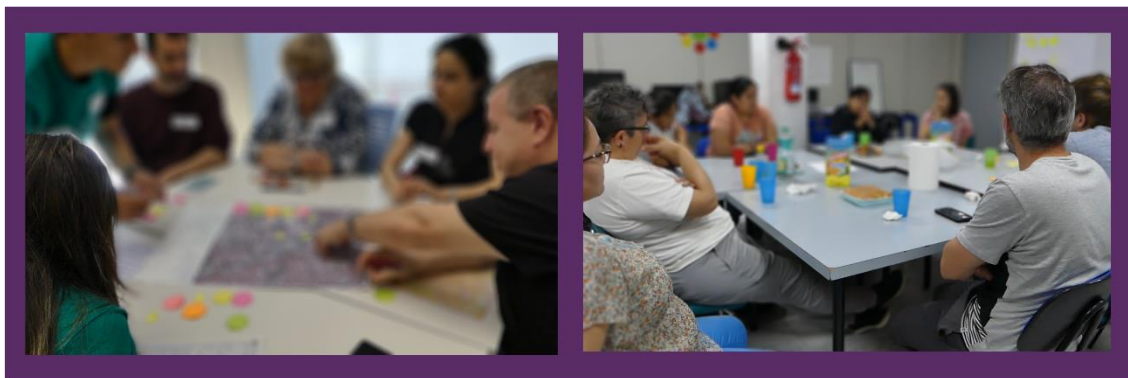


Imagen 5. Subproceso de Mapeo de Iniciativas Ciudadanas y Diagnóstico Social Participativo.

Fuente: fotografías realizadas por las personas que participaron en el proceso de Aprendizaje en Acción en Na Rovella.

A partir de los resultados y aprendizajes del AA, y a la par que iba conociendo y profundizando en la literatura sobre justicia epistémica y en las aportaciones de Paulo Freire a la educación liberadora, identifiqué cuatro capacidades para la liberación epistémica que se han visto expandidas en el alumnado del MCAD-UPV que participó en el proceso. Estas capacidades son analizadas en el **tercer capítulo de la presente tesis doctoral**.

Una vez finalizado el proceso de AA, decidí profundizar en los resultados del subproceso de fotovoz “Nos quitan lo que somos”. Este subproceso fue facilitado por las alumnas del MCAD-UPV a las y los jóvenes estudiantes de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria del IES Jordi de Sant Jordi. En el **cuarto capítulo** se exploran las contribuciones del caso de estudio a la expansión de las capacidades para la liberación epistémica en las y los jóvenes que participaron en el fotovoz, así como las diferentes opresiones que limitan y obstaculizan estas capacidades en las interacciones

educativas y en los procesos de coproducción de conocimiento. Estas opresiones se identifican a partir de las aportaciones de Paulo Freire (1970).



Imagen 6. Devolución pública de los resultados de los subprocesos del Aprendizaje en Acción y participación del alumnado del IES Jordi Sant Jordi en el fotovoz.

Fuente: fotografías realizadas por las personas que participaron en el proceso de Aprendizaje en Acción en Na Rovella.

Por último, en el **quinto capítulo**, exploro las contribuciones de la Red de Investigadores Comunitarios (RIC) a las capacidades para la liberación epistémica de las y los investigadores comunitarios que participan en la red. La RIC es una red de investigadores, académicos y comunitarios, impulsada por el Observatorio de Seguridad Humana de la Universidad de Antioquía, en Colombia. El trabajo de campo se realizó en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2018, en el marco de la estancia de investigación predoctoral (imagen 7). En dicha estancia, tuve la oportunidad de conocer en primera persona las laderas de las comunas de Medellín que habitan las lideresas y líderes comunitarios que participan en la RIC, entrevistándolas en profundidad y participando en los encuentros de la red. En 2019 regresé a Medellín para realizar la devolución de los resultados del proyecto de investigación a las y los investigadores de la RIC.



Imagen 7. Taller de cartografía de las relaciones y encuentro con las y los investigadores comunitarios de Medellín.

Fuente: fotografías realizadas por la autora.

En la Figura 1 se pueden observar los siete capítulos que integran el presente estudio doctoral y la aproximación que se realiza a partir de las publicaciones.

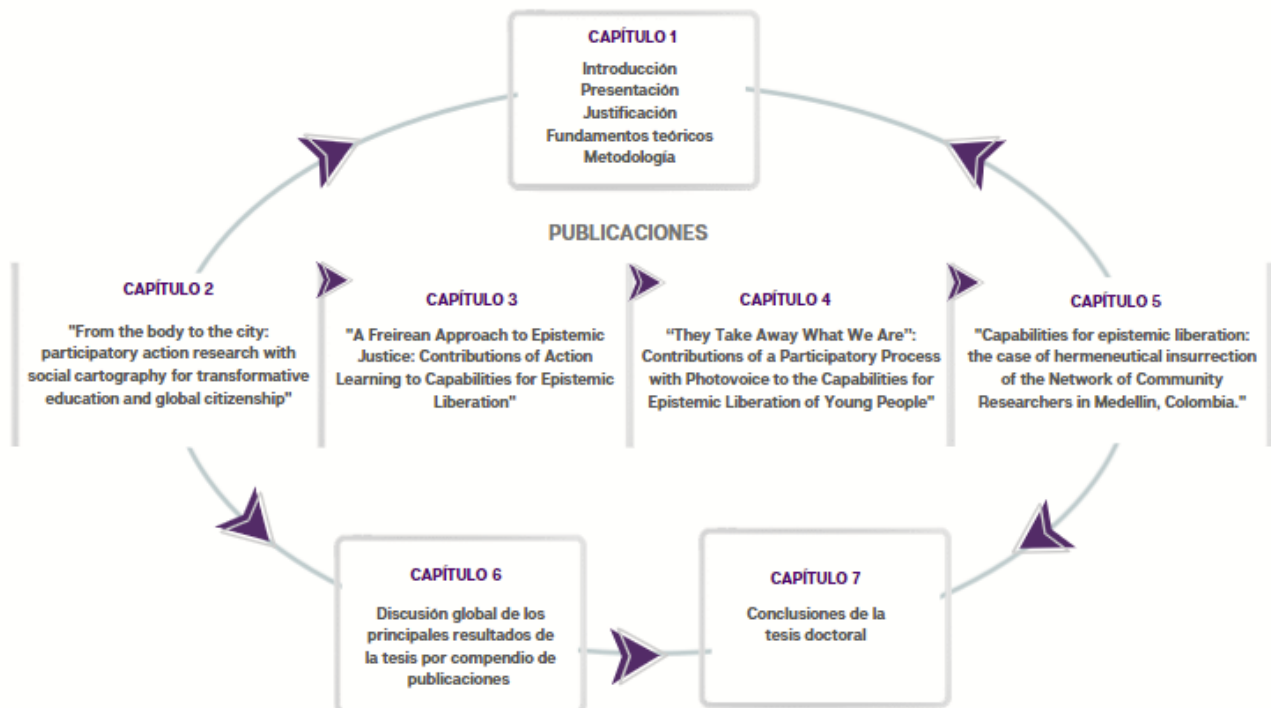


Figura 1. Capítulos de la tesis doctoral por compendio de artículos.

Fuente: elaboración propia.

Tal como se puede observar en la Figura 1, en el **sexto capítulo** realizo una discusión global de los resultados de la presente tesis doctoral por compendio de publicaciones. Esta discusión recoge las principales aportaciones teóricas y metodológicas de los cuatro casos de estudio a los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad y las contribuciones de las metodologías participativas para expandir las capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan. Por último, en el **séptimo capítulo** presento las principales conclusiones.

A continuación, en el siguiente apartado, justifico el problema central entorno a la justicia epistémica en los procesos de coproducción de conocimiento y la importancia de recuperar el pensamiento latinoamericano y las prácticas de liberación que emergen desde el Sur global para avanzar hacia la liberación epistémica.

1.2. Justificación

El problema central que pretendo abordar en esta tesis doctoral es la **justicia epistémica en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad**. El concepto de justicia epistémica fue planteado por la filósofa inglesa Miranda Fricker (2015) a partir de la identificación de diferentes tipos de injusticias epistémicas que se producen en las interacciones comunicativas y que impiden y/u obstaculizan la capacidad de contribución epistémica de algunas personas y colectivos sociales. Para la filósofa, esta capacidad es entendida como la oportunidad de contribuir al conocimiento compartido (Fricker, 2015).

Desde una perspectiva crítica de la propuesta de Fricker (2015), entiendo que estas injusticias tienen sus orígenes en las relaciones asimétricas y opresoras que se producen a nivel histórico entre sujeto y objeto de estudio y entre el Norte y el Sur global. Por un lado, considero que estas opresiones se sostienen en los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de los paradigmas positivista (Ricoy, 2006) y postpositivista, que se caracterizan por la aproximación cuantitativa y el procedimiento hipotético-deductivo entendido como el ideal de la ciencia (Retamozo, 2012). Por otro lado, interpreto que los paradigmas alternativos (constructivismo, crítico y participativo) que emergen en el Norte global para dar respuestas al determinismo y reduccionismo de ambos paradigmas (Guba & Lincoln, 1994; Villasante, 2000), aún invisibilizan el pensamiento latinoamericano y las prácticas de liberación que surgen desde el Sur global. Es por ello, que en esta tesis doctoral propongo profundizar en el pensamiento latinoamericano (Dussel, 1996) y en las prácticas de la educación popular (Freire, 1970) y de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1991) que surgen en los años 60 y 70 del siglo XX. Esta aproximación teórica tiene como objetivo repensar la coproducción de conocimiento desde una perspectiva crítica y emancipatoria de la justicia epistémica.

Destacar que esta tesis se realiza en el marco del Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional por la Universitat Politècnica de València y en la modalidad de compendio de publicaciones. Desde una perspectiva metodológica, se realiza una aproximación cualitativa a cuatro casos de estudio que recogen procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad en el Norte (España) y en el Sur global (Colombia). En estos procesos se han involucrado diferentes instituciones educativas de la ciudad de València, en que participaron estudiantes de primaria, secundaria y de la Universidad Politècnica de València. En la ciudad de Medellín, Colombia, participaron investigadores e investigadoras

académicas y comunitarias de la RIC. En la facilitación de estos procesos participaron investigadoras predoctorales de INGENIO y docentes del MCAD-UPV.

Desde tal perspectiva, considero que esta tesis puede ser relevante en el contexto de las prácticas educativas y de las relaciones y procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. El análisis de los resultados parte de una perspectiva crítica, participativa y emancipatoria de la investigación, que se realiza mediante observación participante, entrevistas, talleres participativos y análisis del discurso. Resaltar que estos resultados han sido previamente compartidos con los actores locales que participaron en los cuatro procesos. Por último, quiero mencionar que los primeros tres años de la tesis se realizaron con dedicación completa, pero no dispuse de recursos económicos, aunque sí conté con la participación de investigadoras predoctorales de INGENIO (CSIC-UPV) y docentes del MCAD-UPV. Sin embargo, el trabajo de campo sobre el caso de estudio de Colombia contó con financiación del Proyecto ADSIDEO del Centro de Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València. Los últimos dos años, realicé la tesis con dedicación parcial debido al contrato como técnica de investigación en el marco del proyecto del Plan Nacional “Innovación social digital” en INGENIO (CSIC-UPV).

Con relación a las posibles **aportaciones** de la presente tesis doctoral, considero que este estudio puede aportar en diferentes ámbitos y niveles. En el ámbito personal, entiendo que esta tesis es pertinente, ya que me ofrece la oportunidad de reflexionar y aprender sobre mi propia práctica como facilitadora de procesos de desarrollo y de coproducción de conocimiento a partir de metodologías participativas. En el ámbito académico, ofrece la oportunidad de promover la participación de las poblaciones más vulneradas en los procesos de desarrollo, haciéndolos más inclusivos y justos desde una perspectiva social, medioambiental y epistémica. A nivel docente, considero que posibilita la mejora de la práctica educativa en la formación de futuras profesionales del desarrollo. Desde una perspectiva sociológica, brinda la oportunidad de repensar los métodos y prácticas de la investigación social participativa, además de contribuir a profundizar y comprender las conexiones locales y globales de la crisis multidimensional a la que nos enfrentamos.

En el siguiente apartado se presentan los principales fundamentos teóricos que orientan este estudio doctoral: la justicia epistémica y la educación liberadora.

1.3. Principales Fundamentos Teóricos

En este apartado presento las ideas principales de los fundamentos teóricos que orientan esta tesis doctoral: la **justicia epistémica** y la **educación liberadora**. La Figura 2 recoge los principales conceptos teóricos de la justicia epistémica y de la educación liberadora que orientan el presente estudio y que serán fundamentados en los siguientes apartados.

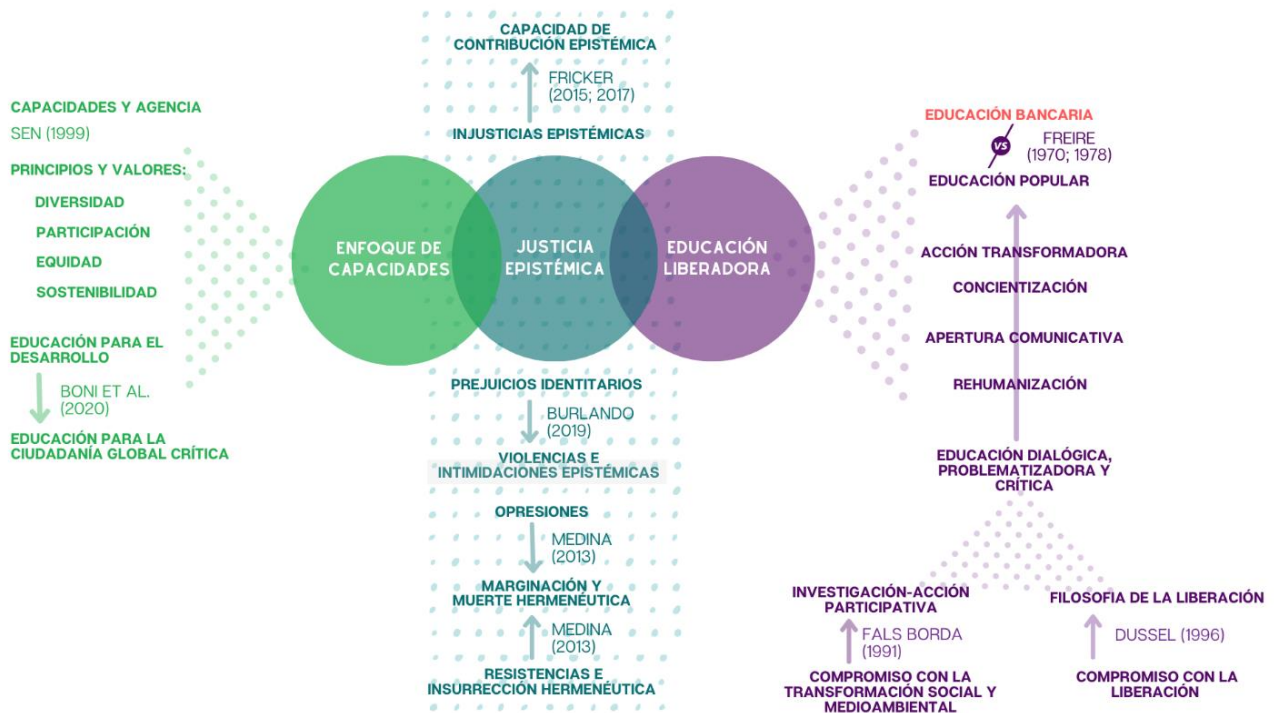


Figura 2. Principales conceptos del marco teórico.

Fuente: elaboración propia.

1.3.1. Justicia Epistémica

Para introducir los fundamentos teóricos de la justicia epistémica, primero es importante destacar que las aportaciones de la filósofa inglesa Miranda Fricker (2015) se enmarcan en el Enfoque de capacidades para el Desarrollo Humano. Este enfoque propuesto por Amartya Sen (1999) sitúa la idea del desarrollo humano tanto como el medio, un proceso para expandir libertades, como el fin principal para alcanzar una sociedad más participativa, diversa, justa y sostenible. El economista indio entiende por capacidades las oportunidades que tienen las personas para convertir sus derechos en libertades reales “para llevar el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar” (Sen, 1999:35).

Desde este enfoque, Fricker (2007) introduce el concepto de capacidad de contribución epistémica. La filósofa destaca que, si todas las personas pudieran ejercer su capacidad de contribución epistémica, es decir, su capacidad de compartir sus creencias e interpretaciones, se facilitaría el intercambio y construcción del conocimiento. En este sentido, argumenta que la contribución al conocimiento es bidireccional "requiriendo no sólo que se pueda recibir sino también que se pueda dar" (5). Siguiendo a Sen (1999), la puesta en práctica de esta capacidad, lo que nombra como funcionamiento, es entendido desde una concepción aristotélica "que refleja las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser" (99). Destaca que estos funcionamientos pueden ser de tipo elementales (alimentación y estar sana) hasta actividades o estados personales más complejos, como por ejemplo "ser capaz de participar en la vida de la comunidad y respetarse a uno mismo" (Sen, 1999:99).

No obstante, Fricker (2007;2015) argumenta que la capacidad de contribución epistémica puede ser limitada y/u obstaculizada por prácticas comunicativas que producen injusticias epistémicas. Desde tal perspectiva, subraya la importancia de analizar las injusticias epistémicas que hacen que la gente no pueda compartir su conocimiento. Divide las injusticias en tres tipos: la injusticia deliberada (cuando a una persona se la prohíbe o coerce deliberadamente para que no pueda expresarse); la injusticia testimonial (cuando los prejuicios llevan al oyente a disminuir la credibilidad del emisor); y la injusticia hermenéutica (cuando la falta de recursos dificulta la comprensión de lo expuesto) (Fricker, 2015). La filósofa considera que este tipo de exclusión epistémica, prejuiciosa frente a la identidad del otro, produce injusticia testimonial. Considera que estas injusticias epistémicas disminuyen "(...) la credibilidad de tal persona sobre una determinada materia (...) por lo cual su potencial testimonio nunca es solicitado; así que el hablante es silenciado por el prejuicio de identidad, que minimiza su credibilidad por anticipado" (Fricker, 2007:130). No obstante, argumenta que estas injusticias no deberían generar culpabilidad individual, considerando que muchas veces estas personas cometen este tipo de exclusión epistémica por no disponer de recursos interpretativos para tomar conciencia de sus prejuicios identitarios hacia algunas personas y colectivos sociales. En este sentido, destaca que la ausencia de recursos afecta e impide la comprensión colectiva sobre las múltiples diversidades, lo que produce injusticia hermenéutica "(...) el tipo de injusticia epistémica que se relaciona con la creación y el uso de materiales interpretativos." (Fricker, 2015:10).

Las aportaciones de la filósofa han permitido ubicar la justicia epistémica como un problema central en los procesos de producción de conocimiento, haciendo un

especial énfasis en el rol de las instituciones. Según Fricker (2015), las instituciones juegan un rol fundamental en evitar que se produzcan estas injusticias epistémicas. Melanie Walker (2019) argumenta que la capacidad de contribución epistémica propuesta por Fricker debería ser considerada como una libertad central en el ámbito educativo. En este sentido, recuerda Sen (1999) que las instituciones educativas influyen "(...) en la libertad de las personas para vivir mejor" (Sen, 1999:58).

Reconociendo el valor de las aportaciones de Fricker, esta tesis propone una mirada crítica. De este modo, incorporo los aportes de Giannina Burlando (2019) a la injusticia testimonial, que enfatiza que este tipo de prejuicios identitarios suelen ser estructurales y sistemáticos y están relacionados con los entrecruces de rasgos relacionados con la identidad (clase social, género, etnia, cultura, entre otras). La filósofa chilena argumenta que este tipo de prejuicios contribuyen a las violencias epistémicas hacia las personas que las sufren, ya que "(...) no solo degrada en su capacidad de conocedor, sino en sus características esenciales, en tanto que ser social" (Burlando, 2019:108).

Frente a la injusticia hermenéutica, sigo las aportaciones de José Medina (2013), que considera que esta ocurre "(...) cuando un sujeto es desfavorecido injustamente en sus capacidades para dar sentido a una experiencia" (90). El filósofo destaca que este tipo de injusticias no se producen solamente en las interacciones comunicativas, sino que son estructurales e históricas, generando responsabilidades individuales y colectivas. Medina (2013) recalca que estos colectivos sufren opresión expresiva e interpretativa que amenazan sus capacidades de contribución epistémica. Argumenta que, a lo largo del tiempo, estas intimidaciones y microagresiones hermenéuticas silencian a las personas, generando marginación e incluso muerte hermenéutica, es decir, reducción o pérdida de las capacidades de tener voz, interpretar y compartir significados sobre sus vidas y los territorios que habitan. La muerte hermenéutica se daría en los casos que las personas pierden "por completo su voz y su posición como sujeto generador de significado, en condiciones de extrema opresión epistémica en las que apenas se reconoce el propio estatus como sujeto de conocimiento y comprensión" (Medina, 2017:47). Con el objetivo de evitar la muerte hermenéutica de estas poblaciones, Medina (2017) propone potenciar climas y dinámicas más liberadoras, acompañadas de movimientos comunicativos que faciliten caminos y formas comunes de resistencia en la comunicación cotidiana. Para el filósofo, la insurrección hermenéutica se produce a partir de diferentes "formas de desobediencia y rebelión contra las normas y expectativas expresivas/interpretativas para avanzar hacia un nuevo orden hermenéutico" (Medina, 2017:48).

En este intento de aportar a la justicia epistémica, recupero los principios y valores de diversidad, participación, equidad y sostenibilidad presentes en el Enfoque de Capacidades para repensar las prácticas educativas y los procesos de coproducción de conocimiento. En este sentido, entiendo que el principio de diversidad recuerda la importancia de abordar, reconocer y poner en el centro de las prácticas educativas y de los procesos de coproducción de conocimiento las múltiples interpretaciones y diversidades de las personas que participan. Estas diversidades están relacionadas con la clase, el género, las identidades, culturas, cosmovisiones, entre otras (Caney, 2010). En cuanto al principio de participación, entiendo que estas prácticas y procesos deben ofrecer la oportunidad que las personas que participan puedan ser agentes de cambio, es decir, de poner en práctica (funcionamiento) su capacidad de aportar a la transformación social y medioambiental (Sen, 1999; Nussbaum, 2006). Por otro lado, el principio de equidad recuerda la importancia que las prácticas educativas y de coproducción de conocimiento proporcionen el acceso equitativo y justo a los recursos y oportunidades para que las personas que participan puedan llevar la vida que valoran (Alkire y Deneulin, 2009). Por último, considero que el principio de sostenibilidad enfatiza la necesidad de avanzar hacia un enfoque integral y holístico. Un enfoque que reconozca las relaciones de interdependencia entre los seres humanos y la ecoddependencia con los demás seres y el planeta (Herrero, 2013) y asuma el compromiso con las generaciones futuras y los límites del planeta (Penz et al. 2011).

1.3.2. Educación Liberadora

Desde una perspectiva crítica y emancipatoria de las injusticias epistémicas, y a raíz del centenario del nacimiento del pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire (Recife, 1921), profundizo en torno a la educación liberadora. Esta aproximación tiene como objetivo explorar los fundamentos teóricos y prácticos que pueden contribuir a avanzar hacia la liberación epistémica de las personas que participan en las prácticas educativas y en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. Primero, porque los casos de estudio analizados en los siguientes capítulos se desarrollan en el ámbito de la educación formal en España y de la coproducción de conocimiento desde abajo (Sierra, 2009) en Medellín, Colombia. Segundo, porque estas experiencias fueron facilitadas a partir de metodologías participativas que se sostienen en los principios y prácticas de la educación popular (Freire, 1970) y de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1991). A continuación, definimos los principales fundamentos teóricos y prácticos de la educación liberadora que orientan el presente estudio doctoral.

La educación liberadora es un enfoque crítico, participativo y emancipador que tiene sus principios en el pensamiento y en la práctica pedagógica del brasileño Paulo Freire. Profesor de historia y filosofía en la Universidad de Recife, en los años 70 Freire logró que más de 300 personas campesinas aprendieran a decir y a escribir su palabra, a ser dueñas de sus propias voces en tan solo 45 días. La pedagogía liberadora propuesta por Freire (1970) en su obra *“Pedagogía del Oprimido”* recoge el método de alfabetización desarrollado junto al Movimiento de Cultura Popular. Este método ofreció las bases de la Campaña Nacional de Alfabetización en Brasil. Una campaña impulsada por el Ministerio de Educación y Cultura del gobierno de João Goulart (Rodríguez et al. 2007), coordinada por Freire, presidente de la Comisión de Cultura Popular.

A raíz de su pensamiento y práctica revolucionaria, Freire fue perseguido en el golpe militar de 1964 que se produjo en Brasil, siendo obligado a buscar exilio en Bolivia, Chile, Estados Unidos y Suiza. Estos casi 16 años de exilio permitieron que Freire conociera en primera persona la compleja trama de la realidad latinoamericana, además de ser una oportunidad de poner en práctica su método pedagógico en otros países del Sur global y difundir su pensamiento. Ampliamente reconocido a nivel internacional, sus obras y pensamiento se enmarcaron en el contexto de la teoría de la dependencia. Un momento histórico que desde el Sur global se repiensa la relación con el Norte desde el imperialismo cultural, asumiéndola como una relación de dominación y opresión colonial y no como una situación de subdesarrollo (Corona, 2019).

A lo largo de su trayectoria en el Sur y en el Norte global, Paulo Freire realizó una amplia contribución en torno a la teoría de la acción liberadora. Una teoría del conocimiento y de la educación que se sostiene en una práctica pedagógica e investigadora que vincula la filosofía, la educación y la política (Gadotti, 1996). En su obra *“Pedagogía del Oprimido”* (1970) Freire se posiciona desde el lugar de las personas y poblaciones históricamente oprimidas: las masas populares - campesinas, población afrodescendiente, mujeres, etc. Para Freire (1970), estas personas están oprimidas por una cultura dominante que se reproduce y se sostiene por medio de un sistema educativo bancario. Una educación que impide que estas personas puedan desarrollar su humanidad y derechos de participar, crear, recrear y decidir sobre la realidad en y con el mundo en que viven. Desde un posicionamiento crítico de la educación en Brasil y en los países subdesarrollados, Freire (1969) argumenta que la educación dominante es *“una educación para la ‘domesticación’ alineada (...) educación para el hombre-objeto”* (26). En este sentido, destaca que

"toda relación de dominación, de explotación, de opresión ya es en sí violencia (...) obstáculo para el amor en la medida en que el dominador y dominado, deshumanizándose en primero por exceso y el segundo por falta de poder, se transforman en cosas. Y las cosas no aman" (Freire, 1969:41)

Para Freire la educación bancaria se ejerce a partir de entender la educación como "(...) el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos" (Freire, 2007:52). Una educación que "(...) anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad" (Freire, 1970:53). Según Freire (1978) la educación bancaria impide que las clases populares accedan a las fuentes de conocimiento, que permiten tomar conciencia de las opresiones para poder transformar radicalmente la estructura. Considera que el fin último de la educación bancaria es "controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo" (Freire, 1970, 77). Argumenta que este tipo de educación se presta a la manipulación y domesticación, en vez de potenciar que las personas sean verdaderamente libres. Una educación que transforma a las personas en objetos, pasivas y adaptadas a las estructuras de dominación, que pretende domesticar las inmensas masas oprimidas, llenando sus conciencias con "pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia" (1970, 17). Una educación antidialógica que refleja la sociedad opresora y su cultura del silencio, al servicio de la deshumanización y de la opresión. Para Freire (1970) esta práctica pedagógica hegemónica permea todos los niveles de la educación formal: primaria, secundaria y universitaria. En este sentido, destaca que

"(...) nadie es analfabeto, inculto, iletrado, por elección personal, sino por imposición de los demás hombres, a consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra" (Freire, 1978, 16).

Para superar esta situación de dominación-opresión, Freire (1969) propone una educación crítica y criticista "(...) que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo" (80). Una educación liberadora que posibilite a los hombres y a las mujeres

"(...) para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consiente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio 'yo', sometido a las prescripciones ajenas" (Freire, 1969: 85).

Desde una perspectiva emancipatoria, Freire propone una educación que reconozca a las personas como sujetas de la historia, no como espectadoras, sino como

actoras y autoras. Una educación que potencie procesos de autorreflexión, una educación

“(…) eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantear al educando – o al plantearse con el educando – el hombre-mundo [mujeres-mundo]¹ como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción” (Freire, 1969,18)

Freire (1970) destaca la necesidad de una educación valiente que discuta con las masas populares su derecho a la participación “una educación que lleve al hombre [y a las mujeres] a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y su espacio” (78). Como pedagogo y educador, defiende una praxis liberadora que objetiva la realidad y no al ser, una educación dialógica y problematizadora que sea capaz de potenciar la integración de las personas en su realidad para poder transformarla. Una educación que permita “(...) reconocer el límite que la realidad opresora les impone (...) y tengan en este reconocimiento el motor de su acción liberadora.” (Freire, 1970, 38)

Según Freire (1970) este reconocimiento se produce a partir de la inmersión histórica en la realidad opresora y la consiguiente reinserción crítica, con el fin de objetivarla desde el diálogo y actuar colectivamente para transformarla. Este es el proceso de concientización propuesto por el pedagogo brasileño y una de sus principales aportaciones a las prácticas de la educación popular. Término acuñado por Freire, la concientización es entendida como la puesta en práctica de la reflexión-acción transformadora desde la apertura comunicativa

“(…) nadie se concientiza separadamente de los demás. La conciencia se constituye como conciencia del mundo” (1970:16).

El pensamiento de Freire (1970) y la práctica de la educación liberadora supusieron una ruptura epistémica y epistemológica en Latinoamérica. En este periodo marcado por la teoría de dependencia se denuncia que la ciencia moderna se sostiene por el silenciamiento histórico, la opresión cultural y por la falta de conciencia y autoconciencia histórica del pueblo latinoamericano sobre el pasado milenar indígena y precolonial (Dussel, 1996). Una ciencia moderna que se ha distanciado de

¹ Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza* (1992) reconoce su toma de conciencia sobre el lenguaje machista que utilizó en sus obras, utilizando hombres como expresión genérica e invisibilizando a las mujeres en los procesos de liberación. En sus posteriores obras incluye a las mujeres. Entendemos que tal práctica era el resultado de la interiorización de la educación patriarcal que ha recibido. Es por ello, que agregamos a las mujeres en sus citas.

las reales necesidades de la sociedad, invisibilizando las raíces históricas de las civilizaciones prehispánicas en Latinoamérica, África y Asia y que contemplaban múltiples diversidades, subjetividades, lenguas, culturas y cosmovisiones. Según Dussel (1996) el positivismo de Kant reduce la ciencia “a uno de sus componentes negando o dejando de lado a otros (...) negando la trascendencia en favor de una concepción materialista, positivista, neutra y europeísta” (31) que considera superficial y fácilmente exportable y generalista. Para Mejía (2011) desde el pensamiento crítico latinoamericano se plantea como el pensamiento del norte de Europa se ha transformado en el conocimiento universal, como forma superior de la razón que niega y subordina los otros pueblos, conocimientos, culturas y lenguajes. Para Giroux (1993) las contribuciones de Freire no pueden ser reducidas a una técnica o metodología, sino que deben ser entendidas como una teoría y práctica anticolonial fundamentada desde el discurso poscolonial.

En este sentido, Fals Borda (1991) destaca que las contribuciones de Freire en torno a la educación popular y su método dialógico fueron fundamentales para conceptualizar la práctica de la Investigación-Acción Participativa (IAP)

“al incluir la acción como parte de la investigación, introduce un elemento epistemológico importante: la práctica transformadora es un momento fundamental en la producción del conocimiento.” (57)

Para el sociólogo las aportaciones de Freire (1970) fueron fundamentales para “abrir la posibilidad de establecer el diálogo, lo ‘dialógico’” (Fals Borda, 1991:14) en la relación sujeto-objeto, pero desde la concientización de las relaciones de dependencia, sumisión, subordinación del Norte sobre el Sur global. Esta ruptura de la relación de dominación-dependencia llevaría a un nuevo tipo de sociedad

“una sociedad participativa (...) que, rotas las relaciones asimétricas, se convierte en una sociedad simétrica, mucho más igualitaria, mucho más democrática y participante” (Fals Borda, 1991:18-19).

Para Fals Borda y Anisur (1991b) participar significa “romper voluntariamente, y a través de la experiencia, la relación asimétrica de sumisión y dependencia integrada en el binomio sujeto-objeto” (10). Para Fals Borda (1991), esta dependencia se opera en todos los niveles de la vida social, en las relaciones científicas, pero también en las relaciones domésticas, educativas, médicas, económicas, etc. Desde tal perspectiva, considera que esta dependencia debe ser transformada en una relación sujeto-sujeto e invita a avanzar hacia un nuevo paradigma que reconozca “la ciencia popular como algo válido, igualmente válido que las ciencias académicas” (Fals Borda, 1991:19). Para

ello, introduce el concepto de compromiso, buscando demostrar que "la ciencia no es un fetiche con articulación propia y autónoma del conocimiento, sino que es un producto cultural (...) de aquellos que hacen ciencia" (Fals Borda, 1991:16). Destaca la importancia de la reflexión epistemológica desde el compromiso con la transformación social en la búsqueda de recuperar la historia y el pensamiento latinoamericano

"y volver a reconocer toda la sabiduría que nos viene de aquellos tiempos y de aquellas culturas indígenas que pueden ser tanto o más respetables que la aristotélica" (Fals Borda, 1991:17).

Para los autores, la IAP es una metodología experimental que implica "la adquisición de conocimiento serio y confiable sobre el cual construir poder para los grupos y clases sociales pobres, oprimidas o explotadas (las bases), y para sus organizaciones y movimientos" (Fals Borda y Anisur, 1991b, 9). Para Anisur (1991b) la ideología básica de la IAP es la de que "aquellos que en el presente se encuentran pobres y oprimidos, irán transformando su medio ambiente progresivamente, a través de su propia praxis" (12).

En este mismo período histórico y hasta la actualidad, el filósofo argentino Enrique Dussel (1996) realiza aportaciones entorno a la filosofía de la praxis de la liberación latinoamericana, una filosofía realizada desde la periferia, desde los pueblos oprimidos, desde abajo, desde el Sur global. La obra de Dussel (1996) pone en cuestionamiento la filosofía eurocéntrica con el objetivo de producir una ruptura ontológica que permita que el pensar latinoamericano pueda emerger a pesar de la dominación cultural y lograr la liberación de las poblaciones oprimidas. Desde esta filosofía propone la necesidad de potenciar la conciencia ética como "la capacidad que se tiene de escuchar la voz del otro, palabra transontológica que irrumpe desde más allá del sistema vigente (...) como otro en la justicia" (Dussel, 1996: 77). Destaca que para poder oír la voz del otro es necesario

"ser ateos del sistema o descubrir sus fetiches (...) respetar al otro como otro (...) como punto de partida de toda actividad en la justicia (...) por la libertad del otro (...) y este respecto es silencio (...) pero no silencio del que nada tiene que decir, sino del que todo tiene que escuchar porque nada sabe del otro como otro" (Dussel, 1996:78).

Para el filósofo, la mera praxis dentro del sistema es de dominación y argumenta que la praxis de liberación es "el acto mismo por el que se traspasa el horizonte del sistema y se interna realmente en la exterioridad, por el que se construye el nuevo orden, una nueva formación social más justa" (Dussel, 1996:82). Según Dussel (1996)

esta liberación solamente se puede producir "cara a cara" cuando la vida humana deja de ser "objetivada en los productos" y pasa a ser "subjetivada en la justicia" (85).

Desde una perspectiva global, a principios de los años 80 las prácticas de la educación popular permean los enfoques de la "Educación para el Desarrollo" presentes en las organizaciones de tercera generación del Norte Global (Boni et al. 2020). Según las autoras, estas organizaciones pasan a incorporar en sus prácticas la perspectiva crítica y solidaria de la educación, centrada en el aprendizaje y en la participación, buscando superar los enfoques caritativos, asistencialistas, desarrollistas y eurocéntricos de las dos primeras generaciones. Según Jara (2010), las reformas neoliberales impuestas por los organismos financieros internacionales agudizaron los viejos problemas de los países latinoamericanos, debilitando las estructuras educativas y acentuando las injusticias y desigualdades sociales. No obstante, en este mismo período, las contribuciones de Freire se expandieron por toda América Latina "vinculándose con los procesos organizativos de los movimientos sociales urbanos y rurales" (Jara, 2010:6). Según Alejandra Boni y otras autoras (2020), a finales de los años 80 las organizaciones para el desarrollo de cuarta generación incorporan en sus prácticas la perspectiva del desarrollo humano y sostenible (Boni et al. 2020). Este enfoque contrasta con las visiones más estrictas del desarrollo centradas en el crecimiento económico (PNB, rentas personales, industrialización, modernización, etc). Para las autoras (Boni et al. 2020) este cambio de paradigma a nivel normativo propició un avance en el posicionamiento de las organizaciones del Norte hacia una perspectiva más global del desarrollo y en conjunción con otros enfoques (derechos humanos, sostenibilidad, género, etc.).

A finales del siglo XX, según Jara (2010) surgen nuevos paradigmas, métodos y reflexiones conceptuales que nutren las prácticas de la educación popular en América Latina y destaca las aportaciones de los procesos de "sistematización de las experiencias, como fuentes de teorización" (Jara, 2010, 8). Por otro lado, argumenta que la experiencia latinoamericana nos invita a reflexionar sobre los objetivos principales de la educación, el tipo de conocimientos y las habilidades necesarias para afrontar las problemáticas y desafíos contemporáneos desde una perspectiva global. En este sentido, Jara (2010) propone una educación popular liberadora que "nos permita a las personas construirnos como sujetos y actores con ciertas capacidades fundamentales" (10). Para ello, argumenta que es indispensable

"superar la socialización de género patriarcal y machista y construir nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y en el sistema de relaciones sociales, políticas y culturales" (Jara, 2010:10).

A principios del siglo XXI, desde el Norte global, las organizaciones para el desarrollo de quinta generación avanzan hacia lo que se denomina “educación para la ciudadanía global” (Boni et al. 2020). A nivel contemporáneo, las autoras apuestan por una sexta generación, que denominan educación para la ciudadanía global crítica (EpCGC) que retome las conexiones entre lo local y lo global, la visión de derechos, el trabajo en red y la idea de sujetos políticos. Según Boni et al. (2020), la EpCGC puede definirse como toda aquella práctica educativa (formal, no formal e informal) que permite

“tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma. Tiene una dimensión ecosistémica e interdependiente de la vida, reconoce y aprecia la diferencia y busca el cambio de las relaciones de poder que perpetúa el empobrecimiento, la opresión, la inseguridad y la desigualdad de nivel local y global.” (44)

A partir de tal definición, entendemos que la EpCGC se alinea con los principios de la educación liberadora y con valores del desarrollo humano en torno a la participación, la diversidad, la equidad y la sostenibilidad. Lo que evidencia la actualidad del pensamiento de Paulo Freire para la liberación de todas aquellas personas y poblaciones oprimidas en el siglo XXI por el avance neoliberal. Según Gadotti (1996), el pensamiento de Freire lanzó las bases de la educación multicultural, centrada en los derechos humanos y para la ciudadanía democrática, que reconoce y valora las múltiples diversidades e identidades culturales del Sur y del Norte global.

Más recientemente, y desde el Norte global, pero a partir de procesos de diálogo y experiencias con el Sur Global, Buenaventura de Sousa Santos y Antoni Aguiló (2019) proponen descolonizar, despatriarcalizar y desmercantilizar desde las Epistemologías del Sur. Para De Sousa y Meneses (2014) esta expresión designa la diversidad epistemológica del mundo, entendiendo el Sur de manera metafórica como “un campo de desafíos epistémicos que pretende reparar los daños e impactos causados históricamente por el capitalismo en su relación colonial con el mundo” (10). Desde tal perspectiva, Buenaventura de Sousa (2019) resalta que

“Los desafíos que las epistemologías del Sur lanzan a las instituciones y a las pedagogías dominantes no son muy distintos de los que encontramos constantemente en las propuestas de Paulo Freire y Fals Borda (...) se deben entender como expresión de la diversidad interna en el seno de la misma familia” (De Sousa, 2019:353)

A partir de tales fundamentos, entiendo que las contribuciones de Freire (1970) en torno a la educación liberadora, la investigación-acción participativa (Fals Borda,

1991) y la filosofía de la liberación (Dussel, 1996) pueden contribuir a repensar la justicia epistémica en las prácticas educativas y de coproducción de conocimiento. Considero que sus aportaciones suponen una ruptura ontológica, epistémica y epistemológica en torno a las prácticas educativas y de producción de conocimiento eurocéntricas, siendo las primeras semillas para que emerja un paradigma emancipatorio que contemple el pensamiento y las epistemologías del Sur global.

1.4. Posicionamiento Epistémico

La presente tesis doctoral pretende aportar reflexiones teóricas y metodológicas sobre la práctica investigadora de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad y sus contribuciones a la justicia epistémica. Por un lado, buscando afrontar la histórica opresión que se produce entre investigador y sociedad- objeto de estudio en el marco de las prácticas de investigación social. Por otro, buscando profundizar a nivel teórico y explorando desde la práctica el potencial transformador de las metodologías participativas facilitadas desde una perspectiva de la educación liberadora. Con el fin último de contribuir a la liberación epistémica de las personas que participan en los procesos de coproducción de conocimiento y activar procesos de transformación social y medioambiental desde una perspectiva local y global. Una transformación que esté alineada con los principios del desarrollo humano y sostenible y en el marco de prácticas educativas liberadoras.

Como investigadora social y activista académica (del Sur global y ahora ciudadana del Norte, estudiante de Derecho en Brasil y socióloga para el desarrollo (España) y desde la curiosidad epistémica y epistemológica, profundizo en la **educación liberadora** propuesta por Paulo Freire (1970). En este sentido, me posiciono desde las personas oprimidas, desde la esperanza de una práctica educativa que potencie la liberación de todas y todos, del Sur y del Norte Global. Lo que me lleva a plantear formas más justas de participar, crear y actuar en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. Como investigadora, me posiciono de forma situada, como observadora del mundo y de sus conexiones con la realidad urbana en que me ubico "(...) tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan" (Denzin y Lincoln, 2012, p. 49). Una posición investigadora que se asume como *bricoleur teórica* "que trabaja entre (y dentro de) perspectivas y paradigmas que compiten entre sí y se superponen unos a otros" (Denzin y Lincoln, 2012, p. 54). Como investigadora *bricoleur*, me posiciono desde diferentes perspectivas:

- **interpretativa**, concibiendo la investigación como un proceso interactivo, conformado por mi propia historia personal (blanca, mujer, madre, migrante latinoamericana recientemente reconocida como ciudadana española, clase trabajadora, estudios universitarios, etc.), así como por las historias de las personas que participan en el contexto y en la investigación (Denzin y Lincoln, 2012).
- **crítica y emancipatoria**, desde la práctica dialógica, dialéctica y hermenéutica de la investigación interdisciplinaria que se apoya en marcos teóricos disruptivos, críticos y emancipatorios; reconociendo las históricas opresiones sociales y epistémicas que sufren determinadas personas y colectivos sociales por cuestiones relacionadas con la identidad, el género, la raza, etc;
- **participativa**, potenciando que todas las personas que participan sean reconocidas como sujetas productoras de conocimiento válido y valioso para la transformación social y medioambiental; buscando minimizar las relaciones de poder que se producen en los procesos y espacios de participación y coproducción de conocimiento;
- **política**, asumiendo que la ciencia es un producto social y que no existe una ciencia libre de valores; siendo consciente de las relaciones de poder y de las implicaciones políticas de los avances científicos; facilitando interacciones comunicativas inclusivas y justas; practicando una investigación comprometida con la transformación social y medioambiental y con la recuperación del pensamiento latinoamericano y las prácticas emancipatorias del Sur global.

Desde este posicionamiento político, considero importante resaltar y justificar la perspectiva de género que asumo a lo largo del proceso doctoral. Una perspectiva de género ecosistémica que será presentada y justificada a continuación.

1.4.1. Perspectiva de género ecosistémica

Asumiendo que la presente tesis es el resultado de un proceso de formación de más de cinco años, considero importante destacar la posición que actualmente asumo como investigadora en cuanto a la perspectiva de género. Primero, hay que destacar que esta perspectiva se ha ido reconstruyendo por diferentes procesos de ruptura personal y profesional. La ruptura más importante fue sin duda a nivel personal, como mujer (nacida en una familia de clase trabajadora, blanca, binaria y latinoamericana) a lo largo de estos años he podido reflexionar sobre las opresiones y violencias que sufrimos las mujeres por el hecho de no-ser un hombre. Sin embargo, también he podido reconocer muchos de los privilegios que sostengo y las oportunidades que he tenido por el hecho de ser mujer blanca, tanto en el Norte como en el Sur global. Un

privilegio que reconozco y que se materializa en mi cuerpo e identidad desde múltiples intersecciones. Un privilegio que también es vivido en forma de opresión por todas las mujeres latinoamericanas negras e indígenas. Opresiones que, desde el lugar en que me sitúo, requieren un compromiso por visibilizarlas y proponer soluciones individuales y colectivas para afrontarlas y superarlas.

Por otro parte, el hecho de ser madre también me hizo reflexionar y tomar conciencia sobre las diferentes desigualdades que todavía sufrimos las mujeres que decidimos emprender nuestras vidas en la reproducción y educación de las nuevas generaciones, sin dejar al margen nuestros sueños y deseos de transformación individual y colectiva. No obstante, aun así, reconozco que haber sido y ser madre en las condiciones en que me encuentro a nivel familiar y económico es también un gran privilegio, teniendo en cuenta que muchas mujeres deciden no ser madre por no tener las condiciones mínimas de mantener a otra persona.

El segundo proceso de ruptura fue a nivel profesional, como investigadora y docente. Desde la práctica crítica y reflexiva junto a diferentes actores del Norte y del Sur global, me he encontrado a lo largo de estos años con múltiples formas de vivir la diversidad. Esta toma de conciencia sobre la diversidad (de cuerpos, identidades, culturas, saberes, prácticas y territorios) me ha permitido establecer conexiones locales y globales entre las problemáticas y desigualdades sociales y medioambientales y las diferentes formas de reproducción del sistema patriarcal, colonial y capitalista en el que me encuentro inmersa como ser social y político. Desde tal perspectiva, asumo que “(...) la ciencia moderna es colonial y masculina y está anclada en los siguientes binarismos: occidental/ indígena, universal/local, masculino/femenino (Corona 2019, p.20).

En este sentido, me posiciono desde una perspectiva ecosistémica y práctica investigadora que entiende que los puntos de vista de las personas que participan en los procesos de coproducción de conocimiento y en las investigaciones que facilito no solamente divergen en términos culturales, sino también en términos de clase y género (Nogueira 2019). Es por ello que me posiciono desde una perspectiva de género que entiendo como ecosistémica. Una perspectiva que, por un lado, asume las múltiples formas de diversidad y opresiones y reconoce las relaciones de interdependencia entre los seres humanos. Por otro, asume las interconexiones entre las múltiples crisis y problemáticas sociales y medioambientales, reconociendo los límites del planeta y la ecodependencia con los demás seres y la madre naturaleza. Esta perspectiva

ecosistémica asume las conexiones entre los diferentes territorios que habitamos desde el cuerpo, el hogar, el barrio/ciudad/municipio y el planeta que habitamos.

1.5. Aproximación Metodológica

Esta tesis se ha realizado por la modalidad de compendio de publicaciones. Según la normativa vigente, del Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación de la Universitat Politècnica de València, esta modalidad consiste en presentar la tesis a partir de la compilación de un mínimo de tres artículos publicados e indexados en revistas de alto índice de impacto y/o capítulos de libro en editoriales de prestigio. En este compendio, se han incluido cuatro publicaciones: tres artículos en revistas indexadas en Journal Citation Report (Q2) y un capítulo de libro publicado en la editorial Palgrave (Q1 en editoriales internacionales según el Scholarly Publishers Indicators – SPI).

La presente tesis parte de una **aproximación multimetodológica** (Flick, 2002), utilizando múltiples métodos de corte cualitativo y técnicas participativas que pretenden asegurar una mejor comprensión de la realidad. En esta tesis se analizan cuatro casos de estudio: tres experiencias de coproducción de conocimiento a partir de metodologías participativas entre universidad y sociedad facilitadas en València y una en Colombia. En cuanto a los métodos empleados en los casos de estudio se destaca la investigación-acción participativa con cartografía social (primer caso de estudio), el aprendizaje en acción (segundo); el fotovoz (tercero) y la investigación desde abajo (cuarto). Los cuatro casos de estudio se realizan en entornos urbanos y en territorios históricamente excluidos y marginados, habitados por poblaciones diversas, de clase obrera, y colectivos y organizaciones sociales que desarrollan prácticas y acciones que están alineadas con los valores, principios y prácticas del desarrollo humano.

En cuanto al análisis global de los cuatro casos de estudio, me posiciono desde un **paradigma interpretativo crítico y participativo**. Para ello, se emplearon entrevistas en profundidad, talleres participativos, cuadernos de bitácora, trabajos académicos de las estudiantes, entre otros. También hay que destacar que el diseño de los instrumentos y técnicas de investigación, así como los talleres participativos se han realizado desde una perspectiva de género ecosistémica, buscando abordar y visibilizar las desigualdades sociales y medioambientales y sus conexiones locales y globales. En este sentido, destacar que los capítulos 2, 3, 4 y 5 exploran en profundidad, respectivamente, cada uno de los cuatro casos de estudios, así como las

aproximaciones metodológicas utilizadas. A continuación, describo los cuatro casos de estudio que serán posteriormente analizados.

El primero caso de estudio es la experiencia de coproducción de conocimiento "**Del cuerpo a la ciudad**" impulsada y facilitada por la presente autora junto a la maestra Montse Mendoza a estudiantes de 4º de Primaria del CEIP Vicente Gaos, barrio Algirós, València. Este proceso se desarrolló entre septiembre de 2016 y abril de 2018. Su objetivo principal fue analizar la contribución del proceso al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la ciudadanía global que se han visto potenciados en el alumnado a lo largo del proceso de investigación-acción-participativa con cartografía social (IAP-CS). La IAP-CS se desarrolló con 25 alumnos, 11 niñas y 14 niños, que cursaron a lo largo del proceso 4º y 5º de Primaria (8-10 años). Se desarrollaron 42 sesiones de 45 minutos de trabajo individual y en equipo con los niños y niñas. Este caso de estudio será explorado en el **capítulo 2** que recoge el artículo "*From the body to the city: participatory action research with social cartography for transformative education and global citizenship*" publicado en el *Journal of Educational Action Research* (Q2 en JCR). El marco teórico se apoyó en tres pilares: el derecho a la ciudad, el ecofeminismo crítico y la educación transformadora para la ciudadanía global.

El segundo caso de estudio es el proceso "**Aprendizaje en Acción: Tejiendo voces en en Na Rovella**" (AA) facilitado en el marco del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (MCAD-UPV). Este proceso se desarrolló en el curso 2018-2019 en el marco de la asignatura Procesos de Desarrollo y consistió en la inmersión del alumnado en la realidad del Barrio Na Rovella en la ciudad de València por dos semanas. En esta inmersión, a partir de un diagnóstico participativo con los actores del barrio, el alumnado tiene la oportunidad de poner en práctica conocimientos teóricos y metodologías participativas en la búsqueda de activar procesos de agencia y transformación. El AA contó con la participación de 12 alumnas y 7 alumnos que facilitaron cuatro subprocesos de coproducción de conocimiento a diferentes actores e iniciativas sociales: 1) video participativo junto a un grupo de alumnas y alumnos de la Universitat Popular de Na Rovella; 2) fotovoz junto a alumnas de 3º de la ESO del IES Jordi de Sant Jordi; 3) diagnóstico social participativo junto a un grupo de mujeres madres migrantes que participan en el Centro de Jóvenes Taleia de la Fundación Adsis; y un mapeo de iniciativas ciudadanas del barrio en que participaron diferentes actores. Este caso de estudio es explorado y analizado en profundidad en el **capítulo 3** que recoge el capítulo "*A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic*

Liberation” publicado en el libro “*Participatory Research, Capabilities and Epistemic Justice*” por la editorial Palgrave Macmillan (Q1 en SPI). Desde una aproximación inductiva a los resultados del proceso de AA, se exploran las contribuciones y los entrecruces que se producen entre las aportaciones del pensamiento de Freire (1970; 2007) a la educación liberadora y el marco de la justicia epistémica propuesto por Miranda Fricker (2013; 2015). Esta aproximación deductiva permitió identificar cuatro capacidades para la liberación epistémica que se han visto potenciadas en el proceso de AA en las estudiantes que participaron.

El tercer caso de estudio es el proceso de fotovoz “**Nos quitan lo que somos**” facilitado a estudiantes de 3ºESO del IES Jordi de Sant Jordi ubicado en el barrio Na Rovella, València. En este proceso participaron un grupo mixto y diversos de 27 estudiantes, de 14-15 años, con diversidad socioeconómica y cultural. Es importante destacar que el barrio en que se ubica el instituto está viviendo un proceso acelerado de cambio urbanístico, aunque se ha caracterizado por ser un barrio de clase obrera. Un barrio históricamente marginado e intervenido por la inversión de infraestructuras destinadas a la movilidad individual, al turismo y consumo en grandes superficies. Además, en los últimos años, se construyeron edificaciones verticales destinadas a viviendas de lujo, que acentúan aún más las barreras físicas y sociales entre la ciudad y lo que queda de la huerta valenciana. Este caso de estudio se describe y se analiza en profundidad en el **capítulo 4** que recoge el artículo “*They Take Away What We Are: Contributions of a Participatory Process with Photovoice to the Capabilities for Epistemic Liberation of Young People*” publicado en el *Journal of Human Development and Capabilities* (Q2 en JCR). Esta publicación analiza de forma deductiva las contribuciones del proceso de fotovoz a las capacidades para la liberación epistémica (Leivas et al., 2020) de las estudiantes de secundaria del IES Jordi de Sant Jordi, València. A partir de tales resultados se identifican cuatro tipos de opresiones que limitan y obstaculizan estas capacidades en el ámbito de la educación secundaria. Estas opresiones son de tipo ontológica, epistémicas- expresivas e interpretativas y epistemológicas. Estas opresiones son formuladas a partir de las aportaciones del pensamiento de Freire y de bell hooks (2020) a la educación liberadora en discusión con las aportaciones de Burlando (2019) y Medina (2013) a los procesos de marginación hermenéutica. En este capítulo también se exploran las opresiones que sufren las juventudes en los procesos educativos y de planificación de la ciudad.

El cuarto caso de estudio es la experiencia de coproducción de conocimiento entre investigadores comunitarios y académicos de la Universidad de Antioquia que participan en la **Red de Investigadores Comunitarios de Medellín** (RIC), Colombia.

El trabajo de campo se realizó en el marco de la estancia de investigación que realicé en el Observatorio de Seguridad Humana de Medellín (OSHM), en el Instituto de Estudios Regionales de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. La estancia se desarrolló en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2018. A lo largo de este período se realizaron diferentes técnicas de investigación de corte cualitativo, tales como observación participante en los encuentros de la RIC, cinco entrevistas a lideresas comunitarias y tres entrevistas a investigadores académicos del OSHM. Este caso de estudio se describe y se analiza en profundidad en el **capítulo 5** que recoge el artículo “*Capabilities for epistemic liberation: the case of hermeneutical insurrection of the Network of Community Researchers in Medellín, Colombia*” publicado en el *Journal of Global Ethics* (Q1 en SJR). Esta publicación analiza las contribuciones de la Red de Investigadores comunitarios (RIC) a las capacidades para la liberación epistémica (Leivas et al. 2020) y a la insurrección hermenéutica de las y los investigadores comunitarios, así como las diferentes violencias y opresiones que amenazan estas capacidades. Desde una aproximación deductiva, y a partir de las aportaciones de Medina (2013) sobre los procesos de marginación, muerte e insurrección hermenéutica, se analiza la experiencia de coproducción de conocimiento entre investigadores comunitarios y académicos en torno a la seguridad humana de la ciudad de Medellín. A partir del enfoque de la seguridad humana desde abajo (Zuluaga et al. 2017), la RIC propone una alternativa a la perspectiva hegemónica de la seguridad ciudadana utilizada por la administración municipal (Agudelo et al., 2018).

Por último, mencionar que en las cuatro publicaciones he ejercido de primera autora, realizando el trabajo de campo y el análisis de los resultados, además de asumir el rol principal en el planteamiento teórico, metodológico y en la discusión conjunta de los casos de estudio analizados. También actuando de interlocutora con las personas editoras y realizando el trabajo de revisión de las cuatro publicaciones. La Figura 2 recoge información relacionada con los fundamentos teóricos y la aproximación metodológica desarrollada en cada una de las publicaciones y sus respectivos capítulos, así como las personas e instituciones educativas que participaron en los cuatro casos de estudio analizados en esta tesis.

	CAPÍTULO 2	CAPÍTULO 3	CAPÍTULO 4	CAPÍTULO 5
PUBLICACIÓN	"From the body to the city: participatory action research with social cartography for transformative education and global citizenship"	"A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic Liberation"	"They Take Away What We Are": Contributions of a Participatory Process with Photovoice to the Capabilities for Epistemic Liberation of Young People"	"Capabilities for epistemic liberation: the case of hermeneutical insurrection of the Network of Community Researchers in Medellin, Colombia."
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	Re-pensar el Derecho a la Ciudad desde el Ecofeminismo Crítico y sus contribuciones para la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el cuerpo, hogar, barrio-ciudad y planeta.	Justicia epistémica y Enfoque de Capacidades para el Desarrollo Humano. Aportaciones de la Educación Liberadora para potenciar la ampliación de las Capacidades para la Liberación Epistémica del alumnado que participa.	Capacidades para la liberación epistémica y opresiones que obstaculizan estas capacidades en el ámbito de la educación secundaria y en los procesos de planificación urbana de la ciudad	Insurrección Hermenéutica , violencias e intimidaciones epistémicas y Capacidades para la Liberación Epistémica en la Producción del Espacio. en las y los investigadores comunitarios.
METODOLOGÍA	Investigación-acción participativa con cartografía social. Aproximación cualitativa a partir de la observación participante con video, talleres participativos, entrevistas en profundidad y análisis de discurso.	Investigación participativa en el marco del proceso Aprendizaje en Acción UPV, aproximación cualitativa a partir de la observación participante, entrevistas en profundidad, talleres participativos y análisis de discurso.	Investigación participativa en el marco del subproceso de fotovoz "Nos quitan lo que somos". Aproximación cualitativa a partir de la observación participante, entrevistas, talleres participativos y análisis de discurso.	Investigación participativa , a partir de la observación participante, entrevistas en profundidad, talleres participativos y análisis de discurso.
PARTICIPANTES	Niñas y niños del curso 4ºA Primaria del CEIP Vicent Gaos en el Distrito de Algirós, València , familias, equipo directivo y maestra que participaron en el proceso que se realizó en el curso 2017-2018.	Alumnado del Máster en Cooperación al Desarrollo de la UPV que participó en el marco del proceso "Aprendizaje en Acción Na Rovella" que se desarrolló en el curso 2018-2019 en el barrio Na Rovella, València .	Alumnado de 3º ESO del IES Jordi de Sant Jordi, Na Rovella, València, y alumnado del Máster en Cooperación UPV que participaron en el subproceso de fotovoz desarrollado en el marco del "Aprendizaje en Acción Na Rovella", curso 2018-2019.	Investigadores comunitarios y académicos que participan en la Red de Investigadores Comunitarios impulsada por el Observatorio de Seguridad Humana de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Estancia de investigación realizada en 2018.
	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA	UNIVERSIDAD

Figura 3. Fundamentos teóricos y aproximación metodológica a los cuatro casos de estudio.

Fuente: elaboración propia.

1.5.1. Objetivo y Preguntas de Investigación

El objetivo general de la presente tesis por compendio es **analizar cuatro procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad facilitados a partir de metodologías participativas y sus contribuciones a la liberación epistémica de las personas que participan**. Destacar que estas preguntas se han ido formulando y reformulando a lo largo del proceso de formación doctoral y buscando darles respuestas en cada una de las publicaciones recogidas en los siguientes capítulos. A continuación, se recogen las preguntas de investigación que pretenden ser contestadas en los siguientes capítulos.

El **capítulo 2** pretende contestar las siguientes preguntas: 2.1. ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes para la ciudadanía global se han visto potenciadas en el alumnado que participó en el proceso? 2.2. ¿Qué aprendizajes contribuyeron a la agencia política de las niñas y niños que participaron? 2.3. ¿Qué aportaciones teóricas y metodológicas a la ciudadanía global se realiza a partir de la experiencia de IAP-CS?

Teniendo en cuenta los aportes teóricos y metodológicos del proceso de IAP-CS, el proceso de Aprendizaje en Acción analizado en el **capítulo 3** pretendió dar respuestas a las siguientes preguntas: 3.1. ¿Qué capacidades se potencian en los procesos de coproducción de conocimiento con metodologías participativas, como es el caso del AA? 3.2. ¿Qué capacidades para la liberación epistémica se identifican a partir de las aportaciones de Paulo Freire a la educación liberadora? 3.3. ¿Estas capacidades contribuyen a la liberación epistémica de las personas que participan?

A partir de las aportaciones teóricas en torno a las capacidades para la liberación epistémica, en el **capítulo 4** se profundiza en la experiencia de fotovoz. Un subproceso participativo que se realizó en el marco del Aprendizaje en Acción. Su objetivo es analizar las contribuciones del proceso a la liberación epistémica en las juventudes que participan, así como aquellas opresiones que las obstaculizan. En este sentido, se pretendió responder las siguientes preguntas de investigación: 4.1. ¿La metodología del fotovoz contribuye a potenciar las capacidades para la liberación epistémica en las y los jóvenes que participan? 4.2. ¿Qué opresiones limitan y obstaculizan las capacidades de liberación epistémica en los procesos educativos? 4.3. ¿Se observan procesos de agencia individual y colectiva en las y los jóvenes que participan?

Buscando profundizar en el marco de las capacidades para la liberación epistémica, en el **capítulo 5** se analiza la participación en la RIC y sus contribuciones a la resistencia e insurrección hermenéutica de las y los investigadores comunitarios que

participan en la red. Desde tal perspectiva, las preguntas que orientan el análisis y que se pretende dar respuestas son: 5.1. ¿Qué capacidades para la liberación epistémica son potenciadas a partir de la participación en la RIC? 5.2. ¿Qué violencias e intimidaciones se producen en las interacciones comunicativas que se dan en los procesos de participación ciudadana en la planificación urbana en Medellín? 5.3. ¿La participación en la RIC puede contribuir a la resistencia e insurrección hermenéutica de las y los investigadores comunitarios?

Por último, el **capítulo 6** pretende ofrecer una discusión global de los resultados de los capítulos anteriores, buscando dar respuestas a las siguientes preguntas: 6.1. ¿Los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad con metodologías participativas pueden contribuir a la justicia epistémica y a la expansión de las capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan? 6.2. ¿De qué forma las capacidades para la liberación epistémica pueden ser potenciadas en futuros procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad?

En la siguiente Figura 3 podemos observar las preguntas de investigación que se formulan en cada uno de los capítulos, así como la pregunta general que pretende ser contestada en el marco de la presente tesis.

CAPÍTULO 2 "From the body to the city: participatory action research with social cartography for transformative education and global citizenship"	CAPÍTULO 3 "A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic Liberation"	CAPÍTULO 4 "They Take Away What We Are": Contributions of a Participatory Process with Photovoice to the Capabilities for Epistemic Liberation of Young People"	CAPÍTULO 5 "Capabilities for epistemic liberation: the case of hermeneutical insurrection of the Network of Community Researchers in Medellín, Colombia."
<p>2.1. ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes para la ciudadanía global se han visto potenciadas en el alumnado que participó en el proceso?</p> <p>2.2. ¿Qué aprendizajes contribuyeron a la agencia política de las niñas y niños que participaron?</p> <p>2.3. ¿Qué aportaciones teóricas y metodológicas a la ciudadanía global se realiza a partir de la experiencia de IAP -CS?</p>	<p>3.1. ¿Qué capacidades se potencian en los procesos de coproducción de conocimiento con metodologías participativas, como es el caso del AA?</p> <p>3.2. ¿Qué capacidades para la liberación epistémica se identifican a partir de las aportaciones de Paulo Freire a la educación liberadora?</p> <p>3.3. ¿Estas capacidades contribuyen a la liberación epistémica de las personas que participan?</p>	<p>4.1. ¿La metodología del fotovoz contribuye a potenciar las capacidades para la liberación epistémica en las y los jóvenes que participan?</p> <p>4.2. ¿Qué opresiones limitan y obstaculizan las capacidades de liberación epistémica en los procesos educativos?</p> <p>4.3. ¿Se observan procesos de agencia individual y colectiva en las y los jóvenes que participan ?</p>	<p>5.1. ¿Qué capacidades para la liberación epistémica son potenciadas a partir de la participación en la RIC?</p> <p>5.2. ¿Qué violencias e intimidaciones se producen en las interacciones comunicativas que se dan en los procesos de participación ciudadana en la planificación urbana en Medellín?</p> <p>5.3. ¿La participación en la RIC puede contribuir a la resistencia e insurrección hermenéutica de las y los investigadores comunitarios?</p>
<p>CAPÍTULO 6</p> <p>6.1. ¿Los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad con metodologías participativas pueden contribuir a la justicia epistémica y a la expansión de las capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan? 6.2. ¿De qué forma las capacidades para la liberación epistémica pueden ser potenciadas en futuros procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad?</p>			

Figura 4. Preguntas de investigación de los capítulos y de la tesis en general.

Fuente: elaboración propia.

1.5.2. Guía de Lectura de los Capítulos

La presente tesis doctoral se compone de siete capítulos. El **capítulo 1** introduce los principales fundamentos teóricos que orientan la tesis, justificando la importancia de contribuir a la justicia epistémica en los procesos de coproducción de conocimiento entre la universidad y la sociedad, así como la aproximación metodológica utilizada. En este sentido, los fundamentos teóricos que orientan los siguientes capítulos son: el enfoque de capacidades para el desarrollo humano, la justicia epistémica y la educación liberadora. Por otro lado, también presenta el objetivo y preguntas de la tesis, aportando breves resúmenes de cada uno de los capítulos que recogen las publicaciones que integran la modalidad de compendio (capítulo 2, 3, 4 y 5), así como los elementos concretos que se profundiza en cada uno de ellos.

El **capítulo 2** recoge el artículo *“From the body to the city: participatory action research with social cartography for transformative education and global citizenship”* publicado en el *Journal of Educational Action Research* que analiza la contribución de la experiencia a la ampliación de aprendizajes alineados con los conocimientos, habilidades y actitudes para la ciudadanía global crítica.

El **capítulo 3** recoge el capítulo *“A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic Liberation”* publicado en el libro *“Participatory Research, Capabilities and Epistemic Justice”* publicado por la editorial *Palgrave Macmillan*. Este capítulo analiza el proceso de “Aprendizaje en Acción en Na Rovella” (AA) facilitado en el marco del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València. Desde una aproximación inductiva a los resultados del proceso de AA, se exploran las contribuciones y los entrecruces que se producen entre las aportaciones del pensamiento de Freire (1970; 2007) a la educación liberadora y el marco de la justicia epistémica propuesto por Miranda Fricker (2013; 2015). Esta aproximación deductiva, permite identificar cuatro capacidades para la liberación epistémica que se han visto potenciadas en el proceso de AA en las estudiantes que participaron.

El **capítulo 4** recoge el artículo *“They Take Away What We Are: Contributions of a Participatory Process with Photovoice to the Capabilities for Epistemic Liberation of Young People”* publicado en el *Journal of Human Development and Capabilities*. Este capítulo analiza de forma deductiva las contribuciones del proceso de fotovoz a las capacidades para la liberación epistémica de las estudiantes de secundaria del IES Jordi de Sant Jordi, València.

El **capítulo 5** recoge el artículo "*Capabilities for epistemic liberation: the case of hermeneutical insurrection of the Network of Community Researchers in Medellin, Colombia*" publicado en el *Journal of Global Ethics*. Esta publicación analiza las contribuciones de la Red de Investigadores comunitarios (RIC) a las capacidades para la liberación epistémica (Leivas et al., 2020), así como las diferentes violencias y opresiones que amenazan estas capacidades en los procesos de producción del espacio.

A continuación, el **capítulo 6** aborda la discusión general de los resultados de la tesis, sus contribuciones a la justicia epistémica y la expansión de capacidades para la liberación epistémica en los procesos educativos y de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. Y, por último, el **capítulo 7** presenta las principales conclusiones emanadas de las cuatro publicaciones que sostienen la presente tesis doctoral.

1.6. Referencias

- Agudelo-Botero, Juan Diego; Gallego, Laura; Leyva, Santiago and Mesa, Pablo. 2018. Seguridad Ciudadana Desde La Gobernanza Metropolitana El Caso Del Valle De Aburrá. Medellín: Universidad EAFIT, Centro Cultural Biblioteca Luis Echavarría Villegas, Área Metropolitana del Valle de Aburrá.
- Alkire, Sabina, Deneulin, Séverine. (2009). *Introducing the Human Development and Capability Approach. An Introduction to the Human Development and Capability Approach.* Earthscan, London.
- Burlando, Giannina. 2019. "Acerca de la violencia epistémica: el caso de la experiencia académica." *Cuyo. Anuario de filosofía argentina y latinoamericana* 36: 101–128
- Caney, Simon. 2010. *Climate Change, Human Rights, and Moral Thresholds.* En Gardiner SM., Caney S., Jamieson D. y H. Shue (eds), *Climate Ethics: Essential Readings.* Oxford University Press, Nueva York.
- Denzin, Norman k. y Lincoln, Yvonne S. 2012. *The Sage Handbook of Qualitative Research.* Barcelona: Editorial Gedisa.
- De Sousa Santos, Buenaventura, and Aguiló, Antoni. 2019. *Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde las epistemologías del Sur.* Barcelona: Icaria Editorial. ISBN: 978-84-9888-874-4.
- Denzin, Norma K. y Lincoln, Yvonna S. (2012) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa. Vol. 1.* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dussel, Enrique. 1996. *Filosofía de la liberación.* Bogotá: Nueva América.
- Fals Borda, Orlando y Carlos Rodríguez Brandao (1991) *Investigación Participativa.* Montevideo: Ediciones de La Banda Oriental.
- Herrero, Y. 2013. *Miradas Ecofeministas Para Transitar a Un Mundo Justo Y Sostenible.* Madrid: Fuhem.
- Flick, Uwe. 2002. *An Introduction to Qualitative Research,* Londres, Sage, 2ª Edición.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed.* Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1970b. *La concientización.* Instituto Agrario Nacional. Caracas.
- Freire, Paulo. 1978. *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing.* Oxford and New York: Oxford University Press.
- Fricker, Miranda. 2015. "Epistemic Contribution as a Central Human Capability." In *The Equal Society: Essays on Equality in Theory and Practice,* edited by Hull, G., 73-90. Lanham, Maryland: Lexington Books.

- Furco, A. 1996. "Is Service-Learning Really Better than Community Service?" en Furco, A. y Shelley, H. Billing (Eds.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogic*. Greenwich, Information Age Publishing.
- Harvey, David. 2012. *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Ediciones Akal.
- Herrero, Yayo. 2013. *Miradas Ecofeministas Para Transitar a Un Mundo Justo Y Sostenible*. Madrid: Fuhem.
- hooks, bell. 2020. *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros. Edición de Kindle.
- Lorey, Isabell. 2016. *Estado de inseguridad: Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mies, María., and Vandana Shiva. 1997. *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona: Icaria.
- Penz, Peter, Drydyk, Jay, Bose, Pablo S. (2011). *Displacement by Development: Ethics, Rights and Responsibilities*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Fricker, Miranda. 2015. "Epistemic Contribution as a Central Human Capability". In *The Equal Society: Essays on Equality in Theory and Practice*, edited by George Hull. Lanham, MD: Lexington Books.
- Medina, José. 2011. "The Relevance of Credibility Excess in a Proportional View of Epistemic Injustice: Differential Epistemic Authority and the Social Imaginary". *Social Epistemology* 25 (1): 15–35.
- Medina, José. 2017. "Varieties of Hermeneutical Injustice". In *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, edited by Kidd, Ian James, José Medina, and Gaile Pohlhaus Jr., 41-52. Oxford: Routledge.
- Rodríguez, Lidia M.; Marin, Carlos; Moreno, Silvia y Rubano, María del C. 2007. "Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina" en *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. XVIII, 34, p. 129-171. Argentina: Universidad de Entre Ríos.
- Sen, Amartya. 1999. "El Desarrollo como Libertad." *Gaceta Ecológica* 55, 14-20. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Distrito Federal, México.
- Sen, Amartya, Nussbaum, Marta. (1993). *The Quality of Life*. Oxford University Press, Oxford.
- Soler-i-Martí, Roger, Eduard Ballesté and Carles Feixa. 2020. "Desde la periferia: la noción de espacio social en la movilización sociopolítica de la juventud." *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* 19 (1):1-26.

Tejerina, Benjamín. 2019. “Youth and precariousness in Spain: Beyond a waiting time.” In *Youth and the politics of the present. Coping with complexity and ambivalence*, edited by E. Colombo and P. Rebughini, 88-100. London: Routledge.

Zuluaga, Lina, Oliveros, J., Toro, L. and Quintero V., M. I. 2017. *Red de Investigadores Comunitarios. Puntadas y nudos de un tejido en construcción*. Medellín: Observatorio de Seguridad Humana de Medellín. Instituto de Estudios Regionales.

CAPÍTULO 2

From the body to the city: participatory action research with social cartography for transformative education and global citizenship

Monique Leivas Vargas

ABSTRACT

In times of globalization we are facing a crisis of care. The invisibility of relations of domination and oppression against nature, women and girls, as well as the elderly, generate inequalities and structural problems that increase the unsustainability of life on the planet. The uncertainty towards the future, generated by climate change, pollution and scarcity of water resources, is leading us towards war or revolution – a revolution that requires the involvement of the new generations to transform reality and confront contemporary problems. In this sense, it is necessary to educate, raise awareness and empower girls and boys in citizen participation, in overcoming gender inequalities and in the development of fairer and more sustainable practices and behaviours. The participatory action-research experience with social cartography ‘From the Body to the City’, promoted by the Institute of Innovation and Knowledge Management – INGENIO (CSIC-UPV) in collaboration with the primary school CEIP Vicente Gaos of Valencia (Spain), developed together with the students of 4th primary grade, intended to reflect and act collectively on our territories from the principles of transformative education and global citizenship.

KEYWORDS: Action research, social cartography, transformative education, global citizenship, right to the city.

Published online: 21 Sep 2018

In: Educational Action Research, 27:1, 4056, DOI:10.1080/09650792.2018.1519453.

CAPÍTULO 2. From the body to the city: participatory action research with social cartography for transformative education and global citizenship

2.1. Introduction

Climate change, pollution in cities, deterioration of water resources, gender inequalities and poverty are just some of the problems of contemporary society and perhaps the main challenges to be faced by new generations. Such problems show that our civilization is in crisis, a crisis caused by the way we relate to each other as human beings and with nature (Mies and Shiva, 1997; Herrero, 2013; Pérez, 2006).

In order to face such problems, it is necessary to move towards a school capable of educating, raising awareness and empowering girls and boys for global citizenship, based on the reflection-action of their bodies and the relationships they maintain with other beings and with nature in the territory: the city. Park (1976) shows that 'the question of what kind of city we want cannot be divorced from the question of what kind of people we want to be, what kinds of social relations we seek, what relations to nature we cherish, what style of life we desire, what aesthetic values we hold' (cited in Harvey (2012)).

Thus, it is necessary that formal education incorporates the principles and practices of transformative education where students become active subjects in the process of production of knowledge about the territory: 'the fact of perceiving myself in the world, with the world and with others, puts me in a position facing the world that is not the position of one who adapts to it, but of one who is inserted into it. It is the position of those who struggle not to be just an object, but also the subject of history' (Freire, 1970: 25).

The aim of this article is to address the knowledge, skills and attitudes for global citizenship that have been enhanced in the students throughout a process of participatory action research with social cartography (hereinafter PAR-SC). In order to do this, we used a PAR-SC experience, 'From the body to the city', carried out with students of 4th primary grade of the Vicente Gaos School in Valencia (Spain).

The structure of the article is as follows: we firstly describe the theoretical framework based on ecofeminism and the right to the city, which will allow us to understand the proposed cosmivision of the territory. Then we introduce the social cartography as a PAR method aligned with a transformative education for global citizenship. After this, we explain the experience 'From the body to the city' promoted

by the Innovation and Knowledge Management Institute – INGENIO (CSIC-UPV), of the Universitat Politècnica de València (Spain), in collaboration with the Vicente Gaos School. Finally, we analyse the results of the process and its contribution to transformative education for global citizenship.

2.2. Ecofeminist cosmovision of the territory

This research is based on three theoretical pillars: ecofeminism, the right to the city and transformative education for global citizenship. Ecofeminism and the right to the city allow us to understand the relationships that are established in the territory, recognizing the city as the urban habitat in which we live and our political agency capacity to decide on the city we want. Transformative education for global citizenship enables us to justify the methodological design of PAR-SC in the field of formal education, in addition to allowing the analysis of results.

At the theoretical level, we start from the philosophical and anthropological perspective of ecofeminism, which allows us to recognize, situate and understand ourselves better as a species and understand the causes and repercussions of the strict division that Western society establishes between nature and culture, or between reason and body (Herrero, 2013). Ecofeminism enables us to become aware of the crisis in which we are immersed, a crisis of care that Pérez (2006b) understands as ‘the complex process of destabilization of a previous model of sharing responsibilities on the care and sustainability of life, which entails a reorganization of the care work’ (9–10).

From such a critical perspective, the Western cosmovision – science, economy, work and production, must move towards a new paradigm (Mies and Shiva, 1997; Herrero, 2013) The term ‘cosmovision’ is an adaptation of the German word ‘Weltanschauung’ (Welt, ‘world’, and anschauen, ‘to observe’). Cosmovisions are beliefs that make up the image of the world that a person, time or culture has, from which it interprets its own nature and that of all existing entities (Cano, Mestres, and Y Vives-Rego, 2010).

According to Mies and Shiva (1997), if we continue to consider that the role of human beings is rooted in the old paradigm of capitalist patriarchy – based on a mechanistic cosmovision, a competitive, industrial, capital-centred economy, and a culture of domination, violence, war and ecological irresponsibility – climatic catastrophes will quickly increase and the extinction of species will accelerate, economic collapse will worsen and injustices and inequalities will increase.

To avoid such social, economic and environmental collapse, it is necessary to move towards a cosmovision that considers the ecological and feminist dimensions. A cosmovision based on these approaches requires a model compatible with the biosphere, which tries to respond to all the different forms of inequality. Yayo Herrero (2013) proposes a productive model based on the distribution of care work between women and men and on the recognition of the boundaries and natural vocations of the territory. A model of economic organization centred on life, on the maintenance of life, which recognizes both the work of social reproduction carried out in the sphere of the home and the limits of the planet.

Some countries like Bolivia and Ecuador are betting on this transition. At the political level, they recognize in their constitutions the territory not only as the geographic space of belonging but also as the space where human actors practise and reproduce life, establishing a balanced relationship between man, biodiversity, nature and all the things that surround them through networks (Cabrera, 2011). Such a perspective of the territory has a strong indigenous influence, which recognizes the ecological dimension. However, these countries do not recognize the feminist dimension of care for the support of life.

In this sense, a group of women activists linked to the Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el feminismo (Collective Critical Looks from the Territory of feminism, 2017) invites us to establish connections between the body and the territory. They understand the body as a political territory to be defended and not only as flesh and bones but also with its spirit, with its fears, anguish and happiness: ‘We think of the body as our first territory and the territory we recognize in our bodies: when we violate the places we inhabit our bodies are affected, when our bodies are affected the places we inhabit are violated’ (7). These women emphasize that when conflicts occur in the territories, people feel pains that materialize directly in the body and it is specifically in women’s bodies where the violence is concreted: feminicide, harassment and aggression towards women and towards other bodies. Generally, it is women who are responsible for the care of vulnerable bodies.

Taking into account the connections established between the body and the territory, it is necessary to move towards an ecosystemic cosmovision that recognizes the interdependence between human beings and the eco-dependence with other beings and nature. These are essential dimensions to transform the conception and management of the territory – an increasingly urban territory, where more than half of the world’s population now live.

In this sense, it is necessary to recognize the city as the urban territory constructed from the cosmovision imposed by the patriarchal capitalist system. A cosmovision that makes invisible the care work carried out by women in the household and that does not recognize the interdependence between beings and eco-dependence with nature, ignoring the limits of the planet.

In order to overcome such a reductionist cosmovision, it is also essential to recognize the body as a territory to nurture and protect from the inequalities imposed by capitalist production and consumption practices. These practices are related to individualism, socio-spatial segregation, stereotypes and gender inequalities, the production and consumption of industrialized foods, obesity, among others.

Understanding the city, from the cosmovision proposed by ecofeminism, allows us to claim the right of all its inhabitants (women, girls and boys, disabled people, immigrants, etc.) to participate in decision-making relating to building the urban territory, recognizing the connections that are established between human beings and nature, both locally and globally. These connections allow us to understand the body, the household, the neighbourhood, the city, and the planet as dimensions of the territory that enable the necessary conditions to survive in the urban habitat we have built: the city.

According to Harvey (2012b), the right to the city is much more than a right of individual or collective access to resources; ‘it is a right to change and reinvent the city more after our hearts’ desire. It is, moreover, a collective rather than an individual right, since reinventing the city inevitably depends upon the exercise of a collective power over the processes of urbanization. The freedom to make and remake ourselves and our cities...’ (4).

As defined by the Global Platform for the Right to the City (GPR2C), the right to the city is a collective right, which is made effective through the political agency of the people who inhabit the territory so that ‘construction of cities centred on people is possible’ (2016). This proposal offers us an alternative framework to implement human rights, the sustainable development goals, and the commitments of the UN’s Habitat Agenda in the field of formal education.

With this purpose arises the initiative of participatory action research between the Institute of Innovation and Knowledge Management – INGENIO (CSIC-UPV) and the 4th primary tutor of the Vicente Gaos School. A pilot experience of pedagogical innovation that allowed the facilitation of social cartography as a project that aimed to connect students with their territories at a glocal level: the body, the household, the

neighbourhood, the city and the planet. This initiative has been driven from a conception of the city as a common good, where formal education, as an institution, is committed to facilitating processes of awareness of alternative forms of development – more people-centred, fairer and more sustainable.

2.3. Towards a transformative pedagogical practice

Both ecofeminism and the right to the city invite us to develop participatory approaches and methodologies that are capable of collecting the different voices of vulnerable groups, in order to adjust urban policies to the vital experiences, needs and desires of the new generations. To do this, it is necessary to educate, raise awareness and empower girls and boys to participate in decision-making about the sort of city they want. Here is located the transformative education for global citizenship (hereinafter EGC).

According to Boni et al. (2017), the EGC is

“an educational process that aspires to generate a critical and transformative consciousness, which connects the local with the global, which takes into account the multiple identities that configure the human being, in which people recognize themselves as part of the problems, but also of the solutions, and see themselves as agents of change seeking social justice”.

The Valencian Development Education Strategy 2017–2021 proposes three objectives to be pursued by the pedagogical practices for global citizenship: awareness and the transmission and construction of knowledge, the development of skills and attitudes for global citizenship. The three objectives are represented in Figure 1.

As may be seen in Figure 1, the three objectives are interrelated and interdependent and should be pursued in formal education. The first one, knowledge, aims to promote learning related to social justice and equity; to identity and existing diversities; to mechanisms of power and citizen participation; to gender inequalities and other forms of discrimination and to the mechanisms to reverse them; to the nature of conflicts and interrelations – economic, political, social, cultural and environmental – at a local and global level and the exercise of global citizenship from an ethical and political point of view. The second objective is aimed at promoting the development of skills related to leadership, communication and deliberation, the peaceful resolution of conflicts, negotiation and the search for consensus and participation in the development of projects aimed at the common good. And the third objective aims to promote the development of attitudes such as respect and responsibility, self-esteem, empathy, social commitment, the willingness to live with differences, optimism for social transformation, research and non-conformist attitudes

understood as curiosity and epistemological and critical consciousness. Therefore, these objectives will allow the analysis of the results of the present pedagogical innovation process.

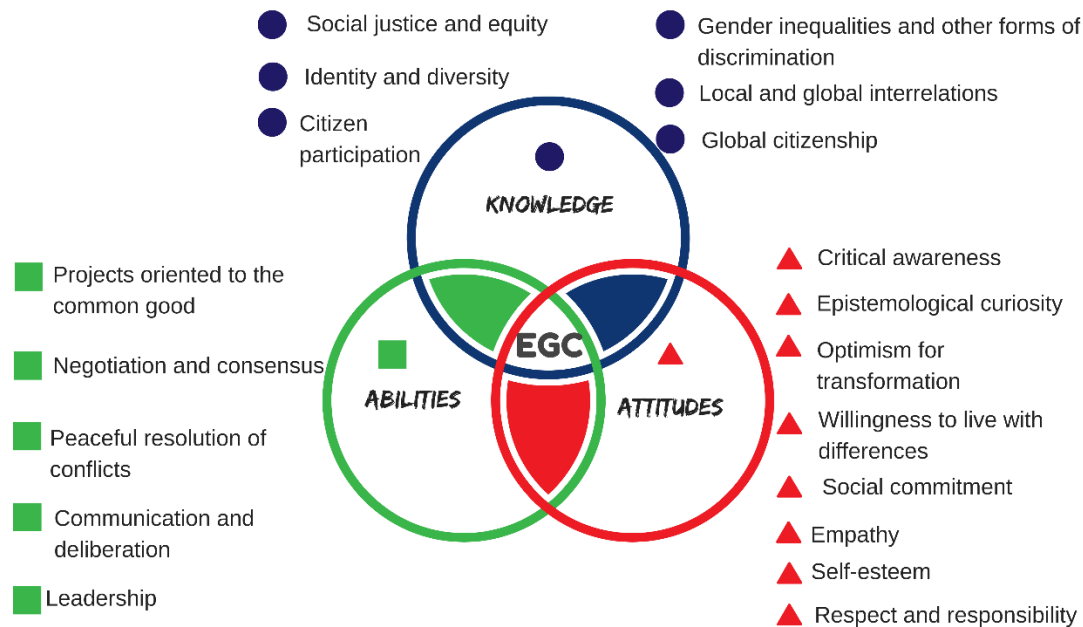


Figure 1. Objectives of the EGC.

Source: the authors based on Boni et al., (2017).

In order to pursue these objectives, we consider that social cartography is a method capable of addressing the problems related to the territory and of promoting the development of knowledge, skills and attitudes for global citizenship. Based on the principles of popular education proposed by Paulo Freire (1970), some authors link social cartography with PAR '[...]' due to the dynamic nature of the configuration of the map and the action agreements that arise from collective work in which dialogue is held on the problems that the map evidences, which lead to the empowerment of the participants' (Barragán, 2016:253). In effect, the participants stop being the object of the study and become active subjects in the process of knowledge construction from the design stage, sharing knowledge, practices and personal experiences of the territory. A process that allows us to become aware of the relationships that are maintained between human beings and nature, transforming reality through the collective. According to García (2007), '[...] social cartography starts from individual subjectivities in order to collectivize knowledge and build consensus and complementarity of territorial visions' (28). For Habegger, Serrano and Mancilla (2006), social cartography is a democratic process of knowledge construction about the territory, a process where 'Community members collectively analyse social problems, in an effort to understand and solve them' (6). Its objective is to generate processes of

reflection and awareness of the relationships established in the territory, so that the participants can act and transform the reality from the local to the global. According to Barragán (2016), social cartography is an effective way to transform education, since ‘it goes beyond the graphic representation of the territories where educational actions take place; it implies linking participants to the possibility of transforming their practices’ (256).

Social cartography thus becomes a research strategy in which, through collective action, participants are led to reflect on their practices and understandings of a common problem, through the construction of a map (cartography) where the problems of the territory are shown. In the next section we will address a case study of social cartography implemented in the field of formal education.

2.4. From the body to the city: an experience of PAR-SC

The PAR process with Social Cartography (PAR-SC) ‘From the Body to the City’ was developed between September 2016 and April 2018 with students of primary grade of the Vicente Gaos School, located in the Algirós District of the city of Valencia (Spain).

The PAR-SC was developed with 25 students, 11 girls and 14 boys, who studied during the 4th and 5th years of primary school (8–10 years). During the process, 42 sessions of 45 min of individual and teamwork with the children were developed. The process was developed in five stages: body, household, neighbourhood-district, city and planet. The students reflected and evaluated the process collectively, sitting in a circle, while the teacher and the researcher provided the tools for social investigation (Leivas, Boni, and Mendoza, 2017).

The sessions were held once a week, adapting their frequency according to the needs of the students. The teacher and the researcher designed the process jointly, adapting the theoretical framework to the language of the students, reflecting on the design of the instruments and facilitating the process. It is important to highlight the participation of families and some key neighbourhood actors who collaborated in the process.

The research is based on the participant observations made throughout the whole process. The other techniques used were the group interview and survey addressed to mothers and fathers, in-depth interviews with the teacher, questionnaires addressed to the students, body-household-neighbourhood cartographies and the production and analysis of videos about the process. The resulting video can be accessed at <https://www.youtube.com/watch?v=1LdgNeZZrKk&t=13sc>

As may be seen, Figure 2 shows the five cycles of the PAR-SC that represent the five dimensions of the territory: the body, the household, the neighbourhood-district, the city and the planet. The four puppets in the centre of the figure represented the axes of collective evaluation throughout the process, being used in each of the cycles in order to collect the student learning related to the dimensions of the territory.

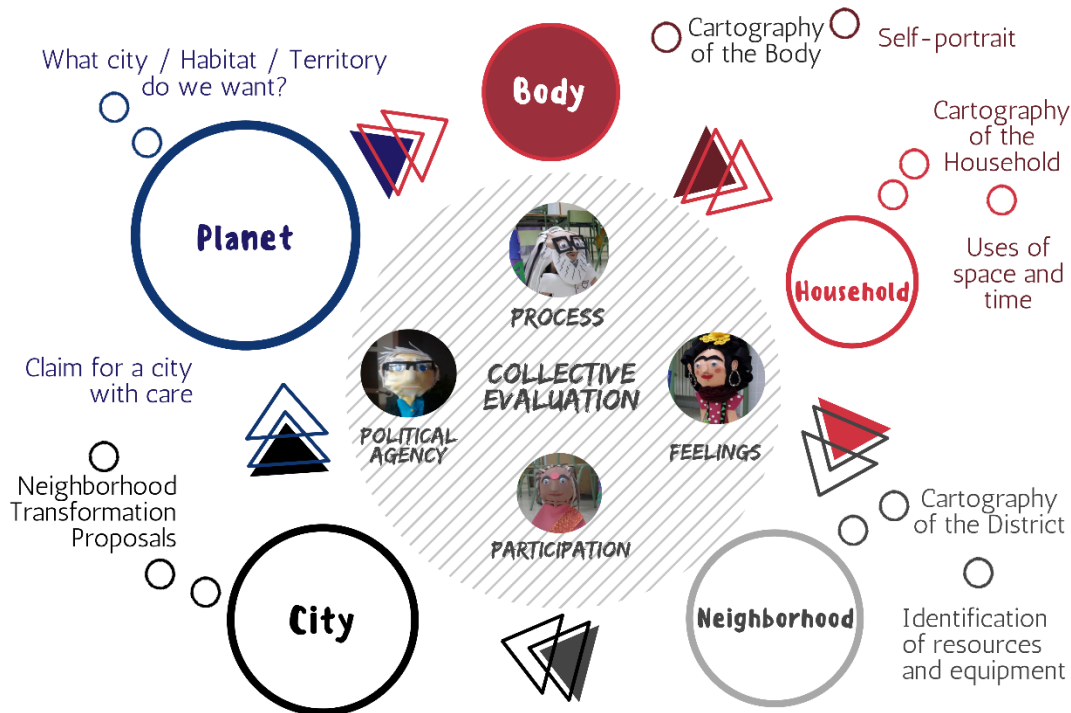


Figure 2. PAR-SC process.

Source: the authors.

The axes of collective evaluation are: (1) the production of collective knowledge and the learning generated throughout the PAR process, represented by Paulo Freire; (2) the participation of all people in the process and in society, based on the principles of ecofeminism, represented by Vandana Shiva; (3) the feelings and emotions of the participants, represented by Frida Kahlo and (4) the political agency and citizen participation, represented by the current mayor of Valencia Mr. Joan Ribó.



Figure 3. Images of the puppets used during the collective evaluation.

Source: the authors

It should be pointed out that the axes of evaluation – represented by the puppets (see Figure 3), were present throughout the whole process and were designed to translate the complexity of the theoretical approaches to the language of the girls and boys.

The PAR-SC process started from the dimension of the body, where the cartography was facilitated by means of the self-portrait and the identification of the parts that the students liked most and least and the reason for these feelings. The action of the students was to become aware of their body, accepting it and recognizing and respecting diversity.

The dimensions of the body and the household were not included in the initial design of the PAR-SC. The initial design started from the dimension of the neighbourhood-district where the school is located. However, the students demonstrated the need to approach the body and the household as part of the territory, as there were problems related to sexual and gender stereotypes, body perception and school bullying.

In the dimension of the household, the students observed the uses of time and spaces in their households, from the floor plan of their home and the time clock of the mother and father, in order to reflect on gender inequalities in the public and private sphere. The objective of the action of students in this dimension was to recognize the care work carried out by their mothers and fathers and increase their involvement in household tasks.

After implementing the dimensions of the body and the household, the dimension of the neighbourhood-district was addressed. In this dimension, the students' action was to identify the resources and equipment of the neighbourhoods of the Algirós District in order to reflect on the things they liked and those they did not. For this, the students also interviewed families and other actors in the neighbourhood in order to expand their knowledge of the school district and learn about its history and evolution. The next action was to elaborate proposals for the transformation of the neighbourhood addressed to the mayor of the city of Valencia.

The dimension of the city was approached via reflection on the city that we want, from the story 'City with Care' by the NGO InteRed (2017). The action of the students was to develop protest banners with the things they valued in the city and those they did not value. This claim was made on the day of the visit to the City Council and in the meeting with Mayor Mr. Joan Ribó.

The last dimension of the territory, the planet, was approached via reflection on the connections between the local and the global, and the relationship among human beings and nature. This dimension aimed to reinforce the conceptions of interdependence and eco-dependence.

2.5. Results

In this section, we analyse how the PAR-SC process contributed to enhancing the knowledge, skills and attitudes for global citizenship of the students. To do this we examine each of the dimensions addressed throughout the process – body, household, neighbourhood-district, city and planet – and its relationship with the objectives proposed by the Valencian Development Education Strategy 2017–2021 (Boni et al, 2017). Figure 4 shows the main results of the process grouped in knowledge, attitudes and skills for global citizenship.

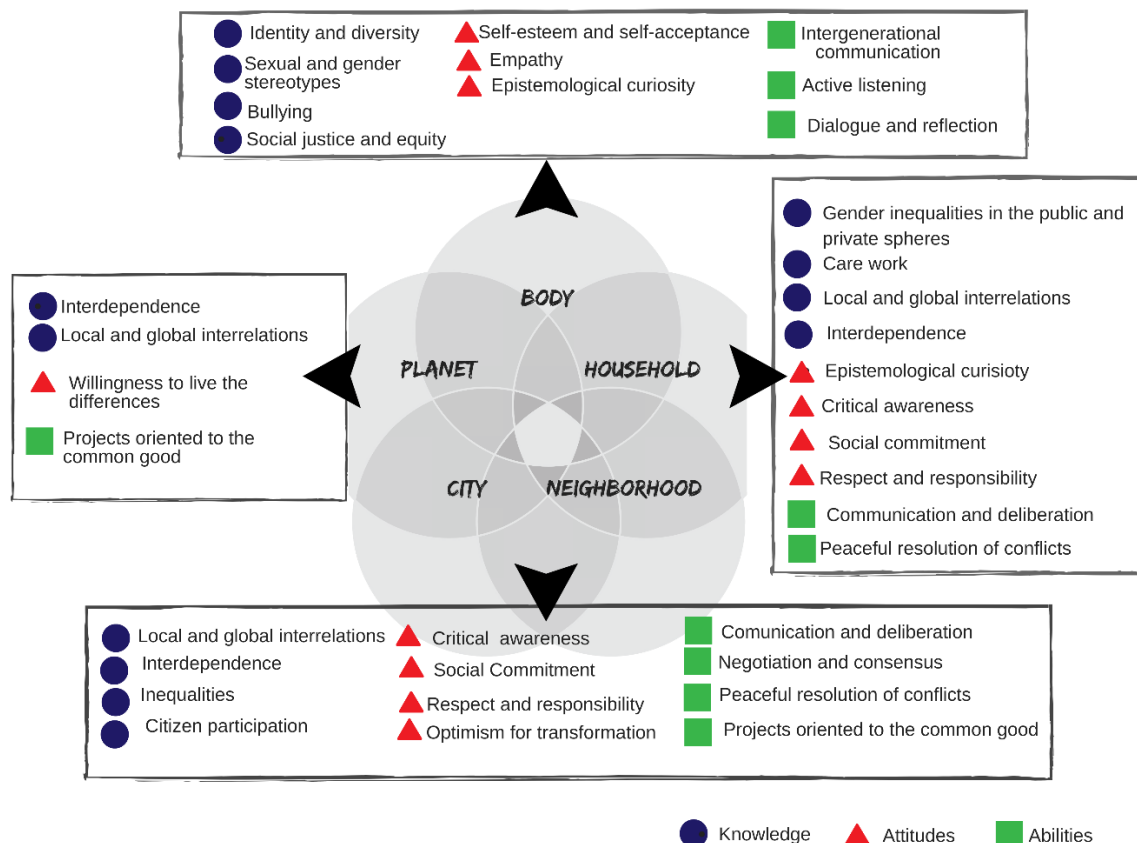


Figure 4. Knowledge, attitudes and skills for global citizenship develop during the process.

Source: the authors.

Figure 4 brings together the five dimensions of the territory addressed in the PAR-SC process and the results achieved according to the EGC objectives. In the next subsections we discuss the results for each of the dimensions in detail.

2.5.1. The body

In terms of the knowledge addressed and generated, the reinforcement of identity, sexual and gender stereotypes were highlighted, addressing issues such as school bullying, social justice and equity. The self-portraits of the girls showed that they were not comfortable with their bodies. Some girls highlighted:

la barriga me genera tristeza porque pienso que estoy un poco gorda' (the belly makes me sad because I think I am a little fat) (Girl 1) or 'no me gusta nada mi barriga ya que me recuerda todas las veces que me han llamado gorda' (I do not like my belly because it reminds me of all the times I have been called fat) (Girl 2). Some children also said that they had suffered bullying at times due to their physical appearance (because of their belly or wearing glasses): 'Me llamaban el gordo porque decían que estaba gordo' (they called me fatso because they said I was fat) (Boy 1).



Figure 5. Image about the self-portrait worked during the process.

Source: the authors.



Figure 6. Image about the floor plan of their home and the time clock worked during the process.

Source: the authors.



Figure 7. Image about the district cartography worked during the process.

Source: the authors.



Figure 8. Image about the interviews with key actors during the process.

Source: the authors.

At the level of attitudes, self-esteem and acceptance of one's own body, respect for gender and body diversity and epistemological curiosity were enhanced. Once all the self-portraits had been presented, the students expressed their support for their classmates in the collective evaluation, encouraging them to love their body as it is. For example, according to one of the students:

"es mi cuerpo y es especial porque es mío y es único" (it is my body and it is special because it is mine and it is unique) (Girl 3).

Regarding the skills developed in the body dimension, intergenerational communication between students, teachers and families was evident; most notably active listening in class to their peers and the capacity for dialogue and collective reflection on the process and the axes of evaluation. This is evidenced through the group interview with mothers and fathers, where they highlight, for example:

"en relación al cuerpo (mi hija) está sabiendo expresar mejor sus sentimientos" (regarding the body, she (my daughter) now knows how to express her feelings better) (Group interview – Mother 1) or 'aprender a hablar delante de la gente y el verse allí que es capaz de hacerlo. La autoestima' (learning to speak in front of people and seeing that they are capable of doing it. Self-esteem) (Group interview – Mother 2).

In addition, in the interview the teacher highlighted the importance of working on these issues in formal education:

“debería ser uno de los objetivos que deberíamos trabajar en la educación primaria: enseñar al alumnado dónde están los límites nuestros con los demás y también de los demás hacia nosotros” ([this] should be one of the objectives we should work towards in primary education: teaching students about where their own limits are and where the limits are with others) (Interview with the teacher).

2.5.2. The household

Knowledge related to gender inequalities in the public and private spheres, care work and local and global interrelations of the problems generated by the sexual division of labour have been developed, making it possible to tackle awareness of the interdependence between human beings and nature. For example, this quote from a boy during the collective evaluation shows the learning related to care work:

“El trabajo remunerado es cuando tu trabajas en una profesión u oficio que recibes dinero y el trabajo de cuidados es por ejemplo cuando tu padre o tu madre te preparan la merienda” (paid work is when you work in a profession or trade that you receive money for and care work is, for example, when your father or your mother prepare a snack for you) (Boy 2). Or this affirmation by a girl in relation to the care needed by the elderly: Mis abuelos, como tienen más años, necesitan más ayuda, porque sus huesos se envejecen y se vuelven más blanditos (My grandparents, as they are older, need more help, because their bones get old and become softer) (Girl 6).

Attitudes promoted in this dimension were epistemological curiosity in relation to the development of time clocks made for the students’ mothers and fathers, the development of critical awareness about gender inequalities in the use of time and space, the reinforcement of a social commitment towards an equal distribution of care work, and greater respect and social responsibility in order to overcome such inequalities. For example, this girl reflected on the distribution of tasks in the household:

“Es mejor que repartamos las tareas a que solo la madre las haga. Nos las tenemos que repartir para que todo salga mejor” (It is better that we distribute the tasks so only the mother does them. We have to distribute them so that everything goes better) (Girl 7).

This one reflects on her curiosity as a researcher:

“Me ha gustado mucho investigar cuanto tiempo está mi madre y mi padre en un sitio, que les gusta o no. He hecho como una detective y me ha gustado mucho” (I really liked to investigate how long my mother and father are in a place, whether they like it or not. I’ve acted like a detective and I liked it a lot) (girl 2).

2.5.3. The neighbourhood, district and the city

The results of the dimensions of the neighbourhood-district and the city are grouped together, since they are closely related. In these dimensions, knowledge about the interrelations between the local and the global, of social inequalities related to the

distribution and use of public spaces, and the instruments of citizen participation existing in the city have been reinforced. This is how the students highlighted this dimension in the collective evaluation:

“No nos gusta que haya gente durmiendo en la calle, queremos que haya igualdad.” (We do not like people sleeping on the street, we want there to be equality) (Child 8)

“No nos gusta la contaminación, es mala porque hay muchos coches y la contaminación nos hace daño” (We do not like pollution, it’s bad because there are many cars and pollution hurts us) (Girl 10)

“Los vehículos contaminan el planeta” (Vehicles pollute the planet) (Child 5),

“Nos gustan los parques porque es divertido y es algo que los niños necesitan porque se desarrollan jugando” (We like parks because they’re fun and it’s something children need because they develop by playing) (Girl 7);

“Porque hay jardines y sin las plantas y el oxígeno no podríamos vivir” (Because there are gardens and without plants and oxygen we could not live) (Girl 5)

“La naturaleza nos da sombra y todas las necesidades y nos da fruta” (Nature gives us shade and all necessities and gives us fruit) (Girl 6).

In relation to attitudes, critical awareness of the use of public spaces and the reinforcement of social commitment to achieve a clean and friendly city with its inhabitants was reinforced in the work of identifying public resources and public spaces.

Interviews with key actors in the neighbourhood contributed to greater respect for the life experiences of the elderly, generating feelings of responsibility and optimism to transform the city, its relationships and its spaces:

“Antes había más comercio de proximidad. Antes había más sentimiento de comunidad e identidad de barrio. El comercio era basado en la confianza. Ahora hay más individualismo. No conozco a mi vecino. La sociedad de antes era más familiar, más entrañable y más agradable” (In the past there was more local trade. In the past there was more feeling of community and of neighbourhood identity. The trade was based on trust. Now there is more individualism. I do not know my neighbour. The society before was more familiar, more endearing and more pleasant) (Key actor 1).

These interviews triggered reflections among the students related to the neighbourhood and the city:

“He aprendido que mi barrio no estaba muy limpio, además cuando mi abuelo se hizo daño en el tobillo y tenía que estar en silla de ruedas no podía subir a las aceras porque había bordillos muy gordos y tampoco podía subir al autobús, porque no había rampas para subirle. Y no me gustó mucho el barrio por eso, por estas cosas que mucha gente lo

necesita” (I learned that my neighbourhood is not very clean, also when my grandfather hurt his ankle and had to use a wheelchair he could not go on the sidewalks because the curbs were too high and he could not get on the bus either because there were no ramps. And I did not like the neighbourhood very much for that, for these tare hings that many people need (Girl 2).

The skills developed in these dimensions related to the communication and deliberation capacities of the students at the level of participation in the process, and in the areas of collective evaluation and teamwork. The negotiation, the search for consensus and the peaceful resolution of conflicts were also enhanced by teamwork in the formulation of transformation proposals addressed to the Mayor of Valencia. Among the proposals made by the students we highlight the following:

“Poner un espacio grande donde los grafiteros y grafiteras puedan pintar libremente, así tendremos el barrio mucho más bonito” (Put a large space where graffiti artists can paint freely, so we will have a much nicer neighbourhood)

“Hay áreas verdes muy sucias, las personas tiran la basura al suelo y hacen caca, así que necesitamos más jardineros y jardineras para limpiarlas y que pongan carteles sensibilizando y si las personas no cumplen que les pongan una multa” (There are very dirty green areas, people throw trash on the ground and poop, so we need more gardeners and planters to clean them and put up posters raising awareness and if people do not comply they'll pay a fine)

“Que agrupen los contenedores, así no tenemos que ir a todas partes buscándolos para tirar la basura” (Group the bins together, so we do not have to go everywhere looking for them to throw garbage away)

“Un espacio para hacer múltiples actividades en el barrio para realizar bailes, cantar, exposiciones, cine de barrio, así todos podemos juntarnos allí y conocernos más” (A space to do multiple activities in the neighbourhood to perform dances, sing, exhibitions, neighbourhood cinema, so we can all get together there and get to know each other more)

“Más aparcamientos para la gente del barrio, ya que hay muchos restaurantes y bares y pocos sitios para aparcar” (More parking for people in the neighbourhood, as there are many restaurants and bars and few places to park).

The formulation of the transformation proposals, the visit to the Town Hall and the meeting with the Mayor of Valencia Joan Ribó have been the process and results of the PAR-SC. The transformation proposals elaborated by the students strengthened teamwork and collective reflection on the history of the neighbourhood, its problems and potentialities, seeking to achieve a more communal and inclusive neighbourhood with its inhabitants and with nature.

In this sense, the projection of the video of the process to the families, its diffusion via social networks, the visit to the town hall and the meeting with the mayor, when the students presented their demands for a city with care, also strengthened the capacity of the students to participate in a project that was oriented to the common good.

The visit to the City Council allowed the students to get to know the decision-making spaces at the territorial level and to reflect on the functions developed by the Mayor. It also contributed to the process of collective reflection on the city that they want and to the elaboration of their protest banners in order to claim a city with care. The banners prepared by the students claimed a city with fewer cars, more bikes, less pollution, less sexist violence, more banks so that older people can sit down to rest and enjoy the landscape, more nature and green spaces and more care (Figure 9). As may be seen, the students want a city focused on people, a city that is more just and more sustainable.



Figure 9. Image of the visit to the mayor of Valencia.

Source: the authors.

The meeting with Mayor Mr. Joan Ribó strengthened the citizen participation and political agency of the students, who were able to share their demands for a more just and sustainable city focused on people, This result is very important, since it shows that children expressed their wishes based on citizen participation, assuming in their proposals the cosmovision of the territory and the importance of care for the support of life in the city, recognizing the interdependence with other beings and the eco-dependence with nature.

2.5.4. The planet

The last dimension of the territory, the planet, was built throughout the whole process, reinforcing knowledge about global citizenship, interdependence and eco-dependence and the connections and interrelations between the local and the global.

When working on the dimensions of the body, home, neighbourhood and city, the dimension of the planet was mainstreamed. Throughout the process the students made connections related to food and agro-ecological production, the need to use

less plastic and recycle at home, the importance of having green spaces and using more sustainable means of transport, etc. Evidence of this is present in the speeches of the girls and boys collected in the video of the process. For instance:

“Para que las plantas se cultiven orgánicamente” (For plants to be organically grown) (girl 6)

“Antes comprábamos en el barrio botellas de leche de la vaca, hoy en día compramos mucho plástico, antes íbamos y comprábamos a granel” (In the past we bought bottles of milk from the cow in the neighbourhood, today we buy a lot of plastic; before we went and bought in bulk) (Neighbour 1)

“Hay zonas verdes muy sucias y si la gente no las cuida que les pongan multas” (There are very dirty green areas and if people do not take care of them they'll pay fines) (Girl 3).

The attitude of living with differences was also strengthened and the skills developed throughout the process reinforced the ability to participate in projects aimed at the common good. The main evidence is the students' own participation in and motivation throughout the project.

In relation to the spaces for collective reflection carried out throughout the process, the axes of evaluation (process, feelings, participation and political agency) promoted the expansion of knowledge, skills and attitudes related to the life of Frida Kahlo, Paulo Freire, Vandana Shiva and Joan Ribó, making it possible for students to make connections between local and global issues. In this regard, the respect for the diversity of bodies and gender (mainly by Frida Kahlo), the diversity of cultures (Mexico, Brazil, India, Spain), the diversity of values related to production and consumption (agroecology), and the diversity of education and research processes (popular education, action research and knowledge dialogue) were highlighted.

2.6. Transformative education for global citizenship

The PAR-SC enhanced the epistemological curiosity of the students, facilitating their active role in the process of producing knowledge about the territory in which they live. Through observation, individual and collective reflection, body-household-neighbourhood-district cartographies, time clocks and interviews with key actors, the development of learning related to social research and its critical capacity was enhanced. In this sense, awareness of the reality of the territory contributed to the development of collective actions aimed at improving and transforming it.

As can be seen, the PAR-SC process is framed as a methodology of social research and pedagogical innovation aligned with the principles and objectives of the

education for global citizenship presented in the Valencian Development Education Strategy. This alignment contributes at the methodological level to the development of future educational projects that aim to promote global citizenship in the field of formal education.

In conclusion, the PAR-SC empowered students to develop knowledge, attitudes and skills for global citizenship towards a city with care. A city that listens to children, that is centred on people, that is less contaminated, more inclusive and that recognizes the importance of care for the support of life. In this sense, this research offers four types of contributions.

At the theoretical level, understanding the city from the cosmivision of the territory proposed by ecofeminism allows us to understand the right to the city as the right to participate in making decisions about the past, present and future of the habitat that we share: the planet. It allows us to recognize the vulnerability of bodies, the interdependence between beings, eco-dependence with nature and the importance of care work for the support of life, offering us an alternative development framework, capable of connecting local and global issues from a vision of development centred on people. Such a framework contributes to recognizing and accepting the mistakes of the past, to having the critical capacity to change present behaviours and to act so that the future is the best it can be for all people and beings.

At the methodological level, this research offers a practical experience of PAR-SC, where the students were protagonists and active subjects in the process, performing social research techniques and reflecting and evaluating the process collectively. From the dialogue, active listening and in the search for consensus, students were able to suggest proposals for the transformation of the city in which they live. Social cartography is a tool that makes it possible to address the right to the city from the connection with the territory. It allows us to understand that the territory includes the beings, the spaces and the practices that develop in it and that influence the social relations established between human beings and with nature, establishing connections between the local and the global.

At a pedagogical level, we must highlight the contribution to transformative education, since the PAR-SC process promoted the development of knowledge, skills and attitudes for global citizenship in students, establishing connections between local and global issues and seeking social transformation. We believe that introducing the PAR-SC process in the classroom, in a transversal way to all the subjects, despite the difficulties existing in the formal field – time, curricular rigidity, spaces, resources, etc.

– contributed to increased interest and motivation in students, promoting dialogue and the participation of families and local actors.

In addition, at the political level, this process contributes to operationalizing the right to the city and to show how much remains to be done in order to facilitate children’s participation in decisions about the territory they inhabit and the caring city they need and want.

These contributions aim to recover paths and build connections between the theory and practice of social research, claiming care work for the support of life in the city and the participation of new generations in decision-making about the city in which they live.

2.7. References

- Barragán, D.F. 2016. "Social Pedagogical Cartography: Between Theory and Methodology" *Revista Colombiana de Educación* 70: 247–285. Primer semestre de 2016, Bogotá, Colombia.
- Boni, A., B. Arias, A. López-Fogués, C. Calabuig, S. Belda, and C. Monge. 2017. *Valencian Development Education Strategy 2017–2020*. Valencia: Generalitat Valenciana and Ingenio CSIC – UPV.
- Cabrera, J.E. 2011. "Pensar E Intervenir El Territorio a Través De La Teoría Del Actor-Red." *Athenea Digital* 11 (1): 217–223. Ensayos -ISSN: 1578-8946. doi:10.5565/rev/athenead/v11n1.831.
- Cano, M., F. Mestres, and J. Y Vives-Rego. 2010. "La weltanschauung* (cosmovisión) en el comportamiento medioambiental del siglo xxi: Cambios y consecuencias." *Ludus Vitalis XVIII* (33): 275–278.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. 2017. "Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios." ISBN-978-9942-30-334-9, Quito, Ecuador. Freire. In *Pedagogy of the Oppressed*, 1970. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. Madrid: Siglo XXI.
- García, C. 2007. *La Cartografía Social como recurso metodológico en los procesos de construcción territorial*. Bogotá: Fundación Trena.
- GPR2C. 2016. *El derecho a la ciudad. Construyendo otro mundo posible. Guía para su comprensión y operacionalización*. Bogotá: Plataforma global por el derecho a la ciudad/Global Platform for the Right to the City (GPR2C).
- Habegger, S., E. Serrano, and I. Mancilla. 2006. "El poder de la cartografía social en las prácticas contra hegemónicas." *Quaderns d'Educació Contínua*, 15: 527–537. Valencia: Centre de Recursos i Educació Contínua
- Harvey, D. 2012. *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Ediciones Akal.
- Herrero, Y. 2013. *Miradas Ecofeministas Para Transitar a Un Mundo Justo Y Sostenible*. Madrid: Fuhem.
- Herrero, Y. 2013a. "Pautas ecofeministas para repensar el mundo". *Boletín ecos* nº 22 – marzo-mayo – ISSN:1989-8495 – Fuhem Ecosocial www.fuhem.es/ecosocial
- InteRed. 2017. *Una ciudad de cuidados*. Madrid: InteRed.
- Leivas, M., A. Boni, and M. Mendoza. 2017. "Del cuerpo a la ciudad: Repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social." *Revista Kult-Ur Àgora*. 4 (8): 169–190.issn: 2386-5458 doi:10.6035/Kult-ur.2017.4.8.6.

Mies, M., and V. Shiva. 1997. *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona: Icaria.

Park, R. 1967. *On Social Control and Collective Behavior*. Chicago: Chicago University Press.

Pérez, O. A. 2006a. *Perspectivas feministas en torno a la economía: El caso de los cuidados*, 190. Madrid: Consejo Económico y Social, Colección Estudios.

Pérez, O.A. 2006b. "Amenaza tormenta: La crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico." *Revista de Economía Crítica* 5.

CAPÍTULO 3

A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic Liberation

Monique Leivas Vargas, Álvaro Fernández-Baldor, Marta Maicas-Pérez and Carola Calabuig-Tormo.

ABSTRACT

The chapter explores an Action Learning (AL) experience in the Na Rovella neighbourhood (Valencia, Spain) which has been developed during the Development Processes subject of the Master’s Degree in Development Cooperation at the Universitat Politècnica de València. This AL process combines different higher education objectives: teaching, research, social engagement, and citizen participation. The pedagogical approach of the AL, rooted in human and sustainable development, is based on the participation of students and actors of the neighbourhood as active subjects in the process of co-production of knowledge and design of actions for social transformation. The learning process is multiple since it is developed from different approaches and participatory methodologies (photovoice, participatory video, participatory mapping). Also, the reality of the neighbourhood is complex, with different problems and power relations. Participation is diverse and occurs at different levels throughout the stages of the AL. Based on Freire’s thinking about pedagogy of liberation and in dialogue with the capability for epistemic contribution proposed by Fricker, we put forward four capabilities for epistemic liberation: being, doing, learning, and transforming. These capabilities go beyond epistemic justice, promoting the epistemic liberation of vulnerable people and groups that participate in the processes of co-production of knowledge between university and society.

First Online: 28 November 2020.

In: Walker M., Boni A. (eds) Participatory Research, Capabilities and Epistemic Justice. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56197-0_4.

CAPÍTULO 3. A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic Liberation

3.1. Introduction

Throughout modern history, reason and the Eurocentric method have prevailed in science and education, remaining detached and separate from subjectivities, life experiences, diversities, and socio-cultural contexts (Dussel 1996). This epistemological imposition dehumanises being, generating epistemic oppression. This vision of a rational, decontextualised, generalist, and universal knowledge is also present in the field of higher education—an education focused on transferring knowledge, but which often nullifies students’ creativity and criticality. Considering epistemic justice in higher education requires, therefore, rehumanising the subjectivity of students in educational processes, including recovering the knowledge that comes from experience.

In this chapter we propose rethinking the university based on the perspective of Paulo Freire. In the 1970s, the Brazilian pedagogue highlighted the need to transform education and move towards a pedagogy of liberation (Freire 1970). His proposal, which is still relevant today, is an alternative pedagogy to that of the West, capable of promoting (even if not guaranteeing) the epistemic liberation of historically marginalised and oppressed people and communities in educational processes and knowledge production. Based on his ideas, we propose four capabilities for epistemic liberation that should be enhanced in the field of higher education. As will be shown later in the chapter, these capabilities are the ability to be, do, learn, and transform.

These capabilities will be analysed through a case study in Valencia (Spain) through an Action Learning process promoted by the Master’s Degree in Development Cooperation of the Universitat Politècnica de València. This experience was carried out in Na Rovella, a historically marginalised Valencia neighbourhood where various vulnerable communities and social groups converge. In this educational process, students put into practice different participatory methodologies with the aim of making the neighbourhood problems visible to society and acting on them collectively.

The present analysis focuses on the capabilities for epistemic liberation that were enhanced in students throughout the participatory process.

The following section examines the theoretical framework outlined in this introduction. Next, the qualitative methodological strategy is presented. Subsequently, the contribution of the participatory process to the expansion of capabilities for the

epistemic liberation of students is discussed. Finally, the main conclusions of the research are presented.

3.2. Capabilities for Epistemic Liberation

Miranda Fricker (2015) emphasises that if all people could exercise their capability for epistemic contribution, that is, their ability to share their beliefs and interpretations, the exchange and construction of knowledge would be facilitated. In addition, she highlights that the contribution to knowledge is bidirectional 'requiring not only that one may receive but also that one may give' (p. 5). Consequently, it can be assumed that all people are knowledgeable and narrators of their own lives and worldviews.

Therefore, she underlines the importance of analysing the epistemic injustices that prevent people from being able to share their knowledge. Fricker (2013) divides injustices into three types: deliberative injustice (when a person is deliberately prohibited or coerced so that she/he cannot express herself/himself), testimonial injustice (when prejudices lead the hearer to reduce the credibility of the speaker), and hermeneutical injustice (when the lack of resources makes it difficult to understand the information). According to Fricker (2015), institutions play a fundamental role not only in preventing these epistemic injustices from occurring but also in reproducing them.

Fricker's contribution has made it possible to locate epistemic justice as a central problem in the processes of knowledge production, with special emphasis on the role of public institutions. Indeed, it is a public higher education institution—the university—which we will focus on in this chapter. Specifically, Walker (2019) emphasises that the capability for epistemic contribution proposed by Fricker should be considered as a central freedom in the educational field. However, there are still very few academic papers that propose a road map to contribute to epistemic justice in the field of education. In this sense, we will use Freire's approach to take a step further: in addition to stressing the importance of institutions, we will examine the role students can play in their process of epistemic liberation. Based on Freire's postulates, we will propose that it is necessary to strengthen a series of capabilities in people (students, in our case) to bring about epistemic liberation. However, before explaining these capabilities, it is important to highlight some of the Brazilian pedagogue's key ideas.

Latin American thinker and educator, Paulo Freire, positioned himself from the perspective of people and communities that have been historically oppressed in educational and knowledge production processes. In his works *Education, the practice*

of freedom (Freire 1970) and *Pedagogy of the Oppressed* (Freire 2007), he links education with politics, recognising people’s capability for liberation in the face of epistemic and epistemological oppressions. For Freire (2007), the oppressed person is the one who is not allowed to be—is dehumanised—who is prevented from developing his humanity and capability for epistemic contribution. This epistemic oppression is historically reproduced through education, which also produces epistemological oppression. Freire uses the term the ‘banking model of education’ (1970) to describe and critique the traditional education system, in reference to the metaphor of students as containers into which educators must place knowledge. Therefore, he criticises education as ‘the act of depositing, transferring, transmitting values and knowledge’ (Freire 2007, p. 52) and that it ‘nullifies the creative power of the students or minimises it, thus stimulating their naivety and not their criticality’ (Freire 1970, p. 53). We believe that the transmission of knowledge promoted by this type of education still prevails today, including in higher education.

To overcome such oppressions and move towards liberation, Freire proposes liberating education. He advocates the emergence of the consciousness of the being through a horizontal relationship, based on reflection-action, collaboration, and mutual learning:

although the teachers or the students are not the same, the person in charge of education is being formed or re-formed as he/she teaches, and the person who is being taught forms him/herself in this process... Whoever teaches learns in the act of teaching, and whoever learns teaches in the act of learning. (Freire 2004, p. 12).

This is an education focused on the participation of people in their own learning, in doing and learning through reflective practice, a problematising and critical education that leads to transformative action:

Existing is more than living because it is more than being in the world. It is being in it and with it. And that capability or possibility of communicative union of the existing person with the objective world, contained in the etymology of the word itself, gives existence the sense of criticism that is not in the simple life. Transcend, discern, dialogue (communicate and participate) are exclusivities of existing. Existence is individual, but it is only realized in relation to others, and in communication with them. (Freire 2007, p. 29)

This recognition of existing beyond simply living requires recognition as a being, as an interdependent being with the capability to communicate and participate in educational processes and knowledge production. Freire (2007) proposes the rehumanisation of the being in educational processes as a being with a conscience and knowledge. This self-recognition of the being as a being who knows promotes the

implementation of the capability to make an epistemic contribution. For Freire, this liberation must be achieved by the oppressed people and communities themselves:

Therein lies the great humanist and historical task of the oppressed: free themselves and free the oppressors. Those who oppress, exploit and violate because of their power, cannot have in that power the force of liberation from the oppressed or from themselves. Only the power that is reborn from the weakness of the oppressed will be strong enough to free both. (Freire 2007, p. 25)

According to Freire (1970), this liberation should be promoted in the educational field based on a liberating educational practice. This praxis is characterised by the communicative openness between students and teachers, which consists of a reflective and horizontal dialogue about and with reality. A praxis that objectifies reality: ‘the action and reflection of men and women upon their world in order to transform it. Without it, overcoming oppressor-oppressed is impossible’ (Freire 1970, p. 32).

For Freire (1970) this communicative openness requires immersion in the historically oppressive reality followed by a critical interpolation to objectify it and to act collectively on the contemporary reality. This process of reflection and collective action on reality is what ensures transitivity towards conscientisation, a term he coined (Freire 2007). Through the collective dialogue on reality, it is possible to decode the oppressor code and its subsequent recoding. This recoding is made based on shared reasoning, the consensual search for a common language and a shared meaning. This is the epistemological method proposed by Freire (Morollón 2018).

Based on Freire’s ideas, we identify four capabilities for epistemic liberation that should be fostered and enhanced to achieve a liberating education:

- The **capability to be** is the opportunity to recognise yourself as a being with experiences, knowledge, and abilities to do, learn, and transform. The implementation of the capability to be enables the expansion of the self-concept and the reinforcement of self-esteem. It is the opportunity to recognise oneself as being interdependent and with historicity, to recognise oneself as part of the whole, not only of the problems but also of the solutions. This capability is enhanced by communicative openness, through the participation in spaces of critical reflection on historical reality and the processes of oppression and social and epistemic injustices existing at local and global levels. This individual and collective conscientisation allows the rehumanisation of the being, the recovery of the subjectivity of people (knowledge and experiences) in social and educational processes.

- The **capability to do** is the opportunity to participate in knowledge co-production processes and communicate knowledge and experiences. This capability is enhanced by communicative openness in and with contextual reality, together with different people, knowledge, and experiences. This communicative openness is characterised by horizontality, critical reflection, and inclusive participation through a care approach between those involved. The awareness of the ability to do is the recognition of the intent of the being, of his or her ability to produce knowledge from experience and participation. This capability enables awareness of the reality, its problems, and the potential for collective action. It is the recognition of the knowledge of all beings and the implementation of participatory methods and techniques in the processes of knowledge production. This capability encourages power relations between expert knowledge and experiential knowledge to be overcome.
- The **capability to learn** is the opportunity to participate actively in the learning process; it involves the overcoming of power relations between the educator and the educated. This capability is promoted by horizontal relationships and the recovery of people’s subjectivities, knowledge, and experiences in educational processes. It is the ability to learn from other people and from and with reality. This communicative openness in the classroom between students and teachers, and in real life between university and society, is the opportunity to put into practice the dialogue of knowledge to decode knowledge, learn from the community, and re-codify knowledge from shared reasoning. The capability to learn reinforces critical awareness about reality and enables recognition of the ability to transform it through collective action.
- The **capability to transform** is enhanced by the capability to learn from other people, by the capability to do through the co-production of knowledge, and by the capability to recognise oneself as a being with knowledge and experiences. That is, it is promoted by the three previous capabilities (to be, to do, and to learn) so that the four capabilities are multidimensional and intersect. It is from the transition between the awareness of the being and the implementation of his or her capabilities to do and learn that conscientisation is achieved, the capability to transform based on collective action. It is the opportunity to put into practice the knowledge of shared reasoning through collective action. The implementation of this capability enables the development of actions and products that reflect the diversity of voices, knowledge, and practices and which propose individual and collective solutions to make visible, confront, and overcome social and environmental problems at local and global levels.

We understand that these four capabilities for epistemic liberation enhance epistemic justice in educational processes. In dialogue with the capability for epistemic contribution proposed by Fricker (2015), we could point out that it has certain similarities with the definition proposed here of the capability to do, but goes beyond. Fricker (2015) proposes two types of contributions for epistemic justice: providing informative materials (such as evidence, thesis, etc.) and providing interpretative materials (such as critical material, interpretations, etc.). We propose that the capability to do should include acting in the processes of knowledge co-production; that is, although it contributes to the generation of materials (informative and interpretive), the focus is placed on the co-production of knowledge in a collective way. It is recognised, therefore, that all knowledge is valid, that is, the asymmetric relationship between expert knowledge (usually academic) and experiential knowledge (of historically silenced populations) must be overcome. The other similarity is that the capability to transform enables the generation of products that can contribute to epistemic justice. However, these products arise through collective action, which generates their appropriation by the people who participate in the epistemic contribution.

In short, we propose the four capabilities for epistemic liberation as a road map in the field of higher education and in the processes of knowledge co-production. We believe that only through the epistemic liberation of students can we move towards a more just and sustainable society, capable of overcoming the epistemic oppression and injustices existing in contemporary society. We believe that only from the epistemic liberation of the students will it be possible to contribute towards a more just production of knowledge and a higher education committed to face and overcome the different epistemic oppressions and injustices of contemporary society. Epistemic liberation requires communicative openness based on dialogue, critical reflection, horizontality, inclusive participation through a care approach, as well as the critical awareness of the power relations existing between teachers and learners, seeking to overcome them. This communicative openness is only possible, therefore, through participatory methodologies.

However, these capabilities for epistemic liberation do not wish to be a closed list nor to produce a complete and universal definition of the meanings of the capabilities to be, to do, to learn, and to transform. On the contrary, this work is aligned with Sen's (2004) vision that proposes that capabilities can be reformulated, deliberated, and reconstructed from different contexts, cultures, and processes, which fits perfectly with Freire's proposal in the processes of co-production of knowledge.

In the next section, we characterise the case study of an Action Learning process in Na Rovella as a liberating educational experience based on the facilitation of participatory methodologies. The methodological strategy used to collect the learning and the changes generated in the students throughout the process of knowledge co-production is also presented. Subsequently, the results are shown based on discourse analysis and its contribution to the capabilities for epistemic liberation: to be, to do, to learn, and to transform.

3.3. Methodology

Our qualitative research combines the theory and practice of Freire’s education for liberation in order to give meaning to the co-production of knowledge for social transformation. To this end, we analyse the case study of the Action Learning process ‘Tejiendo voces en el barrio de Na Rovella, València (España)’ (Weaving Voices in the Na Rovella neighbourhood, Valencia, Spain) promoted by the Master’s Degree in Development Cooperation of the Universitat Politècnica de València (UPV).

Action Learning (hereinafter AL) is a methodology aimed at solving problems through action and reflection on its results. It arose based on the principles and characteristics proposed by Reg Revans in the 1980s, in order to guide and adapt educational practices according to the diversity of organisations, contexts, and problems of contemporary society (e.g. Revans 2011). The author did not devise his own definition of AL; rather he proposed it is a set of ethical points that nurtures various approaches (Pedler et al. 2012). Due to this lack of definition, a wide diversity of formats and practices have arisen (Willis 2012; Marquardt and Yeo 2012). In practice, it has been widely used by companies to solve problems and to carry out organisational learning. On an academic level, we are interested in the view of Pedler et al. (2012), who define AL as learning processes where participants face complex problems and learn by exploring new opportunities and challenges in a specific reality. Especially interesting is the contribution of authors like Trehan (2012), who differentiate the processes of conventional AL with critical processes, i.e. those that consider the promotion of critical thinking among the participants as one of the objectives of the process. The emphasis is therefore placed on reflection based on individual action (learning from experience) and collective, critical reflection on the organisational, political, and emotional dynamics enhanced and generated by collective action (learning from the organisation). It is the latter view—a critical Action Learning—which inspires the process analysed here as a case study. Furthermore, this Action Learning proposal incorporates the principles and practices of liberating education proposed by Freire, explained previously in the theoretical section.

This experience was carried out in the academic year 2018–2019 of the Master’s Degree in Development Cooperation of the Universitat Politècnica de València in the Na Rovella neighbourhood, Valencia. The neighbourhood organisations that were most strongly involved were the Jordi de Sant Jordi Secondary School, the Universitat Popular Na Rovella (UP), and the Taleia Youth Centre of the ADSIS Foundation. The Jordi de Sant Jordi Secondary School is a public educational centre that offers secondary education, high school, basic professional training, and training cycles of the family of socio-cultural and community services. The UP is a cultural project of the City Council of Valencia that seeks to promote social participation and improve the quality of life of citizens, through continuing education, socio-cultural revitalisation, and social intervention. The UP ceded its spaces for the realisation of the AL process during the two weeks of immersion in the Na Rovella neighbourhood. The Taleia Youth Centre is a socio-educational intervention project with young people from the Quatre Carreres District, and its objective is the integral promotion of minors, youth, and their families.

The group of students of the Master’s Degree in Development Cooperation of the Universitat Politècnica de València (hereinafter, MDC-UPV) is characterised by being a diverse group: intergenerational, intercultural, and multidisciplinary. Four groups were formed by students, teachers, and researchers. Participants in the experience included 11 female students, 7 male students, and 6 facilitators of the process. The interdisciplinary team of facilitators was made up of teachers of the Master’s degree and researchers from the INGENIO Institute (CSIC-UPV). The role of the facilitators is to accompany the students in the process, guiding the different theoretical and methodological approaches and serving as a link with the participating organisations and institutions.

To understand the process, we will first explain the participatory methodologies used by the groups together with each entity in the neighbourhood (summarised in Fig. 4.1), and, secondly, we will explain the methodology used by the research team to analyse the capabilities for epistemic liberation expanded during the process (summarised in Fig. 4.2).

Figure 1 illustrates the four groups, the methodologies provided by the students of the MDC-UPV, as well as the organisations and vulnerable communities that actively participated in the experience. As we can see, the groups provided the following methodologies:



Figure 1. Methodologies provided by the students.

Source: the authors.

1. Photovoice to third-year students at Jordi de Sant Jordi Secondary School. Photovoice or participatory social photography is a methodology that seeks a positive social transformation in marginalised or minority communities through teaching in photography, giving voice to their demands and improving their quality of life (Photovoice 2019).

2. Participatory video process to the intergenerational group of students of the Universitat Popular Na Rovella. Participatory video involves a group or community creating its own film. The filmmaking process can enable participants to take action to solve their own problems, or to communicate their needs and ideas to decision-makers (White 2003).

3. Social diagnosis with five mothers of young immigrants linked to the Taleia Youth Centre. In addition to individual interviews, the group used the technique of the network target to visualise the associations, people, and spaces that most influence the current situation of women and what these relationships are like.

4. Mapping of citizen initiatives based on the CIVICS Platform. This is a way to collectively map and build a database that relates social initiatives, sharing their contributions and motivations to act in the neighbourhood. Collective mapping offers a common meeting space to articulate and relate the initiatives, making possible the construction of critical narratives through the eyes of the participants in relation to their environment. Figure 4.2 shows the stages of the AL process and the

methodological strategy used in the present research to analyse the capabilities for epistemic liberation.



Figure 2. Methodological stages to analyse students’ capabilities

Source: the authors.

In the centre of Fig. 2, the timeline of the AL process is presented, accompanied by the methodological strategy carried out by the research team to analyse the capabilities for epistemic liberation enhanced in the students. Stage 1, prior to the immersion in the neighbourhood, consisted of the implementation of Participatory Workshop 1, provided to the students. The objective of this workshop was to gather their motivations and expected changes in the AL process. At this stage, meetings were also held between the team of facilitators and the neighbourhood stakeholders.

Stage 2 of immersion in the neighbourhood with the participating organisations was mainly carried out through participant observation, which occurred both in groups and on an overall level. Stage 3 featured the facilitation of participatory methodologies (participatory video, photovoice, social diagnosis, and mapping of citizen initiatives), and interviews were conducted with students and people linked to the organisations. In Stage 4, within the framework of the collective evaluation of the first week, Participatory Workshop 2 was held in order to follow up on the learning, obstacles, and strengths of the process.

Stage 5 featured the co-designing of products and collective proposals. Interviews were conducted with students and people linked to the organisations that participated in the four groups. These interviews were also conducted in Stage 6 (public feedback), in order to collect the learning and results of the process. At the end of the AL, Stage 7, a second collective evaluation was facilitated through Participatory Workshop 3, with the objective of triangulating the learnings and empowered changes among the students of the MDC-UPV. Finally, in Stage 8, interviews were conducted with the participating organisations to triangulate the learnings and changes of the participants and the impact of the AL on the organisations and the neighbourhood.

The students in this last stage carried out two tasks: on the one hand, each group presented a report that included the experiences, processes, and learning, and on the other hand, each student made an individual reflection based on the critical learning that had been expanded after the process. Both tasks made it possible to triangulate the results related to the participation, learning, and changes desired and achieved on a personal level and as process facilitators and development professionals.

Finally, note that for the analysis of qualitative data, NVivo 12 software was used.

3.4. Learnings and Capabilities for Epistemic Liberation

This section presents the enhanced learnings in MDC-UPV students throughout the AL process carried out in the Na Rovella neighbourhood. The results have been categorised according to their contribution to the four capabilities for epistemic liberation. These learnings and their contribution are summarised in Fig. 4.3 for each stage of the process. Figure 4.3 shows the stages of the process and the learnings that have been enhanced in the Master’s degree students. These learnings show the expansion of capabilities for epistemic liberation in students who participated in the AL process. These capabilities for epistemic liberation (capability to be, capability to do, capability to learn, and capability to transform) are not equally enhanced at all stages of the process. From Fig. 4.3 it can be seen that, for example, the capability to be develops more in the initial stages, while the capability to transform is evidenced in the final stages. This is consistent with Freire’s thinking because the capabilities are interrelated, and in order for people to transform, first they have to be aware of their capabilities to be, do, and learn. In the following subsections, we will highlight some moments where these capabilities were evidenced throughout the process.

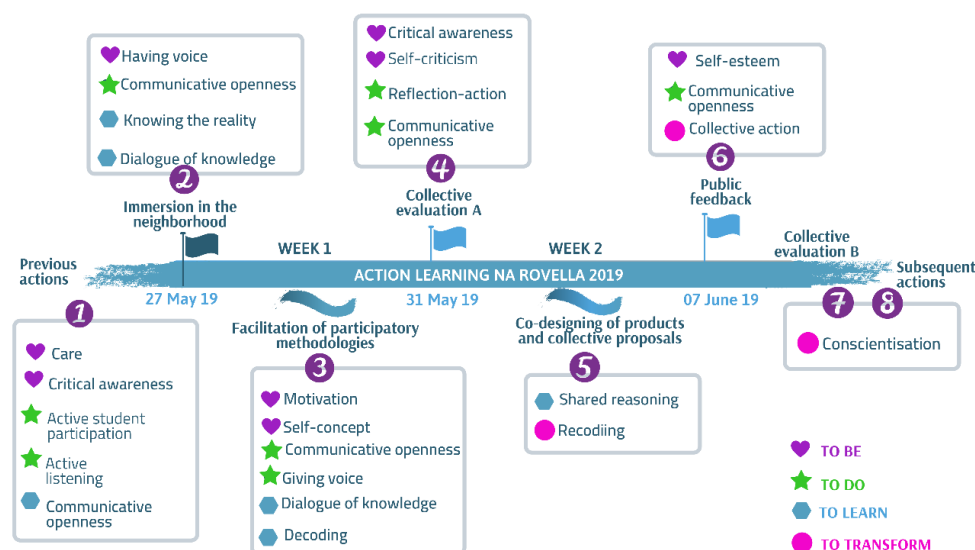


Figure 3. Learning and contribution to capabilities for epistemic liberation.

Source: the authors.

3.4.1. Capability to Be

Regarding the capability to be, we consider that the actions carried out prior to the process of immersion in the reality of the Na Rovella neighbourhood enhanced the horizontality in the relations between students and teachers. This communicative openness between students and teachers enables a horizontal relationship and the rehumanisation of the being as a student who is educating. This awareness of participation allows students to recognise themselves as beings, beings who know. This capability to be is also enhanced in teamwork, by having a voice and giving voice to other people, at the intergroup and relational level:

“During this Master’s degree I have learned to listen to others much more and respect their opinions. This is something that I have endeavoured to apply throughout the AL process, I think successfully, and I consider it crucial to generate a horizontal and participatory space of trust in which all people can have a voice and nobody feels excluded.” (MDC-UPV student—UP Group)

This capability to be is reinforced in the spaces of individual and collective reflection generated in the formative spaces prior to immersion in the neighbourhood. The previous participation of the students in the subjects of the MDC-UPV (international aid system, globalisation, different conceptions and alternatives to development, inequalities, and social injustices—gender, climate change, poverty, participatory methodologies, and other competences) made it possible to transition towards a realisation of the being in the world. Students recognise themselves as beings and as part of the whole, establishing connections between local reality and the global context.

Participatory methodologies and teamwork based on the care approach used in the classroom have enhanced the recovery of their voices as beings with intercultural and interdisciplinary experiences and knowledge. This recovery of the being and the motivation to do contributes to the expansion of the students’ self-concept:

“I think it is essential to believe in what you are doing, to work with enthusiasm and convey the same thing that you intend to achieve. I think I could say that being an active listener and being patient, which I have applied in the process, is absolutely necessary to make the participants feel that they are being heard, because in this way they will open up more and you can really delve into the points that they want to address.” (MDC-UPV Student—Mapping Group)

Through active listening and inclusive participation, students are able to be and do more as a person, student, citizen, and development professional. The communicative openness between students and facilitators in the spaces of collective

evaluation allows individual and collective reflection on the theory and practice of development. This reflection on the practice encourages an awareness to arise about the learning achieved over the two weeks. This contributes to reflective self-criticism about being and doing. In this sense, the words of one student stand out:

“I still need to deconstruct myself and work on myself a lot. I still have to work, study and understand a lot to fill up my kit bag. This would also improve my self-perception when it comes to contributing to development processes, I may have more to contribute and say than I think I do. In short, I have to improve and work on all those skills that the contribution to social change requires through constant questioning, self-questioning, learning, and training.” (MDC-UPV Student—Secondary School Group)

This motivation to contribute to social change emerges through the students’ implementation of their knowledge and know-how. This practice, also reflective, facilitates their recognition not only as a being who knows but also as a being who does not know everything, who does not own the truth, and, therefore, who is in a continuous learning process. This process of reflective self-criticism allows students to channel forces to be the being they want to be, both as an individual and as a development professional.

Being in a complex reality and facing it through one’s experience as a development professional allows one to recognise oneself as part of the whole, not only of the problems but also of the solutions:

“Other qualities that have contributed to this process have been my desire and motivation to give a voice to this group. At all times I have been able to express to them that this was an opportunity to give them the voice that society denies them, making them invisible because they are young. This is because I have always seen it as important to have the opinion of young people, because they also make up the social fabric of the neighbourhood. I believe that this yearning has transmitted to them the importance of this process and their involvement in it.” (MDC-UPV Student—Secondary School Group)

Putting this opportunity into practice in the process and, specifically, in the public feedback contributes to the increase of students’ self-esteem, recognising themselves as beings, beings who know, that learn with other people, with the intent for transformative action. This capability to be recognising oneself as a person with knowledge and experiences and being interdependent on the local and global level promotes active participation and the appropriation of the process to do, learn, and transform.

3.4.2. Capability to Do

The active participation of the UPV students in actions prior to their immersion in the neighbourhood contributes to the expansion of their capability to do,

understood as the ability to make and produce knowledge with other people, in a horizontal relationship, also recognising them as beings with knowledge and intent. Process facilitation is an opportunity to co-produce knowledge through active listening and dialogue of knowledge:

“Through this experience I have realised that by listening to the cities you acquire a much more transversal vision of the idiosyncrasies of the communities. Active listening has an infinite power to identify the need for change and to find a way to carry it out. The ability to actively listen to the work team itself and to put your ego aside, something that I have been improving a lot during this academic year, offers innumerable answers about what may be the most appropriate way to act and when to do so.” (MDC-UPV Student—Mapping Group)

This immersion in the reality and in action with the practice of the organisations, alongside vulnerable communities, motivates the students to participate in the learning process as active subjects. This communicative openness is previously reinforced by the actions prior to immersion in the neighbourhood (classroom activities on previous experiences of AL, socio-cultural contextualisation, transect walks² through the neighbourhood).

Through the facilitation of participatory processes and methodologies, students have the opportunity to give a voice to the people linked to the organisations. This capability to do is expanded based on the dialogue of knowledge and inclusive participation through a care approach, as an intentional practice that is implemented in the participatory process with the organisations:

“Action Learning has helped me to first know then delve into the methodology of accompaniment and facilitation of development processes, in this case local, applying an inductive method that tries to guide rather than impose or expose the ideological frameworks of the facilitators, through participatory and horizontal behaviour.” (MDC-UPV Student—Secondary School Group)

This communicative openness enhances alternative ways of doing, of producing knowledge, through a transformative practice that recognises the other as a being and their experience as knowledge:

“As for the methodology, the photovoice has been a way out of the established paths. From the beginning we made it clear that no photo was bad, and that no narrative or idea was better or worse than another. I think this was super important to bring about their commitment to the project, since they saw that in addition to having a voice and it being valid, they had both our support and that of the rest of their peers.” (MDC-UPV Student—Secondary School Group)

These alternative ways of doing make it possible to give a voice to the most vulnerable groups and to make visible the diversity of experiences and knowledge, contributing to change through mutual learning and collective action:

“I’m someone who’s willing to listen to others, always with a receptive and respectful attitude. To that, perhaps you could also add having a close and horizontal relationship with the people I work with and accompany. This is not only because of my conviction that I am merely someone who should guide, accompany, and cooperate, but also because of the personal pleasure I get from working with people who have a lot to say, a lot to pursue and live, and with whom I can grow while, somehow, I contribute in some small way to their being heard, to improving their real opportunities to develop.” (MDC-UPV Student—Secondary School Group)

This awareness of the need to do based on communicative openness, horizontality, and dialogue of knowledge enhances critical awareness about the reality, also with regard to the educational system:

“I think the AL has contributed by demonstrating that it can also be learned outside the classrooms and outside the rigid system into which we are pigeonholed.” (MDC-UPV Student—Secondary School Group)

“I think that the group has felt it’s been part of our learning and it’s been possible to break down, symbolically, the distance that usually exists between the research subject and the ‘object’ of study.” (MDC-UPV Student—Taleia Group)

By recognising that the educational system generates epistemic and epistemological oppression, students put into action the co-production of knowledge based on communicative openness, inclusive participation through a care approach, and the dialogue of knowledge. This capability to do is the opportunity to generate transformative processes and practices that enhance learning related to ownership and commitment to social transformation. This capability enhances the capability to learn in an alternative way to the transfer of knowledge imparted by banking education.

3.4.3. Capability to Learn

The immersion of the students in the neighbourhood contributes to the awareness of power relations and towards establishing horizontal relationships between students and neighbourhood, promoting learning in facilitating processes together with vulnerable communities:

“I recognise that it’s very important to generate peer relationships where not only the students express their visions, but also where we, as facilitators, also express our concerns. During the process we noted that the students were more receptive if we carried out the activities with them as well.” (MDC-UPV Student—Secondary School Group)

This immersion in reality is the opportunity for students to learn about the neighbourhood and organisations, through their voices, practices, and knowledge:

“Without a doubt, walking through the neighbourhood to contact the different stakeholders, I think it’s essential, because you learn how everyday life goes by so when they tell you things about the neighbourhood, you understand them better.” (MDC-UPV Student—Mapping Group)

Living in the neighbourhood and understanding the reality of the people who inhabit it by facilitating workshop and communicative spaces (interviews, conversations, active listening, observation) enhances relationships of trust and mutual learning:

“The horizontal nature of the workshop and I believe that, above all, the care approach that we try to apply at all times favoured the creation of an environment of trust in which we could open up to others and share our most intimate stories and feelings. It’s these stories and the emotional bonds that have been created by everyone who has offered us mutual learning on a much more human level. I believe that we all take away from the process values such as honesty, resilience, active listening, or the desire to excel, without forgetting how enriching it has been to learn to see the world through the eyes of a blind person and offer them the possibility of discovering the world of video.” (MDC-UPV Student—UP Group)

These values and learnings generated during the process enhance the overcoming of historical prejudices and oppressions in participation and knowledge production. This overcoming requires the implementation of decoding:

“On the first day of the workshop they had assumed that we were the ones who were going to make all the decisions and do all the work and that they were going to be merely actors in a film. Through the different stages of the process they realised that the power was theirs, and began to show an increasingly active attitude. Our role as facilitators was crucial to achieve that empowerment and appropriation of the video and the process associated with it. From the first day we occupied a position of technical support and of advisers so that the UP participants felt comfortable and the masters of the project.” (MDC-UPV Student—UP Group)

This decoding of the accompaniment enables a critical awareness about the reality and its complexities. By recognising the different subjectivities of the participants and their knowledge, the search for shared reasoning is enhanced:

“During the Action Learning process the most representative changes which we were able to contribute to as a result of our participation and collective construction with organisations were: the connection and knowledge between stakeholders, which strengthens relationships and generates networks of collaboration; the construction of alternative perceptions and narratives of the neighbourhood based on the dialogue, awareness, and involvement of the community in the change based on their opinion; and emphasising the value of the various initiatives in the neighbourhood that had been made invisible and improving their dissemination.” (MDC-UPV Student—Mapping Group)

This capability to learn with other people through the co-production of knowledge enhances the capability to transform and to seek change through collective action.

3.4.4. Capability to Transform

The capability to transform is enhanced throughout the AL process, but it is through the recoding and co-production of collective products and proposals that it materialises. The facilitation of the process through participatory methodologies such as photovoice, participatory video, participatory social diagnosis, and citizen initiatives mapping—CIVICS—enhances the recoding based on shared reasoning:

“In this way the class has become a self-confident agent of change, not only with the desire to continue to learn more, but also with the spirit to communicate it to whoever is necessary.” (MDC-UPV Student—Secondary School Group)

The immersion in a local reality, the facilitation of participatory methodologies, and the critical reflection on practice allow students to become aware as beings and as development professionals. In this process, critical awareness emerges, recognising oneself as being in a ‘glocal’ context and to intentionally transform it:

“It’s the desire to help and contribute to the change for a better society, from my own environment, to be a better human being and struggle for my dreams that fill me with energy and a positive attitude every day, to act in the best way and to not give up even when things do not go as expected, to make mistakes, or to see the injustices around me. The will to transform and commitment to wanting a more equitable society, where there is greater equality and social justice for all.” (MDC-UPV Student— Mapping Group)

This commitment to transformation is enhanced by participation in a small group and the promotion of participatory methodologies alongside historically oppressed groups. It is the opportunity to give a voice to these people and contexts:

“That’s why I believe that the group has contributed in a very positive way in Taleia, since we have been able to produce content adapted to its needs and useful both in its present and its future.” (MDC-UPV Student—Taleia Group)

Public feedback and subsequent actions (evaluation, reflective work, teacher’s notebook, etc.) are an opportunity for the students to reflect on the impact of the AL process in themselves, the people, and organisations involved and in the neighbourhood:

“This increased mobilisation of the wills, capacities, and resources of the community has represented inclusion, implication, integration, and identity that can enhance the social transformation pursued and which we have contributed to in some way through our participatory process [...] and the possibility of generating collaboration networks, solidarity networks of common interests as resources that enable collective action to enable community strengthening processes, and also, the personal capability to mobilise

those contacts arising from relationships towards the achievement of collective goals.”
(MDC-UPV Student—Mapping Group)

This process of transitivity between being, doing, learning, and transforming is the conscientisation conceptualised and argued for by Paulo Freire (1970). Conscientisation is the critical awareness of being in an oppressive reality and the ability to overcome epistemic oppression through the liberation of oneself and other people, based on the diversity of knowledge and collective action.

3.5. Conclusions

The Action Learning promoted by the MDC-UPV in Na Rovella, even with its economic and time limitations, is a case study of education for liberation—a process that enhances the expansion of capabilities for epistemic liberation among participating students. It is the opportunity to put students’ knowledge into action and give a voice to the neighbourhood, a practice that is reflective and critical to local and global reality and seeks to promote social transformation processes, based on the facilitation of participatory methodologies that promote critical and reflective participation, communicative openness, and collective action.

The capabilities for epistemic liberation are enhanced throughout the entire training on the Master’s degree, but they are implemented through immersion in the neighbourhood alongside vulnerable communities and social groups that take part in participatory processes facilitated by students. These capabilities are interrelated and trigger one another. The capability to be enhances the capability to do. The capabilities to be and do in the field of higher education promote and expand the capability to learn and the capability to transform.

Participatory processes that intend to be transformative should enhance the four capabilities for epistemic liberation presented and analysed here. We believe that the rehumanisation of the being and the recovery of knowledge from experience promote a critical and reflexive participation in the processes of knowledge co-production. This participation enhances the appropriation of materials and products co-produced by the university and society and is reinforced by the capability to learn from other people, knowledge, and experiences. This capability to learn from the reflective and critical process enhances the capability to transform through collective action.

This educational experience is a humanistic and liberating undertaking promoted by teachers and researchers committed to the social transformation of the university, its relations with students, and local reality. It is not a simple process to promote within the framework of a university, and it is also technically challenging,

since there are many institutional barriers and obstacles that hinder the implementation of this type of experience. These barriers and obstacles are related to the curriculum, the teaching load, the lack of recognition and incentives, the traditional evaluation (exams), and the culture of knowledge transfer, among many other existing difficulties.

Despite the institutional difficulties, the motivation and the appropriation of the process and of the products and materials generated by the students and of the people and groups that participate reinforce the commitment of the teaching staff to make this experience of liberating education possible. It is a political undertaking, based on academic activism, to move towards a public university committed to epistemic justice and social transformation—a liberating university that enhances the capabilities for epistemic liberation of students and historically oppressed communities marginalised from knowledge production processes.

In future publications we will further explore the capabilities for epistemic liberation enhanced in the people and groups of the neighbourhood who participated in the Na Rovella Action Learning process.

In conclusion, we consider that this research provides a road map for enhancing the expansion of capabilities for epistemic liberation in the field of higher education and the co-production of transformative knowledge. This case study aims to contribute to the promotion of epistemic justice, expanding the opportunities for the epistemic contribution of the next generations. Being aware that there are still many epistemic challenges and injustices to address and make visible in the field of higher education, we propose the capabilities for epistemic liberation to expand other participatory processes of co-production of knowledge between the university and society.

3.6. References

- Denzin, Norman K. y Yvonna S. Lincoln (2012) El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa. Vol. I. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dussel, Enrique (1996). Philosophy of liberation. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Freire, Paulo (1970). Education as a practice of freedom. Montevideo: New Earth.
- Freire, Paulo (2004). Pedagogy of autonomy. Sao Paulo: Peace and Earth.
- Freire, Paulo (2007). Pedagogy of the oppressed. Mexico: 21st Century.
- Fricker, Miranda (2013). Epistemic justice as a condition of political freedom? *Synthese*, 190, 1317–1332.
- Fricker, Miranda (2015). Epistemic contribution as a central human capability. In G. Hull (Ed.), *The equal society: Essays on equality in theory and practice* (pp. 73–90). Maryland: Lexington Books.
- Marquardt, M., & Yeo, R. K. (2012). Breakthrough problem solving with action learning: Concepts and cases. Stanford, CA: Stanford Business Books.
- Morollón, D. (2018). Latin American philosophy in the pedagogy of Paulo Freire: Influences and relationships until 1970. In *Learning, positions and processes*, 20. Xátiva: Paulo Freire Institute in Spain.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Brook, C. (2012). What has action learning learned to become? In M. Pedler (Ed.), *Action learning: Research and practice* (4th ed., pp. 49–68). Farnham: Gower.
- Photovoice. (2019). The photo voice manual for participatory photography. Retrieved June 1, 2019, from <https://photovoice.org/photovoice-manual/>.
- Revans, R. W. (2011). ABC of action learning. Farnham: Gower.
- Sen, Amartya (2004). Capabilities, lists, and public reason: Continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10(3), 77–80.
- Trehan, K. (2012). Critical action learning. In M. Pedler (Ed.), *Action learning in practice* (4th ed., pp. 163–171). Farnham: Gower.
- Walker, Melanie (2019). Defending the need for a foundational epistemic capability in education. *Journal of Human Development and Capabilities*, 20(2), 218–232.
- White, S. A. (2003). Participatory video: Images that transform and empower. Ithaca: Sage.
- Willis, V. J. (2012). Inspecting cases against Revans' gold standard of action learning. In M. Pedler (Ed.), *Action learning in practice* (4th ed., pp. 163–171). Farnham: Gower.

CAPÍTULO 4

“They Take Away What We Are”: Contributions of a Participatory Process with Photovoice to the Capabilities for Epistemic Liberation of Young People.

Monique Leivas Vargas¹, Marta Maicas-Pérez¹, Carmen Monge Hernández² y Álvaro Fernández-Baldor¹.

1. Ingenio (CSIC-UPV), Universitat Politècnica de València, España.
2. Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Heredia, Costa Rica.

ABSTRACT

Young people have historically been marginalised and excluded from decision making related to city life and territorial planning. Relegated to exercising a passive role until the reach of the legal age, young people suffer oppressions that can occur from a banking education perspective at secondary education. Using the Freirian approach to liberating education, we identify four oppressions that can occur at a structural level and in the communicative interactions between students and teachers: ontological, epistemic – expressive and interpretive – and epistemological oppressions. In this article, we analyse a photovoice experience “They take away what we are” developed with 27 young high school students’ at the city of Valencia, Spain. This participatory process has strengthened the four capabilities for the epistemic liberation of the students: the capability to be and recognise oneself as a producer of valid knowledge; the capability to do from teamwork, in the neighbourhood and with the people who inhabit it; the capability to learn from different local and global knowledge; and the capability to transform space through collective action. This photovoice experience has raised the voices of youth about what they want to be, the life they want to live and the territories they dream of inhabiting.

KEYWORDS: Oppressions, photovoice, liberating education, capabilities epistemic liberation.

Published online: 04 Jan 2022.

In: Journal of Human Development and Capabilities, DOI: 10.1080/19452829.2021.2005555

CAPÍTULO 4. “They Take Away What We Are”: Contributions of a Participatory Process with Photovoice to the Capabilities for Epistemic Liberation of Young People

4.1. Introduction

One of the main challenges Spanish society needs to face is that of the precarious life situation, on multiple levels, of its young people (Lorey 2016, Tejerina 2019). These problem areas are exacerbated on both a local and global level by the socio-economic consequences of the pandemic we are experiencing (López Oller 2020). Blossfeld et al. (2005) consider that the flexibilisation and precariousness of young people’s employment is due to European economic systems having been rooted in neoliberal forms of production and consumption for more than thirty years. For Duarte-Quapper (2000), contemporary societies are characterised by their imposition of adult-centric systems that render the plurality and diversity of “the youths” invisible. According to Soler-i-Martí et al. (2021), these structural problems undermine the collective identity and political agency of young people, who, despite their high degree of heterogeneity, continue to occupy the most peripheral positions in decision-making concerning the social space they inhabit.

Taking into account that these oppressions are also reproduced in the field of formal education, and drawing on the work *Pedagogy of the Oppressed* (Freire 1972), we consider that it is necessary to shift from a banking education to a liberating education. To this end, Leivas et al. (2020) propose four capabilities for epistemic liberation that can be promoted in educational processes through the use of transformative participatory methodologies. These capabilities are formulated based on a critical and emancipatory perspective of epistemic justice proposed by the philosopher Miranda Fricker (2007, 2015). For the authors, epistemic injustices — both testimonial and hermeneutical — are oppressions (Medina 2013) that limit and hinder the capabilities to be, to do, to learn and to transform (Leivas et al. 2020).

From this perspective, this article is structured in four sections. First, a theoretical overview is provided of the capabilities for epistemic liberation (Leivas et al. 2020) and to the oppressions that occur in the field of formal education (Freire 1972). Subsequently, the methodological approach is presented and the case study of the participatory photovoice process “They take away what we are” is defined. This participatory methodology was conducted over a two-week period by a group of university students from the Master’s Degree in Development Cooperation at the Universitat Politècnica de València (MDC-UPV) with secondary school students from

the Jordi de Sant Jordi high school (HS). The third section explores the results in terms of the contributions of the photovoice process to the capabilities for epistemic liberation of the HS students as well as the oppressions that hinder the expansion of such capabilities. Finally, it highlights the potential of the photovoice methodology to let young people speak out about who they want to be and the society they dream of living in, as well as its contribution to a liberating education.

4.2. Towards the epistemic liberation of young people

Thinking about the epistemic liberation of youth in educational practices and in the design of public policies requires thinking from the peripheries. According to Enrique Dussel (1996) it is necessary to recognise the different oppressions to which youth are subjected in contemporary societies. The philosopher argues that the transmission of culture is transferred thanks to oppressive pedagogical systems. That is why he proposes a philosophy of liberation, a "postmodern philosophy, popular, feminist, of the youth, of the oppressed" (10). In his work, he claims a liberating pedagogical practice that recognises the mandatory silence imposed on youth and that understands the teacher's silence as the ability to listen to the voice of the other "but not silence about which nothing has to say, but about which everything has to listen because nothing knows about the other like another" (78).

According to bell hooks in her work *Teaching to transgress* (2020), liberating pedagogical practices connect "the desire to know with the desire to become" (28) and "(...) accept experience, confessions and testimony as relevant ways of knowledge, as vital, important dimensions of any learning process." (84). For the writer and university teacher,

"(...) freedom is exercised within and against the oppression networks in which we are inserted, but also in dialogue and in responsibility with the networks of interdependence that sustain us. Thus, we are not "free" as an ontological fact, but rather we become free, and that happens with others, collectively" (bell hooks, 2020, 10).

From this perspective, the writer connects freedom with social commitment and collective processes. Such contributions are aligned with what was proposed by Amartya Sen (2000) in the capabilities approach. On the one hand, the philosopher recognizes that:

"The violation of freedom is directly due to the refusal of authoritarian regimes to recognise political and civil freedoms and the imposition of restrictions on freedom to participate in the social, political and economic life of the community" (Sen 2000, 20).

And, on the other hand, he understands that the educational system "(...) is a social opportunity that society has and that influences people's freedom to live better"

(58). For Sen (2000), fundamental freedoms are those capabilities put into practice that allow us to "choose the life that we have reasons to value" (p.99) from various combinations of functionings. Following Sen (2000), we understand the functionings from an Aristotelian conception "that reflects the various things that a person can value doing or being" (99). These functionings can be elementary (eating and being healthy) to more complex activities or personal states, such as "being able to participate in the life of the community and respect oneself" (99).

Thus we understand that it is important, on the one hand, to recognise that the contemporary educational system has undergone important changes in recent decades, and on the other hand, that liberating pedagogical practices, from disruptive and critical frameworks and participatory methodologies, are still marginalised experiences in the contemporary educational system. For this reason, we consider it necessary to rethink epistemic justice in educational practices and in communicative interactions that occur in the field of formal education.

For the philosopher Miranda Fricker (2007), epistemic injustices occur in communicative practices that can limit or hinder some people's capability to contribute epistemically to the production of shared knowledge. These epistemic injustices diminish "the credibility of such a person on a given subject matter [...] their potential testimony is never solicited; so the speaker is silenced by the identity prejudice that undermines her credibility in advance." (Fricker 2007, 130). She emphasises that this is a type of prejudiced exclusion vis-à-vis the identity of the other, a type of testimonial injustice that produces epistemic exclusion "that relates to the contribution of information and opinion, and other materials with a bearing on them" (Fricker 2015, 10). However, she stresses that these injustices should not generate individual guilt, considering that, in a situated context, people frequently do not have the resources to become aware of these identity biases. For Fricker, this absence of resources affects and prevents collective understanding of diversities, which produces hermeneutic injustice: "the kind of epistemic injustice that relates to the creation and use of interpretive materials." (Fricker 2015, 10).

Starting from a critical perspective of Miranda Fricker's contributions, we incorporate Gianna Burlando's (2019) work on testimonial injustice, which emphasise that this type of identity prejudice is often structural and systematic and is related to the crossover of identity-related traits (gender, ethnicity, culture, social class, etc.). Burlando considers that this type of prejudice contributes to epistemic violence towards the people who suffer it, as it "not only degrades their capability to know, but also their essential characteristics, as social beings" (Burlando 2019, 108). In this sense,

we understand that this type of injustice generates ontological oppressions. On the other hand, with regard to hermeneutic injustice, we incorporate the contributions of José Medina (2013), who considers that this occurs “when a subject is unfairly disadvantaged in her capabilities to make sense of an experience” (Medina 2013, 90). Medina stresses that this type of injustice does not only occur in communicative interactions, but that it is structural and historical, generating individual and collective responsibilities. He underscores that these groups suffer expressive and interpretative oppression that threatens their capabilities for epistemic contribution and that, over time, these intimidations and hermeneutic microaggressions silence people, generating hermeneutic marginalisation (Medina 2013).

From an emancipatory perspective of the oppressions that emerge in pedagogical practices, the Brazilian Paulo Freire (1972) invites us to progress from a banking education to a liberating education. In this regard, he stresses the importance of transforming this oppressive structure:

The truth is, however, that the oppressed are not ‘marginals’, are not people ‘outside’ society. They have always been ‘inside’ — inside the structure which made them ‘beings for others.’ The solution is not to ‘integrate’ them into the structure of oppression, but to transform that structure so that they can become ‘beings for themselves.’ (Freire 1972, 54).

For Freire, this type of banking education reflects the oppressive society “being a dimension of the ‘culture of silence’” (Freire 1972, 52). An education “in which the scope of action allowed to the students extends only as far as receiving, filing, and storing the deposits” (Freire 1972, 52). In this sense, he highlights ten oppressions that occur in pedagogical practices between educator and learners from a conception of banking education: (1) “the teacher teaches and the students are taught”; (2) “the teacher knows everything and the students know nothing”; (3) “the teacher thinks and the students are thought about”; (4) “the teacher talks and the students listen — meekly”; (5) “the teacher disciplines and the students are disciplined”; (6) “the teacher chooses and enforces his choice, and the students comply”; (7) “the teacher acts and the students have the illusion of acting through the action of the teacher”; (8) “the teacher chooses the program content, and the students (who were not consulted) adapt to it”; (9) “the teacher confuses the authority of knowledge with his or her own professional authority, which she and he sets in opposition to the freedom of the students”; (10) “the teacher is the Subject of the learning process, while the students are mere objects” (Freire 1972, 53).

In order to overcome these oppressions, Freire (1972) proposes a liberating education as a cognitive act in which “The teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach. They become jointly responsible for a process in which all grow.” (Freire 1972, 61). To achieve this authentic liberation “the process of humanization — is not another deposit to be made in men. Liberation is a praxis: the action and reflection of men and women upon their world in order to transform it.” (Freire 1972, 60). Within this pedagogical proposal, people feel they are “masters of their thinking by discussing the thinking and views of the world explicitly or implicitly manifest in their own suggestions and those of their comrades.” (Freire 1972, 109).

In this sense, we understand that experiences such as the photovoice “They take away what we are” (presented in the following section) can contribute to rethinking educational practices and communicative interactions in order to move towards a liberating education and overcome the different oppressions that hinder and limit these capabilities. This means an education that enhances the capabilities for epistemic liberation (Leivas et al. 2020) in the students who participate.

These capabilities have been developed based on the ideas of Paulo Freire (1970, 1972) and can be boosted in educational and knowledge production processes. For the authors, the capability to be is understood as the opportunity to “recognise oneself as a being with experiences, knowledge and capabilities to do, learn and transform [...] as an interdependent being with historicity, [...] as part of the whole, of the problems, but also of the solutions” (Leivas et al. 2020, 94). This capability is achieved through the re-humanisation of the people who participate in educational processes, valuing the plurality and diversity of subjectivities, experiences, knowledge and contexts. The capability to do is defined as the opportunity to “participate in processes of co-production of knowledge and communicate knowledge and experiences” (Leivas et al. 2020, 94). This participation and communication are understood in an active, critical and reflective way in light of the reality they experience and wish to learn about and transform. The capability to learn from other people and contexts is understood as “the opportunity to actively participate in the learning process”. (Leivas et al. 2020, 95). Finally, the capability to transform is boosted by the implementation of the previous capabilities: “the capability to learn from other people, the capability to do from the co-production of knowledge and the capability to recognise oneself as a being with knowledge and experiences” (Leivas et al. 2020, 95). According to Leivas et al. (2020) these liberating capabilities are interrelated and trigger one another.

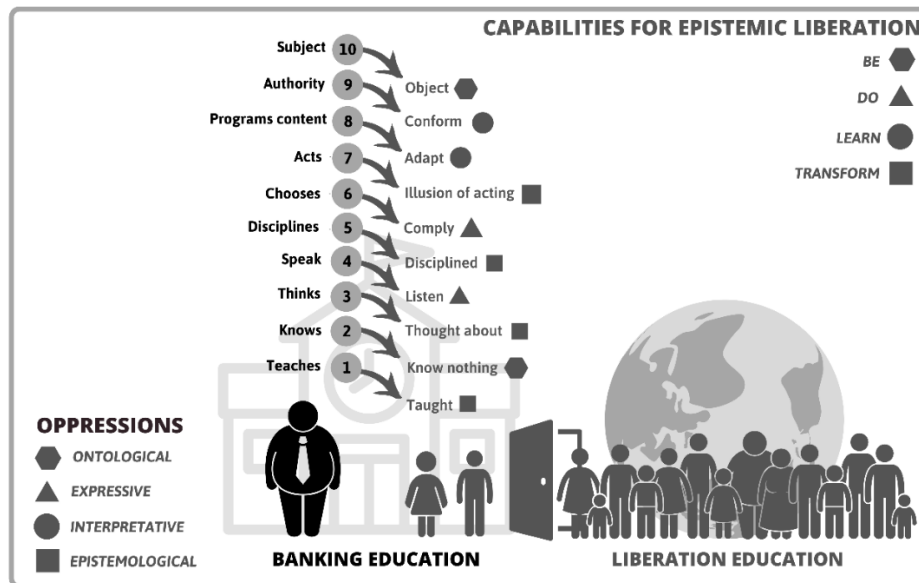


Figure 1. Banking education versus liberating education: oppressions and capabilities for epistemic liberation.

Source: prepared by the authors based on Freire (1972) and Leivas et al. (2020).

Below, Figure 1 shows, on the one hand, the oppressions that can occur at a structural level and in the communicative interactions between students and teachers from a banking education perspective; and on the other hand, how these oppressions can be confronted and overcome through a commitment to liberating education capable of enhancing the four capabilities for epistemic liberation.

In Figure 1, we classify these oppressions as ontological, epistemic (expressive and interpretative) and epistemological. Ontological oppression limits students' capability to be diverse; expressive epistemic oppression limits the capability to make and produce valid knowledge that comes from different places, people and cultures; interpretive oppression limits the capability to learn from other people, cultures and worldviews; and epistemological oppression hinders the capability to transform reality through collective action, from the local to the global.

The following section presents the photovoice experience “They take away what we are” that will be the case study in this article, as well as the qualitative approach made. Subsequently, we analyse the functionings of the capabilities for epistemic liberation, as well as functionings related to the awareness of the oppressions that limit and hinder these capabilities in the contemporary educational system.

4.3. A photovoice experience: “They take away what we are”

This article is based on a qualitative approach to the case study “They take away what we are”, a photovoice experience. This participatory process was carried out with

the students of the Jordi de Sant Jordi high school (HS) in the third year of compulsory secondary education, and facilitated by four students of the Master’s Degree in Development Cooperation at the Universitat Politècnica de València (MDC-UPV) within the framework of an Action Learning (AL) process.

AL is an experience of educational innovation promoted by the MDC-UPV and carried out within the framework of the Development Processes subject area. AL is based on three key aspects: promoting transformative education, focused on students and on critical reflection-action on local and global issues; improving relations between the university and society, based on immersion in a specific situation in the city of Valencia; and facilitating a participatory research process with local stakeholders using various transformative participatory methodologies such as photovoice, participatory video, social mapping and participatory mapping, among others. This article investigates the photovoice sub-process as a tool for overcoming the oppressions mentioned in the previous section.

The photovoice “is a process by which people can identify, represent, and enhance their community” (Wang and Burris 1997, 369). Photovoice is based on three theoretical pillars: the thinking and praxis of Paulo Freire’s popular education (1972, 1978), feminist theory, and documentary photography. The aim of the participatory photovoice process was to allow young people to speak out about the life they want to live and the spaces they dream of inhabiting, pursuing three objectives: (1) using photography to raise young people’s awareness of the space they inhabit, from the body to the city; (2) to co-produce individual and collective narratives that allow young people to speak out about what they want to be and transform in the Na Rovella neighbourhood and in the city of Valencia; (3) to contribute to a liberating education centred on students as agents of change and social and environmental transformation.

The HS students who participated were a heterogeneous group of 27 students of different nationalities and social classes (14 -15 years old). Jordi de Sant Jordi is a state high school in the Na Rovella neighbourhood that offers secondary, baccalaureate, basic vocational training, and training programmes in the family of Sociocultural and Community Services. The photovoice process had the support of the school’s management team in the co-design and planning with the teachers of biology, visual arts, Valencian, Spanish and English, who were strategically chosen so that they could work in the classroom with the materials and experiences from the photovoice process.

The photovoice process was facilitated by four students from the MDC-UPV with different academic profiles (Social Sciences, Political Sciences and Social

Communication) to the third-year high school students at Jordi Sant Jordi HS. In terms of time, it was conducted over 20 teaching hours, starting on 27 May 2019, and concluding on 7 June 2019 with the exhibition of the photovoice in a public space in the Na Rovella neighbourhood. Also known as “La Plata”, Na Rovella is a neighbourhood that is part of the Quatre Carreres district, characterised by its socio-cultural and demographic diversity. Historically, it is one of the most disadvantaged and marginalised neighbourhoods in the city of Valencia. To the east, it borders a residential and commercial area that surrounds the south of the City of Arts and Sciences where the average income is high. La Fuente de San Luis is the neighbourhood bordering Na Rovella to the south, and home to one of the largest urban market gardens areas in the city of Valencia. In addition, it is important to highlight the associative networks present in the neighbourhood and the different social services offered by public institutions. Figure 2, below, shows the various stakeholders involved in the photovoice process:

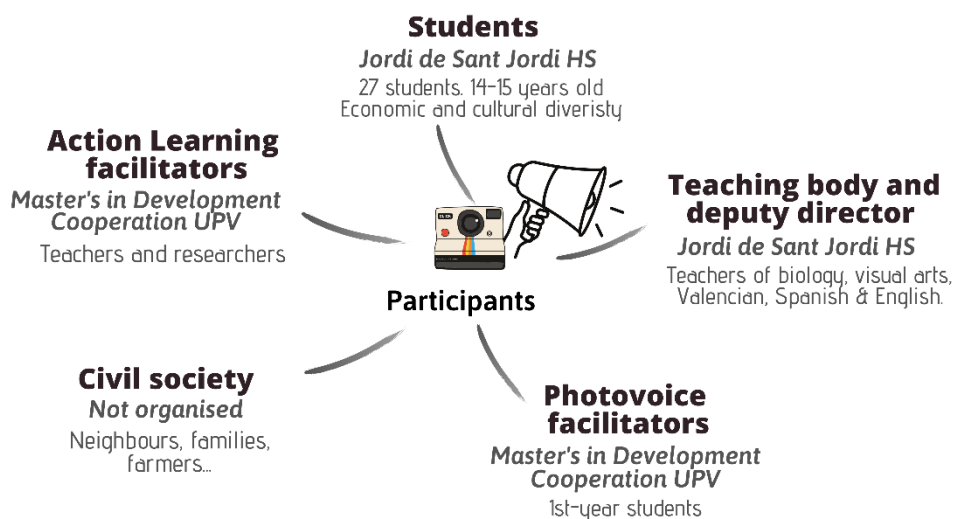


Figure 2. Stakeholders who participated in the photovoice process.

Source: prepared by the authors.

On the methodological level, the photovoice process was conducted in four stages using a variety of participatory techniques (Figure 3). In the first stage, a body mapping workshop was conducted as a first step to get to know the HS students. Based on the drawing, the students reflected on the relationships they have with their own bodies and how this relates to the neighbourhood, in terms of sports and leisure activities, food, mobility, etc. The second stage consisted of leaving the school and getting to know the environment in which the HS is located. To do this, a transect walk was conducted through the market gardens in the neighbourhood of La Fuente de San Luis. In walking this transect, the students had the opportunity to talk to some farmers

and inhabitants of the area and learn first-hand about their life experiences in the area they live in. They also took photographs with their mobile phones and shared their experiences in an assembly format in the courtyard of a farmhouse located in the market gardens.

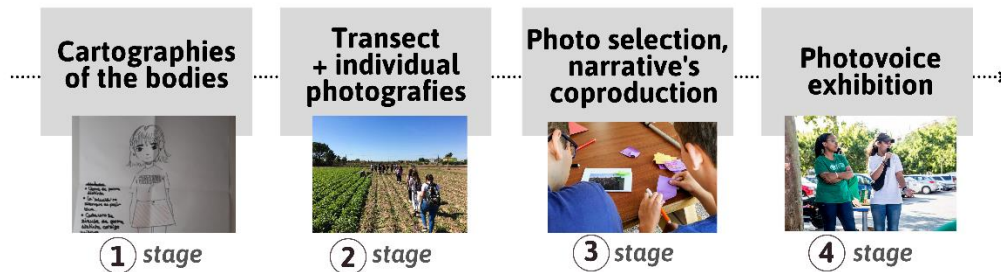


Figure 3. Stages in the photovoice process.

Source: prepared by the authors based on Leivas et al. (2019).

Subsequently, in the third stage, three workshops on photography and co-production of narratives were conducted. In the first workshop, students shared the photographs they had taken themselves, as well as the individual narratives they produced to accompany their photographs. In the second workshop, the students selected twelve photographs that best represented the things they value, desire and dream of as young people. The third workshop consisted of forming groups of two to three people per photograph selected to co-produce a collective narrative, seeking to capture the reflections generated in the process, as well as the different voices of the individual narratives. Finally, in the fourth stage, a public presentation of the participatory processes carried out within the framework of AL was planned, in which the photovoice exhibition "They take away what we are" was presented. This presentation took place in a public space in the Na Rovella neighbourhood and was attended by a range of stakeholders (people from the neighbourhood, public institutions, neighbourhood organisations, students and teachers from the MDC, among others). This public presentation provided a space for dialogue and reflection on the different materials developed throughout the AL process (photovoice exhibition, a participatory video made with the Universidad Popular, participatory mapping with different stakeholders in the Na Rovella neighbourhood, participatory social diagnosis carried out with migrant mothers from the Taleia Youth Centre of the Adsis Foundation). Once the photovoice process had been completed, the photographic exhibition was displayed at the HS.

Once the case study that will be analysed in this article has been presented, we proceed to describe our position as researchers, the qualitative techniques used, as well as some critical reflections on the limitations of this research. First, it is important

to highlight that in this research we position ourselves from a critical and participatory paradigm, which seeks to overcome power relations and verticalities between students and teachers, as well as between the university and society in educational and knowledge production processes. In this regard, we understand that the different actors who participate in the photovoice process are producers of valid and valuable knowledge. That is why we position ourselves as part of the photovoice process, both as teachers, academics and residents of the city of Valencia. However, we are aware of the challenges and obstacles that we face both at the university level and in relations with local actors. It is for this reason that we deploy a series of qualitative techniques that aim to promote this research to become “(...) a praxis, a practical, reflective and pragmatic action, destined to solve problems in the real world” (Denzin and Lincoln 2012, 105). In this sense, this research aims to be a “collaborative, communicative, community and context-focused moral process” (Denzin and Lincoln 2012, 105).

During the research, the authors carried out twelve open semi-structured interviews with the various participants in the photovoice process (five with students from the HS; four with students from the MDC-UPV; one with the Valencian language teacher at the HS; two with the deputy director of the HS, one during and one after the AL). These interviews were recorded in audiovisual format and the most important fragments were collected in videos about the process that are available on the MCAD-UPV’s Action Learning YouTube channel. The involvement of the researchers in the AL enabled participant observation throughout all the stages of the photovoice process facilitated by the students of the MDC-UPV in which students from the HS shared the learnings achieved. Table 1, below, presents the coding used for the interviewees in this article:

EDUCATIONAL INSTITUTION	PEOPLE INTERVIEWED	INTERVIEWEES
Jordi de Sant Jordi high school (HS)	High school students	HS1, HS2, HS3, HS4, HS5.
	Teachers	HS-T.
	Management team	HS-MT.
Master’s Degree in Development Cooperation at the UPV	University students and facilitators of the photovoice process	MDC1, MDC2, MDC3, MDC4.

Table 1. Coding of interviewees.

Source: prepared by the authors.

The results presented in Section 3 are interpreted from the discourse analysis in regard to the proposed theoretical framework, collecting evidences on the functionings, the implementation of the capabilities for epistemic liberation and the

awareness of the oppressions suffered by the students in the educational and communicative practices that occur in the field of compulsory secondary education. Thus, the article aims to answer the following questions: Can the photovoice contribute to boost student's capabilities for epistemic liberation at compulsory secondary education? What oppressions hinder and limit these capabilities? In the following section we explore the main results of the research.

4.4. Oppressions and capabilities for epistemic liberation

In this section we analyse the discourses of the different actors who participated in the photovoice process "They take away what we are." These discourses are intended to demonstrate the implementation of the capabilities for epistemic liberation into different functionings of HS students. Indeed, from the discourse analysis we identify the expansion of such capabilities, as well as the awareness of the HS students about the different oppressions suffered by youth in the educational system and in the design of public policies. These oppressions are ontological, epistemic - expressive and interpretive - and epistemological. For a better understanding of the photovoice process and the implementation of such functionings, we collect and analyse the discourses in a procedural way regarding the stages of the participatory process and their contributions to the expansion of the capabilities for epistemic liberation.

4.4.1. The capability to be and ontological oppression

In the first stage of the photovoice process, which produced the body mapping, the implementation of different functionings is evidenced. On the one hand, the HS students' capability to be diverse and to recognise themselves as producers of valid knowledge was boosted. On the other hand, this capability to be is reinforced by the opportunity to share personal information about their lives, the relationships they have with their bodies and their ways of coping with the issues they face as young people and students. In this sense, the HS students who participated in the body mapping workshop emphasise the following points:

"Sometimes we don't talk about these issues, but it was good because we were able to consider everything. We never have the opportunity to talk about these things and express ourselves well, but we've seen the things we all have in common and we've got to know each other better." (HS3)

"(...) because we don't usually talk about these things, we talk about other things. [...] we have exchanged opinions about things we don't talk about in class. It was less monotonous, more fun." (HS1)

Both HS students agree that there is a lack of intercommunication spaces in the classroom where they can share personal issues related to their identities, families, ways

of life, experiences and cultures. They also emphasise how much they value these types of participatory spaces and methodologies to escape their daily routine in which they do not usually participate actively or have a voice. These evidences allow us to identify the awareness of the students about the ontological oppressions they suffer. Student HS1 highlights the importance of generating these spaces for intercommunication in order to promote awareness of diversity, “for people to talk, to open their minds and get to know more things, outside them”, and to share hobbies and ways of looking after yourself, like going for a run: “we can talk about more things, meet more, and do the actual things we’ve talked about, like going for a run or reading, things like that”.

In relation to the relationship she has with her own body and the things she values, student HS2 states: “My physical body? Yes, I like to dress well and things like that, but I like having peace of mind, without stress, and that’s what I have in common with my classmates: that I go running to get rid of stress.” In this sense, she values physical and emotional health from a holistic perspective of the body and well-being.

Furthermore, student HS3 highlights that the opportunity to reflect on the body and share experiences allowed her to become aware that, despite their diversities, “We all look for a solution to our problems, even if it’s not really the most correct or least correct way, but in the end we all want to feel good about ourselves” (HS3). She also expresses her learning of the importance of including alternative ways of representing the body, such as drawing an animal, so that some people can freely express their identities:

“Not everyone represents themselves in a human form, as a person. They can represent themselves in another form; for example, as an animal. There are people who feel more comfortable representing themselves this way.” (HS3)

From this perspective, student MDC4 considers that the body mapping workshop and the spaces for intercommunication that were generated were highly valued by the HS students because they were a space “in which they felt free to share their ways of being”. For student MDC1, the group has a lot of potential, although this potential is “slightly dormant because of their age and also because of the context in which we live, in the city and nationally, but in the end I think there is a lot of potential and a big desire to speak out, and also they see that they have a lot to say”.

From their discourse, it is evident that questions related to the subjectivities of students and their life experiences are not normally addressed in educational spaces, but that teachers focus on curricular content instead. This hermeneutic marginalisation that occurs when their diverse ways of being are hidden or made invisible generates ontological oppression towards the students by limiting their capability to be diverse,

to recognise themselves as producers of valid knowledge and to be able to share it in the classroom. In this sense, student MDC3 highlights that in this first stage, mutual learning has taken place between HS students and MDC students:

“They have a lot to teach us, as they are used to teachers being the ones who are giving a lecture and frequently it’s also important to listen to their views and what they want to express to us. At the beginning they were embarrassed, but little by little they have shown us things that they have inside that they don’t usually talk about to their parents and family, because they don’t have the time or confidence, so they often don’t even talk about them in their circles of friends and family.” (MDC3)

As can be seen, student MDC3 has become aware of the ontological oppression suffered by the HS students and the importance of working with young people and providing safe spaces for them to feel free to share their personal and group experiences and problems. In this sense, the HS teacher highlights the importance of this photovoice process facilitated by the MDC-UPV as an opportunity for collaboration between university and society that allows us to re-humanise and commit ourselves to tackling the social and environmental problems we face in contemporary society:

“It’s a way of humanising ourselves. The university comes along with a project, the students participate, we are all supposed to be human, to be united, to raise awareness. It’s a way of making human beings think about the ways in which we should be human; we are human, but we have to raise awareness because we often forget it.” (HS-T)

4.4.2. The capability to do and expressive oppression

In the second stage of the photovoice process, in which the transect walk through the market gardens next to the HS was carried out, we can see how the capability of doing, of participating in a process of co-production of knowledge together with other people and alternative ways of conceiving life in the region has been strengthened and put into practice. Below are evidences of these functionings.

For the HS students, it was a significant learning experience to leave the school and get to understand the boundaries between rural and urban life. In this regard, the HS students highlighted the following:

“I didn’t know, [...] I knew that there were little houses here and so on, that it was like a little village next to the capital, but it’s not a village. And when I saw all of it I said, oh God, it’s right next to us and we don’t enjoy the nature we have, how beautiful it is to live here, the peace and tranquillity it gives you [...] I have discovered things in the city that I didn’t know about [...] that there are people who get up really early [referring to farmers], even earlier than us students who are always saying how we have to suffer a lot for our studies [...] you have to be very proud to wake up at six in the morning and talk to us with a smile, without getting upset, telling us about your work with the greatest ease and pride about working here in the countryside.” (HS4)

“I’ve learned that the market gardens are something else. That there isn’t just the city and these houses, there are people who work hard to eat, to do things they like. There’s much more behind it.” (HS6)

“The school used to have more garden areas around it, but now with all the buildings, now there are not so many, so now it’s right between the nature and the buildings.” (HS5)

From their discourse, it can be seen that by making the transect walk they have been able to develop an awareness of different ways of living in the city, making connections between the rural and the urban, the past-present-future, food production and consumption, etc. These connections have made the HS students aware of the role of women in the countryside, in caring for people and nature:

“I’ve learned that women themselves have always been strong. Men may have been in charge during this time, but women have always been the ones who gave everything, who helped in the house, helped men to work, helped children in their studies, helped in everything. For me, women are to be admired in this world.” (HS4)

“That these people are not appreciated the way they should be appreciated. Or the women in the countryside, who appear to not be appreciated, but thanks to them their husbands can work in the fields and give us healthy food.” (HS5)

This immersion in the market garden also raised the HS students’ awareness of the connections between the body and the places we inhabit. In addition, by communicating with the farmers, the students recognised the importance of the production and consumption of agroecological food in order to live a healthy and sustainable life in the city:

“The vegetables from here don’t have any chemicals or anything. They’re really good for us, in our bodies, even if they’re a little bit more expensive, but they’re really good for us and we can’t get sick or anything, because they’re all from nature.” (HS4)

For the HS teacher, this second stage also allowed students to become more aware of the contradictions we currently experience in relation to the supposed equality between women and men and the importance of caregiving and families to sustain life:

“They’ve seen that women used to take care of everything, and the difference today is when you go home, you can leave the food prepared, but you’re not with your family [...] I think we live in a contradictory situation where we want to take care of ourselves, but in reality, what we do is dedicate ourselves to work and getting stressed. And everything is related to knowing how to take care of ourselves, the family, food, but we don’t do any of it. And for many students their parents are not at home.” (HS-T)

For the HS teacher, this awareness and these learning processes emerge and are reinforced by the motivation of the students: “Because in class they don’t pay attention,

they are bored, they are not interested, and when an activity like this is proposed they are more interested, I have noticed that they are calmer because in class they speak loudly and all at the same time. And so perhaps they've even made an effort to behave themselves [...] They have shown that they have a certain maturity” (HS-T). From her discourse, we can observe the forms of ontological and testimonial oppression suffered by the students in the communicative spaces that take place in the classroom, between educators and students. These oppressions, over time, silence young people, contributing to their lethargy as a subject producing valid knowledge and as a political subject.

However, the HS teacher recognises the photovoice process and, specifically, the transect walk through the market gardens, as an opportunity for students to get to know the space they live in, the people who live there and their ways of life:

“(...) because they say, what is it these people have? Because they're used to living in the city, where it's all traffic, stressed people, which is what daily life today is all about. And there they've also seen that there was like another life, like it transported you, and seen what is next door. They have seen another vision of a way of life.” (HS-T)

This rupture in the ways of life and ways of learning enhances their capacity of doing, to participate as active subjects in their own learning process, and also as inhabitants of the city they live in, recognising themselves, their classmates, the students of the MDC-UPV and also the facilitators of the AL process, as producers of valid knowledge about the reality in which they live and act. In this sense, this stage has also contributed to the HS students recognising the importance of listening to other people, as well as listening to themselves and recognising the importance of their voices. For student MDC1, this stage has allowed for “another way of teaching and accompanying, not so much lecturing and not so interventionist. Let's go outside the four walls, let's listen to each other. We all have something to contribute; you also have something to say.” For the HS management team, the students were highly motivated:

“(...) and at the same time, they are enjoying this learning process, they are seeing new ways of learning and doing. And at the same time because we are seeing that an element of active critical reflection is being established in terms of their own context, where this perception of this more immediate environment had previously gone unnoticed” (HS-MT)

In this sense, we consider that these first two stages of the photovoice process have contributed to the HS students' critical reflection and awareness of the problems they experience in the spaces they inhabit: from the body to the planet. This awareness enhances the capabilities to be and to do, as well as helping to overcome expressive epistemic oppression, both for them as students, but also of the farmers and women who are not normally recognised as valid knowledge-producing subjects in formal

educational spaces. Banking education is only concerned with transferring knowledge and not with co-producing it based on the diversity of knowledge and worldviews about the space in which it is located. The implementation of the capability to do things from other places and together with local actors enhances awareness of the expressive oppression suffered by the most vulnerable groups, such as rural women and youth.

As can be seen from all these discourses, we can affirm that the capability to be is enhanced by the capability to do, that is to say, of participating in processes of co-production of knowledge and communicating it, originating from other places, people and contexts. Furthermore, the capability to do enhances the capability to be and vice versa, since the person who participates freely and without suffering identity prejudices to their way of being, expands their self-concept by recognising themselves as a being who produces valid knowledge, recognising themselves as part of the problems, but also participating in the possible individual and collective solutions.

4.4.3. The capability to learn and interpretative oppression

According to Sen (2000), “the different types of freedom can be mutually reinforcing” (28). Indeed, in this section we will analyse how the capability to be and the capability to do enhance the capability to learn, as well as helping to overcome the ontological and expressive oppressions of the students who participate in the photovoice process. From their participation in the three photography workshops, the HS students highlight a series of learning experiences related to the process:

“(…) with a single photograph and with a few words you can create a narrative of what’s happening every day, and there are people who we don’t value as much as we should value them. I like it because with a photo I can say something, tell a story or transmit something. Because very often, as we are young, we are not given importance or people think that what we say doesn’t make much sense, and with this we can give ourselves a voice.” (HS5)

“I really like this expression through the photos. It’s not just the photo that is the main thing, the landscape or the person in the photo, it’s also expressing that there’s more — what the person who takes the photo feels [...] So that people understand what you want to say, so we can express ourselves and understand what’s behind it.” (HS6)

These two HS students recognise the hermeneutic oppression they suffer because they are young and how photography creates an opportunity to express their ways of understanding the world, the things they value and want to experience in the space they inhabit, and also to learn from this. For the HS teacher, photography has fostered significant learning in the HS students:

“Photography [...] is something that you capture, that’s caught your attention, which it transmits to other people. Therefore, these people have learnt something significant,

because it's transmitting information, it's not necessary to transmit information only by talking. But through photography, and after the writing activity, they have continued to reinforce their opinions, their inner selves, because the photograph expresses it.” (HS-T)

From the teacher's discourse, we understand that participation in this process not only broadened the HS students' capability to learn, but also their capabilities to be and to do, as subjects of valid knowledge production who are free to express and communicate their diversity. A student from the MDC-UPV highlights that, in the second workshop on photography and co-production of collective narratives, the HS students “asserted the importance of their voices. I think that they feel like they are passive subjects in relation to what adults say, and it seems they feel like they have nothing to say, but in the end they have produced very successful and impressive group narratives” (MDC1). She also highlights that the collective narratives “defend a series of community and care relationships that can also cause adults to reflect, as we often normalise a series of relationships and do not reconsider how they could be better” (MDC1).

From the discourse of student MDC1, we can see how this third stage of the photovoice process contributed to elevating students' voices, thus enabling them to confront the hermeneutic oppression they suffer in the field of formal education and at a social level, in an adult-centred society that undervalues and silences the voices of young people. In this sense, the HS teacher reflects on the importance of these transformative participatory methodologies in compulsory secondary education:

“(...) students will learn if they are comfortable with what they are doing. This happens with everyone; it's clear that nobody likes things that are compulsory. And this is already an obligation, as it's called compulsory secondary education, so it's important that they feel at ease. [...] because very often they're sat facing the blackboard and the teacher, but they're not listening, and this is an alternative way of relating and interacting, especially socially.” (HS-T)

Furthermore, student MDC1 considers that this stage allowed the HS students to become aware of the social and environmental problems that affect their lives without having to work directly from the theoretical concepts that guided this photovoice process:

“(...) without telling them, they start to use the word care, they talk to you about eco-dependence without knowing it, about gentrification without knowing it, they talk to you about how we subjugate nature and how the pace of life and work subjugate us. Maybe not now, maybe not tomorrow, but one day I think that this could be a seed that could take root.” (MDC1)

The student MDC1 emphasises the importance of photovoice to increase the students' capability to learn and awareness of the interpretive oppressions suffered in

the educational system and in other areas of public life. Additionally, from the discourse of student MDC3, we consider that this capability to learn contributes to awareness of the ontological, epistemic and epistemological relations of oppression that HS students suffer as young people in the field of formal education:

"They're very eager to learn and above all they're very eager to break the pattern of the way they're used to having classes and learning. One girl explained to me that she's very tired of always studying in the same way in order to go to the exam and show what has been explained to her, and she'd like to be learning through other techniques, group work, drawing, etc." (MDC3)

4.4.4. The capability to transform and epistemological oppression

The fourth stage of the photovoice process consisted of the public presentation of the photographic exhibition "They take away what we are" in the Na Rovella neighbourhood. This stage contributed to put into practice the HS students' capability to transform. In this space of intercommunication with different stakeholders in the neighbourhood and the city (HS students and teachers, MDC-UPV students and teachers, organisations and social groups of the neighbourhood, public institutions, neighbours, etc.) one of the HS students spoke out, participating and demanding another way of acting and inhabiting the neighbourhood:

"They're going to take away the school. Well this means taking away your neighbourhood because I studied there. You're taking away my neighbourhood, and instead of putting in something natural that we can enjoy, they're going to take it away to put in more buildings. We're putting ourselves inside beehives, like the farmer in the market garden said." (HS1)

Once the photovoice presentation and her participation in the public presentation were over, student HS1 valued the opportunity to have a voice and participate in the photovoice process, although she admitted that at the beginning of her intervention she was very nervous:

"(...) but then I started to flow and it has been a pleasure to talk about everything we did these two weeks. Because it has been quite fulfilling, we got to know more about the neighbourhood, the students, the beautiful market gardens we have there and that we didn't know about, and rural life. [...] it's been really interesting that we've been able to have a voice. There are things that we like to talk about, but then we can't say them because of what people will say, but here in this space where we move around more and we know this neighbourhood, it's been really good." (HS1)

This fourth stage was very exciting for all the people who were at the photo exhibition, and even more so for those who actively participated in the photovoice process. In this sense, one of the MDC students commented excitedly, "it was well worth all the work. At first, they were nervous, but then it came out of them that they

really wanted to say a lot of things. They said much more than what we had prepared and it was really nice, really cool.” (MDC4). Additionally, student MDC3 highlights:

“(…) we’re very happy. Because it’s not a project for now, but for the rest of their lives. They’ve learned a lot [...] We’ve done a lot of work on critical thinking [...] the results can be seen, there are 12 beautiful photographs and narratives, and it’s not only the work on the photos, but on themselves. Because I think [it’s about] managing to get twelve students to come here on a Friday at seven o’clock in the evening to talk about the process [...] and that they have been able to say what they really wanted to say.” (MDC3)

Based on participant observation and the aforementioned discourses, we understand that this photovoice process contributed to confronting the epistemological oppression we all experience in terms of the ways of producing knowledge in the educational and university environment. The photovoice process contributed to empowering HS students’ capabilities to be, to do, to learn and to transform, letting them speak out in order to transform our societies and move towards more humane, just and sustainable ways of educating and inhabiting the spaces.

From this perspective, we understand that this photovoice process boosts the students’ capability to transform themselves, to transform education, the city they live in and the way they learn and co-produce knowledge with other people. This capability is enhanced by the capability to be, to do and to learn; it is awareness, to recognise themselves as part of the problems and the solutions, feeling free to be and to implement a series of individual and collective actions to progress towards the neighbourhood, the city and the planet that they wish for and dream of living in, being in and inhabiting.

4.5. Letting young people speak out

A picture is not always worth a thousand words — this is one of the main confirmations from the photovoice process “They take away what we are”. From this experience, we understand that the current education system in Spain does not recognise young people as part of the problems and possible solutions to the social and environmental problems we face at local and global level. This is due to the fact that young people do not encounter diverse references in books and teaching materials, nor are they listened to in communicative interactions, and they do not feel that they are active subjects in their learning processes. Based on the above, we understand that these educational practices generate various types of oppression that make the diversities and ways of being of young people invisible, generating ontological oppression; they undervalue, marginalise and exclude the diversity of experiences, knowledge and voices, generating epistemic expressive and interpretative

oppression; and they exclude from the curriculum alternative ways of producing knowledge for social transformation, generating epistemological oppression. These oppressions silence young people and generate hermeneutic marginalisation, both in the educational system and in the design and planning processes of public policies.

This article seeks to offer responses to these forms of oppression that impede and hinder young people’s capabilities to be, to do, to learn and to transform our societies. From the analysis carried out, we have been able to verify that each stage in the photovoice process focuses on strengthening one of the capabilities for the epistemic liberation of HS students. Each of the capabilities seeks to confront and overcome a certain type of oppression. These capabilities are interconnected and summative, as the expansion of all four would contribute to the epistemic liberation of young people in the field of compulsory secondary education.

The first stage of the photovoice process enhanced the HS students’ capability to be. This is evident from the discourses of the HS students in which they highlight the importance of having spaces in which they can share their diverse identities, ways of being and of feeling young. This capability became an opportunity to confront the ontological oppression suffered by the students as a consequence of the entrenched practices of the banking education system that oppresses young people’s subjectivities and diversities and renders them invisible. In the second stage, the HS students recognised themselves and the other people who live in the territory as producers of valid knowledge, strengthening their capability to make and co-produce knowledge. The expansion of this capability helped to confront the expressive oppression they suffer in the communicative interactions between teachers and students. This type of oppression is manifested in the fact that the voices of young people, their knowledge, cultures and life experiences are not taken into account in educational spaces. The third stage strengthened the capability to learn and confronted the interpretative oppression of students in educational practices. The photovoice offered an opportunity to learn from the other people who live in the space and from teamwork. This stage encouraged critical reflection and awareness-raising among HS students about the social and environmental problems of the space they inhabit, making connections between the local and the global, between the body and the planet. It enabled as well the co-production of relevant knowledge together with other stakeholders in the territory, facing the vertical relationships and knowledge transfer between teachers and students and also between university and society.

The fourth stage boosted the HS students’ capability to transform. Participation in the public exhibition of photographs and narratives allowed them to speak out about

the neighbourhood, the city and the planet they wish for and dream of inhabiting. This stage contributed to confronting epistemological oppression, offering an opportunity for HS students to express themselves and share their subjectivities and desires for transformation through collective action and intergenerational dialogue with different stakeholders in the neighbourhood and the city of Valencia. In this sense, we understand that this stage, which concluded the photovoice process, boosted the HS students' awareness of being agents of change and active subjects in their learning processes and in the social production of the space they inhabit.

In short, the participatory process of photovoice analysed in this article helped Jordi de Sant Jordi high school to strengthen its actions in favour of a liberating education capable of enhancing the capabilities for epistemic liberation of the students. We understand that photovoice has transformative potential and is a good practice for progressing towards a liberating education capable of giving a voice to historically marginalised and silenced youths and groups in educational spaces and in the processes of knowledge production. As educators and learners, let us resist these ontological, epistemic and epistemological oppressions in order to prevent the hermeneutic death of young people. Let us move towards a liberating education that allows us to be a more just, inclusive and sustainable society, capable of boosting the capabilities for epistemic liberation of young.

4.6. References

- Blossfeld, Hans-Peter., Erik Klijzing, Melinda Mills and Karin Kurz. (Eds.). 2005. *Globalization, Uncertainty and Youth in Society: The Losers in a Globalizing World* (1st ed.). London: Routledge.
- Burlando, Giannina. 2019. "Acerca de la violencia epistémica: el caso de la experiencia académica." *Cuyo. Anuario de filosofía argentina y latinoamericana* 36: 101–128
- Denzin, Norman k. y Lincoln, Yvonne S. 2012. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Duarte-Quapper, Klaudio. 2000. "¿Juventud o juventudes?: acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente." *Última Década* 8 (13): 59-77.
- Dussel, Enrique. 1996. *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Freire, Paulo. 1972. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1978. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Fricker, Miranda. 2015. "Epistemic Contribution as a Central Human Capability." In *The Equal Society: Essays on Equality in Theory and Practice*, edited by Hull, G., 73-90. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Hooks, bell. 2020. *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros. Edición de Kindle.
- Leivas, Monique, Álvaro Fernández-Baldor, Marta Maicas-Pérez and Carola Calabuig-Tormo. 2020. "A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic Liberation." In *Participatory Research, Capabilities and Epistemic Justice*, edited by Walker M., Boni A., 89-114. Cham (SW): Palgrave Macmillan.
- Leivas, Monique, Álvaro Fernández-Baldor, Marta Maicas-Pérez and Carola Calabuig-Tormo. 2019. *Tejiendo voces en Na Rovella. Aprendizaje en Acción 2019. Cuadernos Docentes en Procesos de Desarrollo*, 5. València: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Lorey, Isabell. 2016. *Estado de inseguridad: Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Medina, José. 2017. "Varieties of Hermeneutical Injustice" in *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, edited by Kidd, Ian James, José Medina, and Gaile Pohlhaus Jr., 41-52. London: Routledge.
- Sen, Amartya. 2000. *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.

Soler-i-Martí, Roger, Eduard Ballesté and Carles Feixa. 2020. “Desde la periferia: la noción de espacio social en la movilización sociopolítica de la juventud. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* 19 (1):1-26.

Tejerina, Benjamín. 2019. “Youth and precariousness in Spain: Beyond a waiting time.” In *Youth and the politics of the present. Coping with complexity and ambivalence*, edited by E.Colombo and P. Rebughini, 88-100. London: Routledge.

Wang y Burris Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior* 24 (3): 369–87.

CAPÍTULO 5

Capabilities for epistemic liberation: the case of hermeneutical insurrection of the Network of Community Researchers in Medellin, Colombia.

Monique Leivas Vargas¹, Alejandra Boni Aristizábal^{1 y 2} y Lina María Zuluaga García³.

1. INGENIO (CSIC-UPV), Universitat Politècnica de València.

2. Center for Development Support, University of the Free State, Bloemfontain, South Africa.

3. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

ABSTRACT

Community leaders in Colombia have historically suffered processes of microaggressions and intimidation that threaten the free exercise of their voice in the processes of production of knowledge and in the participation of the planning of their territories. In this article, we explore the case study of the Network of Community Researchers (NCR), also known in Spanish as Red de Investigadores Comunitarios, promoted by the University of Antioquia, Colombia. The NCR is a commitment to the co-production of knowledge about human security from below between community researchers and academics. This article analyses the contribution of the NCR to the human security of Medellin and a specific collection of capabilities for epistemic liberation of community researchers: the capability to be recognised as a producer of valid knowledge, to do through communicative openness, to learn from collective knowledge and to transform through collective action. The expansion of these four capabilities evidence processes of resistance and hermeneutic insurrection of some community leaders and activists who participate in the NCR. The analysis shows the contribution of the NCR to facilitate and generate a safe space in which community researchers communicate knowledge and practices and share experiences, risks, struggles, fears and collective dreams of transformation.

Keywords: capabilities for epistemic liberation, community researchers, human security, hermeneutical insurrection.

Accepted: 12 April 2022.

In: Journal of Global Ethics, Taylor & Francis.

Doi: 10.1080/17449626.2022.2079707/ <https://doi.org/10.1080/17449626.2022.2079707>.

CAPÍTULO 5. Capabilities for epistemic liberation: the case of hermeneutical insurrection of the Network of Community Researchers in Medellin, Colombia.

5.1. Introduction

A territory of contradictions, Medellin is one of the most innovative cities (Copaja-Alegre and Esponda-Alva 2019) and, at the same time, one of the more unequal in Latin America, with a score of 0.52 on the Gini index in 2017 (Medellin Como Vamos 2018). It is a city that, on the one hand, stands out for its technological infrastructures around mobility and digital communication and, on the other, is characterised by violence, armed conflict and urban segregation (Drummond et al. 2012; Ceballos and Cronshaw 2001). For Álvarez Castaño (2011), a very high percentage of the population of Medellin has their freedoms of social and political participation reduced or threatened, since they cannot choose the kind of life they value due to the historical processes of social exclusion.

Miranda Fricker (2015) and José Medina (2017) remind us that these historically oppressed people and populations are also victims of hermeneutical injustices. According to Medina (2017) these injustices are violence that contributes to marginalisation and hermeneutical death, that is, to the reduction or loss of the capabilities to have a voice, and to interpret and share meanings about their lives and about territories they inhabit. From a critical perspective, the right to be different and participate in city decision-making were raised by David Harvey (2000) as key guarantees to deepen and broaden the scope of human rights. Harvey (2000) raises the need to recognise the multiple diversities (identity and sociocultural) of the working classes, in addition to recognising that class as carriers of knowledge, ideals and aspirations about the city they inhabit. He argues that the right to the city does not arise from the academy, but “from the streets, from the neighbourhoods, as a cry for help from oppressed people in desperate times” (Harvey, 2013, 9). For Harvey (2013) the right to the city is “much more than an individual or collective right of access to the resources that it stores or protects; it is a right to change and reinvent the city according to our wishes” (p.19).

In Medellin, Colombia, the defence and enforceability of these human rights are the daily struggle of many activists and community leaders who inhabit the slopes of the city (Abello-Colak et al. 2014). The slopes are territories occupied mainly by informal settlements of populations displaced by the armed conflict in Colombia. In these territories, and due to the State's lack of interest in responding to the needs of

these populations, their inhabitants "were developing forms of organisation that allowed them to improve their living conditions (...) by paving streets and improving the access to water" (Abello-Colak et al. 2014, 155). According to the authors, these populations not only seek to improve material conditions, but also to reaffirm the ties of solidarity, community values and political influence to demand from the State the minimum guarantees of habitability in these territories. However, and despite the Peace Agreement signed in November 2016, more than 900 activists and community leaders have been murdered in Colombia due to their fight for the defence of human rights (Indepaz 2022).

In this article, we explore the case study of the Network of Community Researchers (NCR), also known in Spanish as Red de Investigadores Comunitarios, promoted by the Medellín Human Security Observatory (MHSEO), attached to the Faculty of Law and Political Sciences of the University of Antioquia, Colombia. This network emerged in 2016 as a commitment to the co-production of knowledge between the University and society, this is, between community researchers (activists and community leaders) and academics based on the human security from below approach (Zuluaga et al. 2017). This theoretical-methodological approach proposes an alternative to the hegemonic perspective of citizen security used by the municipal administration in the city of Medellín.

In the following section, we outline the contributions of Medina (2017) around the processes of marginalisation, resistance and hermeneutic insurrection and we define what we understand about capabilities for epistemic liberation from previous work (Leivas et al. 2020; Leivas et al. 2022). Subsequently, based on the NCR case study, we explore the expansion of the four capabilities for epistemic liberation in the people who participate in the network. These capabilities are: the capability to be recognised as a producer of valid knowledge, the capability to do through communicative openness, the capability to learn from collective knowledge and the capability to transform through collective action. On the other hand, obstacles (microaggressions and intimidation) that occur in institutional and interpersonal dynamics that threaten and/or prevent the free exercise of these capabilities are also identified. Finally, we conclude this work by collecting some contributions from the NCR that can guide future experiences of co-production of knowledge and citizen participation in public policies.

5.2. From hermeneutical marginalisation to epistemic liberation

According to Miranda Fricker (2007), certain social groups suffer injustices and inequalities that contribute to hermeneutic marginalisation. She defines hermeneutical marginalisation as “an unequal hermeneutical participation with respect to some significant areas of social experience” (Fricker, 2007, 153). For Fricker (2015) these injustices limit and hinder the capability for epistemic contribution. This capability is understood as the opportunity to contribute to the production of shared knowledge (Fricker, 2015). The capability for epistemic contribution is formulated by Fricker based on the contributions of the list of capabilities proposed by Martha Nussbaum (1988). In this sense, she highlights that “if there is such a universal list to be had, then Epistemic Contribution merits a place on it.” (Fricker, 2015, 6). Based on her contributions, we understand that hermeneutic marginalisation prevents these people from generating meanings and interpretations so that they can be integrated into shared knowledge. In different of her works, Fricker analyses threats, frustrations or epistemic failures that occur in communicative interactions that cause three types of epistemic injustice: deliberate, testimonial and hermeneutic (Fricker, 2007; 2015). For Fricker (2015), hermeneutic injustice does not generate individual responsibilities, but rather unintentional epistemic errors that are caused by structural problems derived from the absence of collective hermeneutic resources. However, she emphasises that these hermeneutic injustices can be mitigated by cultivating virtuous listening and the exercise of hermeneutic charity of recipients, including a series of proactive attitudes that must be developed in communicative spaces (Fricker, 2015).

From a critical perspective to Fricker’s contributions, Medina (2017) recalls that these injustices do not occur only in communicative interactions between sender and receiver, but are structural and historical, generating individual and collective responsibilities. Medina emphasises that these people and populations suffer expressive and interpretive oppression derived from hermeneutical injustices: “Hermeneutical injustice is the phenomenon that occurs when the intelligibility of communicators is unfairly constrained or undermined, when their meaning-making capabilities encounter unfair obstacles” (Medina 2017, 41). Medina classifies these obstacles according to the types of dynamics in which they arise, distinguishing between structural or institutional dynamics and personal dynamics. He understands that these injustices are committed structurally or institutionally when the conditions used “prevent the use of certain hermeneutical resources and expressive styles, or simply when [...] they favour certain communities and practices harming others” (Medina 2017, 46). An example he uses is questionnaires, when they do not collect

gender diversity and/or carry out erroneous characterisations. In this regard, Medina (2017) considers that these errors can contribute to strengthening certain identity prejudices and social stereotypes of historically marginalised populations. Regarding those injustices that occur in and through interpersonal dynamics, Medina (2017) highlights that these function as intimidations that question the intelligibility of a person (capability for testimony), exerting unfair pressures (hermeneutical injustices) on creative capabilities and exchange of meaning. For Medina (2011), these injustices are forms of violence that translates into intimidation and hermeneutical microaggressions that, produced over time, silence people, generating hermeneutical marginalisation and threatening the capability for epistemic contribution. According to the philosopher, these threats and violence to the capability for epistemic contribution can lead to hermeneutical death. According to Medina (2017), these obstacles (institutional and interpersonal) threaten the free exercise of voice and participation, producing hermeneutical death. Hermeneutical death would occur in cases in “which a subject completely loses her voice and standing as a meaning-making subject, under conditions of extreme epistemic oppressions in which one’s status as a subject of knowledge and understanding is barely recognised” (Medina 2017, 47). In order to avoid the hermeneutical death of these populations, Medina (2017) proposes encouraging more liberating climates and dynamics, accompanied by communicative movements that facilitate paths and common forms of resistance in daily communication. For the philosopher, hermeneutical insurrection represents “forms of disobedience to and revolt against expressive/interpretative norms and expectations in order to pave the way to a new hermeneutical order” (Medina 2017, 48).

With the aim of moving towards a fairer hermeneutical order, Leivas et al. (2020, 2022) propose four capabilities for epistemic liberation that can be expanded in the processes of co-production of knowledge. The four capabilities for epistemic liberation are the capability to be, the capability to do, the capability to learn, and the capability to transform. These capabilities are inspired by the work “Pedagogy of the oppressed” by Paulo Freire (1970) and from the Capabilities Approach proposed by Amartya Sen (1979, 1999). This approach focuses on people's capabilities or real opportunities to achieve the things they have reason to value (Sen, 1979).

In this article we use the four capabilities for epistemic liberation proposed by Leivas et al. (2020, 2022) to analyse the case of NCR. The capability to be is “the opportunity to recognise oneself as being with experiences, knowledge and capabilities [...] as being interdependent and with historicity, [...] as part of the whole, of the problems, but also the solutions” (Leivas et al., 2020, 94). The capability to do is

understood as “the opportunity to participate in processes of co-production of knowledge and communicate knowledge and experiences” (Leivas et al. 2020, 94). The capability to learn is “the opportunity to put into practice the dialogue of knowledge to decode knowledge, learn from the community and re-encode knowledge from shared reasoning” (Leivas et al., 2020, 94). For the authors, the transition between these three capabilities (to be, to do and to learn) enhances the fourth capability: the capability to transform through collective action (Leivas et al. 2020). This capability is understood as putting into practice the knowledge of shared reasoning through collective action.

In the next section we will analyse the experience of the NCR and its contributions to the expansion of capabilities for epistemic liberation in the community researchers who participate, as well as the forms of hermeneutical resistance that can contribute to the hermeneutical insurrection. On the other hand, the hermeneutical microaggressions and intimidations that hinder and threaten the free exercise of these capabilities and that can contribute to processes of silencing and hermeneutical death will also be analysed.

5.3. The case study of the Network of Community Researchers (NCR)

In this article we explore the experience of the NCR as a case study that will allow us to analyse its contribution to the expansion of capabilities for epistemic liberation among community researchers (hereinafter CRs) participating in the network. Using a qualitative approach, this research aims to answer the following questions: Does participation in the NCR contribute to the expansion of capabilities for epistemic liberation and human security in Medellín? Is the NCR a space for the co-production of knowledge between the University and society that promotes processes of hermeneutical insurrection? What threats and hermeneutical injustices do community researchers face?

Taking into account and recognising that the term research is associated with colonialism and European imperialism (Smith 1999), in this research experience we have assumed the role of a researcher-facilitator that aims to raise the voices, experiences, knowledge and struggles shared by the CRs that make up the NCR. This role is based on a relationship of trust and horizontality with the people who participate in the NCR, based on active listening in the interviews carried out, participant observation in the meetings and the facilitation of a participatory workshop on social mapping. In this regard, we propose a qualitative study from a critical and humanistic perspective, understanding it as “a situated activity that places the observer in the

world” and that “involves the use and collection of a variety of empirical materials” (Denzin and Lincoln 2012, 48–49).

In total, eight interviews were conducted: three with academic researchers linked to the MHSO and five in-depth interviews with CRs participating in the NCR (four women and one man). The results will be presented from the discourse analysis of the people interviewed. In order to protect the security of these people and territories, the results of the interviews will be categorised with the initials CR, making reference to community researchers accompanied by a number that is linear in terms of the order in which the interviews were conducted. In the next section we will examine the results that characterise the NCR experience, as well as its contribution to the human security of Medellin and to the capabilities of epistemic liberation of community researchers.

5.3.1. Towards the human security of Medellin

The NCR arose in 2016 from the project “Network of Community Researchers: Knowledge, Empowerment and Mobilisation around Human Security” promoted by the MHSO currently attached to the Institute of Regional Studies – INER – of the University of Antioquia (Zuluaga et al. 2017). This network is made up of academic researchers and CRs, leaders, and human rights activists who inhabit the most unequal slopes of Medellin’s neighbourhoods.

On a methodological level, the NCR relies on the human security from below approach proposed by the MHSO that “combines elements of participatory action research and the epistemology of the South, merging the dialogue of knowledge learned in the academic field and popular knowledge” (Abello-Colak et al. 2014, 36). The meetings consisted of holding training sessions and context analysis sessions from the dialogue of knowledge and exchanges of experiences between academic researchers and community organisations, leaders and human rights activists from the city of Medellin. According to the NCR, the dialogue of knowledge “is a methodology in which different types of knowledge are interrelated with the intention of recognising and understanding each other. Dialogue implies the recognition of the other as a different subject, with diverse knowledge and positions, based on the promotion of freedom and autonomy” (Zuluaga et al. 2017, 6).

On a theoretical level, the NCR shares the human security approach proposed by UNDP (1994), which questions security approaches focused on the protection of the territorial borders of the nation-state, on police control and repression, on weapons and war, understanding human security as a concern for life and human dignity. However, the public policies of the city of Medellin, as well as the Comprehensive Plan

for Citizen Security and Coexistence of the Metropolitan Area of Valle de Aburrá, are positioned with a focus on citizen security (Gallego, Leyva and Mesa, 2018). According to the publication Citizen Security from Citizen Governance. The case of Valle de Aburrá prepared by the EAFIT University (Gallego, Leyva and Mesa, 2018), hired by the Mayor's Office of Medellín:

“The multidimensionality of human security far exceeds the scope of metropolitan crime and violence management, making it difficult to clearly establish an achievable and concrete planning process, as well as the design of targeted public policies. Citizen security, on the contrary, offers a more precise framework of action in which the organisations in charge of dealing with the problems of crime and violence in urban areas can easily concur; a framework that also coincides with the guidelines of the country's security and justice agencies” (Gallego, Leyva and Mesa 2018, 41).

Such institutional positioning shows that current public policies at the local and national level are focused on containing, repressing and protecting its citizens from violence and crime. Having said this, we consider that these political strategies are supported by the discourse of fear and coexistence and by strategies of police control and military repression that make the lives and real needs of the most vulnerable populations invisible. For this reason, we understand that the approach taken by the Medellín Mayor's Office, and that persists despite the peace agreement made by the Colombian government and the Revolutionary Armed Forces of Colombia (FARC), not only contributes to exacerbating historical social injustices, but also accelerates the processes of marginalisation and hermeneutical death of those people and populations that inhabit the most silenced territories of the city.

We understand that community researchers (CRs) are historically marginalised, excluded and silenced in the processes of production of knowledge and in public policies in the territories they inhabit. For this reason, we consider that the NCR engages in activity of hermeneutical insurrection. Below are some of the definitions of CRs on what they understand by human security based on the interviews carried out:

“[La seguridad humana] son otros matices distintos a lo que tiene que ver con la seguridad armada y militarista (...) se preocupa más con el bienestar de la persona y del ser humano, de modo que la persona o una colectividad pueda estar totalmente segura sin que le falte absolutamente nada” ([Human security] concerns other nuances aside from those to do with armed and militaristic security [...] it is more concerned with the well-being of the person and the human being, so that the person or a community can be totally safe without lacking anything at all) (CR3).

“(...) la seguridad no es solamente tener policías ahí en cada esquina, sino tener una seguridad alimentaria, seguridad social, económica, en la salud y una seguridad en torno a la familia que es lo principal” (Security is not only having policemen there on every

corner, but also having food security, social security, economic, health and security around the family, that is the main thing) (CR1).

“[La seguridad humana es] algo que impregna el ser, porque las cosas no se pueden vivir desde una palabra solamente, desde un escrito, sino que es como una traer, hacer, sentir, hacia el corazón, hacia una mente que le dé a una, una forma de vivir plenamente” ([human security] is something that permeates the being, because things cannot be lived by a word only, from a text, rather it is like a way of bringing, doing, feeling, towards the heart, towards a mind that gives one a way of living fully) (CR2).

From such discourses, it is clear how community researchers expand the definition of human security proposed by the UNDP. We understand that the NCR proposes an approach that is people-centred (from all territories), universal (for all human beings), comprehensive (multidimensional) and interdependent (from bodies to the planet). In this sense, CR5 highlights that human security is the opportunity to *“brindar seguridad a los demás (...) a nivel personal, humanidad y comunidad”* (to provide security to others [...] at a personal, human and community level) (CR5), placing emphasis on care and mutual support as essential conditions for the sustainability of the planet, from a local and global perspective.

Taking into account the context of violence and inequality suffered by these territories and the most vulnerable populations (women, children, LGTBI, youths, Afro-descendants, etc.), we are interested in understanding how the NCR enhances the four capabilities for epistemic liberation of the community researchers. In the following sections we will study each one of them in depth.

5.3.2. Capability to be recognised as a producer of valid knowledge

From the discourses we consider that the capability to be recognised as a producer of valid knowledge is strengthened within the framework of the NCR. Below we will analyse some testimonials from CR2 and CR4 that confirm this finding:

“(...) nosotros no debemos de considerarnos, ni debemos permitir que nos vean como estos enlaces (...) si la academia tiene sus investigadores, la comunidad también tiene sus investigadores (...) nosotras investigamos las 24 horas. El académico investiga en un proyecto o en un proceso investigativo. Nosotros habitamos las 24 horas el territorio” ([...] we should not consider ourselves, nor should we allow them to see us as these links (enlaces) [...] if the academy has its researchers, the community also has its researchers [...] we investigate 24 hours a day. The academic investigates in a project or in a research process. We inhabit the territory 24 hours a day) (CR4).

The discourse of CR4 reveals the struggle for the recognition of her knowledge and practices as valuable knowledge. In this line:

“(...) sin dejar de lado mis raíces. Yo diría que el investigador comunitario es como ese foco grande, donde aquí te conviertes en líder, en donde aquí te conviertes en activista, en donde acá te conviertes en defensor de derechos humanos, en donde acá te conviertes

en un planeador del territorio, ser investigador comunitario es como ese eje de lo que tú visiones (...) ese aportador de la transformación de una sociedad. Porque primero tenemos que empezar a transformarnos interiormente, para ya luego empezar a transformar el otro” ([...] without neglecting my roots, I would say that the community researcher is like that big focus, where here you become a leader, where here you become an activist, where here you become a human rights defender, where here you become a planner of the territory, being a Community Researcher is like this linchpin of what you see [...] this contributor to the transformation of a society. Because first we have to begin to transform ourselves internally, and then begin to transform the other) (CR4).

For CR4, being a CR consists of putting into action her knowledge about the territory (as a leader, activist, defender and planner) at the disposal of the common good, from the co-production of knowledge for social transformation. She emphasises that this transformation proceeds from the individual to the collective, and from collective knowledge to individuality. However, CR4 recognises that her participation in different spaces (organisational and institutional) has been diminished precisely because she is a community leader. She mentions she has suffered persecution and threats for being a community leader in a territory dominated by drug trafficking. This situation, she explains, has forced her to leave the territory to protect her family, putting her community participation at risk. In this regard, she denounces the stigmatisation that community leaders are experiencing:

“(...) por el ser activistas, el ser defensor de los derechos humanos, el ser líder, llame como se llame, pero que tiene una convicción que no le deja vivir tranquilo (...) estamos en una sociedad en donde la indiferencia nos está matando (...) en que el que tiene más, quiere tener más y quitarle al que tiene poco” ([...] for being activists, being a defender of human rights, being a leader, call it what you like, but someone that has a conviction that doesn't allow them to live in peace [...] we are in a society where indifference is killing us [...] in which whoever has more, wants to have more and take away from the one who has little) (CR4).

Regarding relations with the University, CR4 denounces the historical instrumentalisation they suffer at the hands of academia and public institutions in the production of knowledge:

“Nosotros no podíamos considerarnos ni enlaces, porque así era, nos denominaban la institucionalidad, las fundaciones, la misma universidad, las corporaciones” (We couldn't even consider ourselves links, but that's how it was, that's what they called us — the institutions, the foundations, the University itself, the corporations) (CR4).

She affirms that this instrumentalisation has been accompanied and sustained by a popular imagination that the University will provide solutions to the problem of the territories “(...) porque esa también es una de las cosas que las comunidades hemos descuidado mucho. Y es que creemos que cuando la universidad va con un proyecto, me va a salvar” ([...] because that is also one of the things that the communities have

neglected a lot. It's that we think when the University goes with a project, it will save me) (CR4). The situation described invites us to rethink the historical relationships between the University and society, as well as the possible hermeneutical injustices that occur at a historical level in the institutional and interpersonal dynamics together with the most vulnerable populations and territories.

On the other hand, CR2 underlines the importance of being recognised as a CR in other spaces of participation and production of knowledge: *"Una cosa que me dijeron a mí, otros actores de la Universidad de Antioquía '¿Usted es investigadora comunitaria? Y es que usted es profesional?' Sí, yo soy profesional. Yo lo que hago lo hago muy bien y hago un análisis muy respetuoso. De lo que veo y de lo que oigo"* (One thing that other actors from the University of Antioquia asked me: 'Are you a community researcher? And does that mean you are a professional?' Yes, I am a professional. What I do I do very well and I perform a very respectful analysis. Of what I see and what I hear) (CR2). As we can see, the implementation of this capability allows her to recognise herself as a subject that produces valid knowledge, as a community researcher, which contributes to reinforcing her self-esteem and self-concept, legitimising her voice and participation in other spaces beyond the NCR. It also highlights that the spaces for participation provided by the NCR enhance the knowledge of others, empathising and sharing knowledge and experiences about life in the territories they inhabit:

"(...) hacemos como esta conexión humana del sentir, mirar, me ha estado pasando eso, estaba enferma, imagínate que he perdido mi bebé o cualquier cosa, pero es importante para ir reconociendo que es para una o para la otra en su forma de ser y de actuar" ([...] we make like this human connection of feeling, looking, this has been happening to me, I was sick, imagine that I have lost my baby or whatever, but it is important to start recognising what is for one person or another in their way of being and acting) (CR2).

She considers that her participation in the NCR has strengthened her capability for resilience in the face of microaggressions and oppressions: *"Tratamos de ver esa resiliencia en ellos y yo trato de acogerme también a como a ser resiliente de todas estas situaciones que una siente (...) Yo todos los días digo yo soy capaz"* (We try to see that resilience in them and I also try to embrace how to be resilient in all these situations that one feels [...] every day I say I am capable) (CR2). She also values the NCR as a school space for collective participation, which strengthens inclusive and caring communication:

"(...) uno sabe donde trabaja lo individual y donde trabaja lo colectivo (...) como trabajar en grupo, hablar un mismo idioma, como poder alcanzar a visibilizar tantas situaciones que vivimos las mujeres, no dejando de lado como también este relacionamiento con los hombres (...) Porque a pesar de que todo el enfoque de género, que es lo que yo más predico en mis discursos (...) no puedo dejar de reconocer que somos un ser, hombre y mujer, que estamos en la lucha" ([...] One knows where the individual works and where

the collective works [...] how to work in a group, speak the same language, how to be able to make visible so many situations that women experience, without leaving aside this relationship with men [...] Because despite the whole gender approach, which is what I preach the most in my speeches [...] I cannot help but recognise that we are one being, man and woman, that we are in the struggle) (CR2).

From her discourse, CR2 emphasises the importance of recognising oneself (with expressive and interpretive capabilities) and recognising the others (their knowledge) as part of the whole, not only of the problems (colonial, patriarchal and capitalist society), but also of the solutions (social justice, sustainability, etc.). Taking into account these discourses, we consider that this capability is enhanced by the participation in the NCR, allowing them to recognise themselves and be recognised as a community researcher, who inhabits vulnerable territories and shares their knowledge and experiences for social transformation, having a voice in spaces for participation and production of knowledge.

5.3.3. Capability to do through communicative openness

We believe that the capability to be recognised as a producer of valid knowledge is enhanced by the capability to do through communicative openness with the academy and with other community organisations and different vulnerable populations and territories. For CR4, participation in the NCR was the opportunity to have:

“(...) un equipo muy nutrido, con diferentes saberes, con diferentes posiciones, pero con algo que siempre, siempre, he resaltado y he rescatado, que es el respeto por lo que pensaba el otro. Pero como por medio de este respeto, yo también tenía en cuenta su posición” ([...] a very large team, with different knowledge areas, with different positions, but with something that I have always, always, stressed and raised, which is respect for what the other thinks. But through this respect, I also took into account their position) (CR4).

CR4 highlights the NCR spaces as the opportunity to share and exchange experiences and recognise the position of others from the free exercise of their expressive and interpretive capabilities. In this sense, CR1 values his participation in the NCR as the opportunity to exchange knowledge and practices in the fight for human rights, specifically of the Afro-descendant population, but also to share:

“(...) las situaciones que vivimos cada uno en nuestros contextos. De cómo podríamos hacer frente a estas situaciones o a las frustraciones que nos generan ciertas cosas. De las tristezas también que nos generan ciertas cosas y también compartimos algunos sueños, como podríamos proyectarnos y todo esto, ayudarnos” ([...] the situations that we experience in our contexts. Or how we could cope with these situations or with the frustrations that certain things generate in us. Of the sadness also that certain things

generate in us and we also share some dreams, how we could project ourselves and help each other) (CR1).

From his speech, it is evident that the NCR, in addition to being a space to communicate knowledge and practices, is also valued as a space to share experiences, risks, struggles, fears and collective dreams of transformation. In this sense, the NCR stands out:

“(...) como un trabajo en red muy potente, muy poderoso. Más cuando hay organizaciones de varios puntos de la ciudad. Entonces yo creí que esta era una buena estrategia y una buena manera de trabajar por la ciudad” ([...] as a very strong, very powerful network. More when there are organisations from various parts of the city. So, I believed that this was a good strategy and a good way of working for the city) (CR1).

On the other hand, CR2 values the communicative openness in the NCR as an opportunity to accompany the design and planning of municipal public policies in the different territories *“(...) cómo están trabajando en su territorio, cómo lo están haciendo, ahorita mismo con la actualización del PDL (Plan de Desarrollo Local) de la comuna, mirar estas necesidades de las diferentes poblaciones. Mirar dónde están, cómo están”* ([...] how they are working in their territory, how they are doing it, right now with the update of the LDP (Local Development Plan) of the commune, to look at the needs of the different populations. See where they are, how they are) (CR2). CR4 remembers that her participation in the first project led by the MHSO was the opportunity to transform it into a collective process of production of knowledge, highlighting her expansion of the capability to do through communicative openness:

“(...) para mí este proyecto se convirtió en un proceso (...) meses de debate, digamos lo técnico comunitario, que me han criticado mucho. (...) seis meses donde nos preguntábamos como vamos abordar nosotros este tema de la seguridad comunitaria en cada uno de esos grupos poblacionales, estos objetivos” (For me, this project became a process [...] months of debate, let’s say the technical community, have criticised me a lot. [...] Six months where we wondered how we were going to address this issue of community security in each of these population groups, these objectives) (CR4).

According to her statement, these spaces and knowledge have not only served to provide feedback on the MHSO’s work plans, but also allowed her to expand her participation in other international academic projects and experiences. In this aspect, CR4 values the experience in the NCR as an opportunity to put into practice the capability to do through communicative openness and the community. CR4 indicates, *“(...) fue algo muy bonito, donde conjugamos el diálogo de saberes, la coproducción de conocimiento, las metodologías desde abajo, o sea, diferentes definiciones frente a este trabajo comunitario”* ([...] it was something very beautiful, where we combined the

dialogue of knowledge, the co-production of knowledge, the methodologies from below, that is, different definitions of this community work) (CR4).

However, this capability can be hampered or threatened by interpersonal dynamics and structural and institutional conditions that prevent the free exercise of being and participating in the production of knowledge. According to CR1, the intense agenda of institutional participation and the personalisation of leadership in community organisations are obstacles to the capability to do and participate in the NCR:

“(...) es una cuestión que yo diría de ciudad. Por ejemplo, yo al principio (...) no podía venir. Entonces yo decía a los compañeros y me decían es que no, es que es usted que está allí, pero venga yo estoy por la organización, no personalice el asunto. Y eso pasa con muchas organizaciones. Si no puede ir cierta persona, entonces no está la organización” ([...] It is a question, I would say, of the city. For example, at the beginning [...] I couldn't come. So, I said to my colleagues and they told me no, it's you who's there, but come on, I'm here for the organisation, don't personalise the matter. And this happens with many organisations. If a certain person can't go, then the organisation isn't there) (CR1).

CR1 emphasises that these obstacles are due to structural and institutional conditions that contribute to interpersonal dynamics that can impede or hinder the communication and dissemination of knowledge to the community. This personification of participation can contribute to the silencing and hermeneutical death of the collective knowledge of these territories and populations, taking into account the situation of vulnerability and the risks to which they are subjected as community leaders and activists.

This vulnerability is also evidenced from CR4's discourse, highlighting that *“(...) la planeación es necesaria, pero muchas veces la planeación se convierte en frustración, cuando una no tiene la forma de asumirla”* ([...] planning is necessary, but planning often turns into frustration, when one does not have the means to carry it out) (CR4), referring to microaggressions and hermeneutical, physical and psychological intimidations that she has suffered and experienced in the territory she inhabited. As we can see, hermeneutical injustices are added to social injustices and inequalities, increasing the risks and vulnerabilities of these people, who suffer attacks and intimidation by the police presence and by armed groups, due to the role they assume in their territories as leaders, activists and CRs. Despite being aware of such risks and threats to participation and their life, CR4 emphasises that her role as a CR *“(...) es seguir apostando en el tema de las garantías de la no repetición (...) soy consciente que estamos en el conflicto (...) pero si nosotros no ponemos esto en voz de todas las víctimas eso se va a seguir repitiendo”* ([...] is to continue being committed to the issue of guaranteeing

non-repetition [...] I am aware that we are in the conflict [...] but if we do not do this in the name of all the victims, it will continue to be repeated) (CR4).

On the other hand, CR2 highlights the importance of the community in the spaces for participation provided by public institutions and denounces the microaggressions and hermeneutical intimidations that she suffers in interpersonal dynamics and by the institutional conditions that hinder her voice and prevent her from exercising her capacity to do through communicative openness and collectively:

"(...) para ese trabajo es importante el colectivo (...) porque hay veces que yo me siento sola y digo yo sola es que no puedo (...) y siempre es una política de la parte gubernamental, siempre dicen: si usted viene aquí sola, no hace nada. Si usted viene aquí con un colectivo, aquí de pronto se le medio escuchamos. Sabemos que estas son las políticas de la parte gubernamental y que el estado es así" ([...] For this work the collective is important [...] because there are times when I feel alone and I say I alone cannot do it [...] and it is always a policy of the government side, they always say: if you come here alone, it does nothing. If you come here with a group, here suddenly we are half listening to you. We know that this is the policy of the government side and that the state is like that) (CR2).

Her speech reflects that these intimidations and microaggressions restrict her participation and contribute to silencing. These intimidations are also produced by addressing gender issues in participation spaces at the community level:

"(...) cuando me escuchan hablar así, se enfurecen. Yo no veo que de malo estoy diciendo con lo que hoy estoy nombrando, para que enfurezca algunas personas. A veces me ponen entre la espada y la pared" ([...] when they hear me speak like this, they get angry. I do not see what's bad about what I'm saying, what I am saying today, to make some people angry. Sometimes they put me between a rock and a hard place) (CR2).

Taking into account such a context of vulnerability, we consider that these hermeneutical intimidations occur in interpersonal dynamics due to prejudices against her as a woman and an activist in the defence of women in the territory. These oppressions are accompanied by physical attacks and intimidation, further increasing the risks to which activist women are exposed. This sum of oppressions and violations of their capability to do through a communicative and collective openness contributes to the hermeneutical and physical death of leaders and activists, threatening and weakening the struggles of community organisations and the resilience of the most marginalised territories.

In light of this evidence, we can affirm that participation in the NCR strengthens the resilience and hermeneutical resistance capabilities of CRs in the face of these microaggressions and intimidations. The fact of participating and belonging to a group, the NCR, empowers the CRs to recognise themselves and be recognised as producing subjects of valid and valuable knowledge. From their speeches, we consider that the

NCR is a safe space that allows them to strengthen the capability to do through communicative openness. Legitimated by the shared identity as CRs, these people share their knowledge and experiences about the territories with academia and public institutions in order to spread their voice and join forces in the search to transform the territories.

5.3.4. Capability to learn from collective knowledge

Participation in the NCR enhances the capability to learn from collective knowledge, as CR2 states:

“Allí nos vamos reconociendo, vamos reconociendo la colectividad, vamos dejando temores, vamos dejando vacíos, vamos dejando miedos, vamos dejando muchas cosas. Y eso es lo que hoy me tiene aquí como tan fuerte” (There we get to recognise ourselves, we get to recognise the community, we’re leaving behind anxieties, we’re leaving behind emptiness, we are leaving behind fears, we’re leaving behind many things. And that is what makes me so strong here today) (CR2).

According to CR1, his participation in the NCR allows him:

“(…) no solo mirar o entender la dinámica de un solo territorio, sino que al conocer estas miradas de los demás, uno ve que ciertos territorios están interconectados y que ciertas dinámicas tienen relación. Y que digamos Medellín es una complejidad que se vive desde lo local, desde estos micro espacios desde las comunas, pero que también tiene relación con todo lo que sucede en la ciudad. Y al estar digamos tan cerca, compartiendo, de una cierta forma es conocer con más profundidad esto” ([...] not only to look at or understand the dynamics of a single territory, but to discover the views of others, one sees that certain territories are interconnected and that certain dynamics are related. And let’s say Medellín is a complexity that is experienced from the local, from these micro spaces from the slopes, but which is also related to everything that happens in the city. And being so close, let’s say, sharing, in some way it’s understanding this in more depth) (CR1).

CR1 values participation in the NCR as the opportunity to become aware at an individual and collective level about the structural problems that the different territories of the city live and share. On the other hand, CR4 values her participation in the NCR as an opportunity to move towards the co-production of knowledge between the academy and the communities about human security of the territories. She characterises her role as community researcher as an interaction with the community:

“(…) nosotras, así como investigamos hacemos el trabajo de campo, día a día. (...) esa interacción con la comunidad y con el investigador comunitario, no era trabajo de campo, era interacción comunitaria. Donde estábamos interactuando la academia o el profesional con una comunidad, acompañado de un investigador comunitario, que ya no era ni líder ni enlace” ([...] we, just as we investigate, we do fieldwork, day to day. [...]) That interaction with the community and with the community researcher was not fieldwork, it was community interaction... where we were interacting the academy or

the professional with a community, accompanied by a community researcher, who was no longer a leader or liaison" (CR4).

This speech highlights her process of resistance and hermeneutical insurrection, by facing the risks and microaggressions she suffers as a leader and activist and by claiming her own ways of understanding, doing and producing knowledge as a CR. From this perspective, we consider that participation in the NCR is in itself a form of hermeneutical resistance that can contribute to strengthening the processes of hermeneutical insurrection of the CRs, with the University of Antioquia being an ally, specifically the MHSO. However, the experience of the NCR shows that it is only a first seed to transform the relationships and processes of co-production of knowledge between the university and society.

CR2 maintains that one of her main motivations is the "[...] búsqueda de poder poner la voz en algún espacio, mi conocimiento, mi talento y dimensionar todo este tipo de problemáticas que las mujeres tenemos" ([...] search to be able to put my voice in some space, my knowledge, my talent and evaluate all these type of problems that women have) (CR2). What she values most about the NCR are the people and the lessons learned in terms its ability to denounce and its social impact:

"(...) el saber que hay unas cuantas personas en el grupo que están todo el tiempo (...) cuando recojo mi reconocimiento (...) me pongo a pensar en lo todo que he aprendido, que tanto he llevado, que exijo. Porque no es tanto quejarse sino también reclamar y exigir" ([...] knowing that there are a few people in the group who are there all the time [...] when I receive recognition [...] I start to think about everything I have learned, how much I have done, what I demand. Because it is not so much complaining but also calling for change and making demands) (CR2).

We understand that the co-production of knowledge together with the communities and the diversity of knowledge and territorial contexts are activations for networking and for the search for the common good: "(...) no solamente sería la voz de las víctimas enfocadas al tema de la seguridad humana, sino qué vamos a hablar el tema de seguridad humana desde mujeres, desde jóvenes, desde niños, o sea (...) seguir apostando a los procesos sociales" ([...] it would not only be the voice of the targeted victims to the issue of human security, but rather that we are going to talk about the issue of human security from [the perspective of] women, young people, children, that is [...] to continue being committed to social processes) (CR4). In this regard, she understands her participation in community organisations and in planning spaces as:

"(...) escenarios en los cuales digamos tenemos que aprovecharlos nosotros como ciudadanía, para poder sentar nuestra voz de inconformidad (...) con una propuesta y yo siento que tiene y que debe de ser el tema de la planeación del territorio concertada con

la comunidad, concertada con quienes las hemos realizado durante muchos años” ([...] escenarios in which, let’s say, we as citizens have to take advantage of them, in order to establish our voice of disagreement [...] with a purpose, and I feel that it has to be and should be the subject of planning the territory in agreement with the community, with those of us who have been conducting them for many years) (CR4).

However, CR4 recounts her re-victimisation process caused by her second forced displacement, generated by the threats, violence and violations received at the hands of armed groups that are present in the commune where she was trained as an activist and community leader:

“(...) lo más duro ha sido tener que salir de allá, un territorio que me permitió vivir, soñar, volver a construir. Un territorio que volví a nacer. (...) Entregué a la comuna 11 años de los 18 años que llevo aquí en Medellín como víctima. [de desplazamiento forzado] (...) eso fue otra vez como volver a arrancar algo que yo ya lo había construido” ([...] the hardest thing has been having to leave there, a territory that allowed me to live, dream, and build again. A territory where I was reborn. [...] I gave the commune 11 years of the 18 years that I have been here in Medellín as a victim [of forced displacement] [...] that was like restarting something that I had already built all over again) (CR4).

CR4 argues that these microaggressions affect her beyond herself individually *“no solamente me afectó a mí, sino que afectó mi familia. No solo fue ese daño material, el tener que dejar mi casa que con tanto esfuerzo había construido, sino también derrumbar estos sueños a ellas”* (not only did it affect me, but it also affected my family. It was not only that material damage, having to leave my house that I had built with so much effort, but also demolishing these dreams for them) (CR4). She refers to the fact that her daughters have also been victims of these microaggressions and physical and hermeneutical intimidations, since they have been forced to give up their studies, as well as the mutual support networks that they had forged in the commune, in order to protect and defend their own lives.

Based on their speeches and experiences, we consider that the NCR enhances the capability to learn from the other, from other territories, which contributes to the co-production of knowledge between academia and communities, specifically with CRs. This knowledge is the result of collective knowledge, of putting into practice their interpretative and expressive capabilities in the search for human security in the territories they inhabit. In this case, the Human Security Observatory of the University of Antioquia is an ally that can contribute to strengthening the processes of resistance and hermeneutical insurrection of CRs, supporting and facilitating the co-production and dissemination of knowledge about the most vulnerable and silenced territories and populations in the city of Medellín.

5.3.5. Capability to transform through collective action

We understand that the NCR contributes to the expansion of the four capabilities for epistemic liberation of the CRs, since it is an opportunity to put into action the knowledge of collective knowledge for social transformation (awareness). In this regard, CR3 explains in detail that, despite her previous experiences in the defence of human rights, it was from her participation in the NCR that she became aware of the capability to transform the city from: “(...) *nunca me había metido, así como tan directamente a decir, bueno, hay que cambiar esta realidad de la ciudad comencemos por esta comuna. Pues desde este proceso he venido como pensando cosas en estas situaciones*” ([...] I had never been involved, as well as so directly to say, well, we must change this reality of the city, let’s start with this commune. Well, from this process I have come to think about things in these situations) (CR3). This speech shows that participation in the NCR enhanced awareness of her political and epistemic agency.

On the other hand, CR4 argues that one of the contributions of the NCR that she values the most is the multiplication of knowledge about human security of the territories, as well as the strengthening of the NCR around community research:

“(...) ese conocimiento que hemos podido adquirir nosotros cuando participamos de ese proceso sobre la seguridad comunitaria (...) tener más aliados que se estén pensando no solamente el tema del concepto de la seguridad humana, sino también como pensarnos el tema investigativo” (That knowledge that we have been able to acquire when we participate in this process about community security [...] to have more allies who are thinking not only about the concept of human security, but also how to think about the investigative aspect) (CR4).

CR4 thus highlights the two contributions of the NCR to the production of knowledge about human security of the Medellín territories: the theoretical and methodological deepening of community research and its potential as a network to strengthen the community fabric in the struggle for social transformation. She examines the importance of carrying out community research processes from a horizontal relationship, in hand with the community and the academy, proposing three lines of action:

“(...) uno es el monitoreo, yo monitorear esta investigación que estoy haciendo. El otro es de intervención, como intervengo yo frente a este problema que estoy atacando. Y la otra es el de seguimiento, como conjugamos estas tres líneas: el monitoreo, la intervención y el seguimiento” ([...] one is monitoring, I monitor this research that I am doing. The other is intervention, as I intervene in the face of this problem that I am attacking. And the other is follow-up, how we combine these three lines: monitoring, intervention and follow-up) (CR4).

From this quote it is evident her hermeneutical insurrection process, since CR4 makes methodological contributions to community research into the production of knowledge about human security of the city. However, in the period in which the interviews were conducted, the NCR was going through a process of disbanding and weakening, not only due to lack of funding but also due to obstacles to self-management. In this regard, she argues that *“las cosas no se pueden nombrar sin antes concertar”* (things cannot be named without first agreeing) (CR4), referring to the fact that the project was a crucial boost for the NCR, but that it has not been accompanied by reflections and deliberations regarding its objectives, commitments and collective actions.

Regarding the role of the University, CR1 emphasises its importance for the economic and social sustainability of the NCR *“(…) la universidad debe mantener esta red unida, porque es puente, donde llegan los proyectos y reforzarla más”* ([...] the University must keep this network together, because it is a bridge, where projects arrive and reinforce it more) (CR1). Along these lines, but understanding it as a collective action and struggle, CR2 details the importance of continuing to strengthen and expand participation in the NCR to advance the fight for human security in the city and territories:

“Porque podemos ver las políticas, podemos ver la base comunitaria, podemos ver que hay personas que nos podemos apoyar con todo este trabajo, que no es de uno, ni de dos si no de muchos (...) si nosotros podemos, conocer, aprender y fortalecer estas otras personas también lo pueden hacer. Yo quisiera que en cada comuna se hiciera un grupo, que no fuera un solo representando” (Because we can see the policies, we can see the community base, we can see that there are people who can support each other with all this work, which is not from one person, or two, but many [...] if we can understand, learn, and get stronger, then these other people can too. I would like a group to be formed in each commune, so it wasn't just one person representing it) (CR2).

The story shows her motivations for expanding the action of the NCR, extending participation to other territories and populations. She also highlights the role of the University and good practices such as the NCR to face microaggressions and social and hermeneutical injustices:

“Pues la universidad que nos sigue tomando como referente para este acompañamiento, que esto es completamente importante, porque si no nos dejan solas o solos en el territorio y jamás vuelven a aparecer (...) este es el empuje y la energía. Entonces, un reconocimiento importante para la universidad, más porque la universidad también hace parte del movimiento organizado” (Well, the University continues taking us as a reference for this accompaniment, that this is hugely important, because if not, they leave us alone in the territory and they never appear again [...] this is the drive and energy. So, an important recognition is for the University, especially because the University is also part of the organised movement) (CR2).

From such discourses and reflections, we understand that the role of the University is crucial in promoting processes of hermeneutical insurrection and the epistemic liberation of CRs. This could be articulated by facilitating scenarios of participation and funding processes of co-production of knowledge between CRs and academics. As has been evidenced throughout the article, these practices can foster the expansion and strengthening of the capabilities for epistemic liberation. Thus, it can be said that participation in the NCR is an opportunity to co-produce situated knowledge about human security on the slopes of Medellín and transform them through collective action. However, it is important to note that the NCR, despite providing learning and challenges to improve co-production of knowledge practices between the university and society, is still a marginal experience within the University of Antioquia and contemporary universities.

5.4. Conclusions

This article elaborates on the experience of the NCR as a process for the co-production of knowledge between the University and society that promotes the expansion of capabilities for epistemic liberation in the community researchers who participate. From the analysis, the expansion of four capabilities for epistemic liberation is evidenced.

The *capability to be recognised as a producer of valid knowledge* invites us to rehumanise ourselves as beings and to recover our subjectivities (knowledge and experiences) in the processes of the production of knowledge about the different territories we inhabit. We believe that this capability enhances individual and collective awareness of oppressions and injustices (social, hermeneutical, epistemic and environmental) suffered by the most historically vulnerable people and populations, from a local and global perspective.

The *capability to do through communicative openness* is characterised by the freedom to communicate (expressively and interpretively), establish horizontal relationships, reflect critically and participate in an inclusive and careful way in communicative interactions. This capability is enhanced by the recognition of the intentionality of all people and their capabilities to produce knowledge about the territories they inhabit, as well as by the use of participatory methodologies, the dialogue of knowledge and the exchange of experiences. The expansion of this capability enhances individual and collective awareness of the connections between the problems and potentialities of the different territories of the city of Medellín. In this regard, we consider that the participation in the NCR triggers and strengthens processes of hermeneutical insurrection of community researchers, generating forms

of individual and collective resistance to the risks and micro-aggressions suffered by being leaders and activists. Despite the historical instrumentalisation and the hermeneutical intimidation suffered by these people in the spaces of citizen participation and in the processes of production of knowledge together with academia and the municipal administration, community researchers raise their voices and fight for the recognition of their knowledge and practices. This struggle is based on the demand for the recognition of their knowledge, ways of understanding development and security and producing knowledge about human security of the territories they inhabit.

The *capability to learn from collective knowledge* is understood as the opportunity to actively participate in the processes of co-production of knowledge about the territories we inhabit and learn from collective knowledge, from other people and from and with the local reality. We understand that putting this capability into practice contributes to a critical awareness of reality, enabling the recognition of the capability to transform it through collective action. Participation in the NCR from the dialogue of knowledge contributes to moving towards more symmetrical and inclusive relationships between the University and society. We consider the NCR to be an example of the struggle to confront and overcome the hermeneutical injustices inherited from the historical relations of power and oppression between expert knowledge and experiential knowledge. The analysis makes evident the contribution of the NCR to facilitate and generate a safe space in which community researchers communicate knowledge and practices and share experiences, risks, struggles, fears and collective dreams of transformation. This is produced by the recognition of the knowledge and practices of community researchers as unique and valuable knowledge for the social transformation of the territories through collective action.

The transition between these three capabilities (to be, to do and to learn) enhances the fourth capability: the *capability to transform through collective action*, allowing the knowledge of shared reasoning to be put into practice through collective action and facilitating awareness-raising processes. We understand awareness as the opportunity to participate in the development of actions and products that capture the diversity of voices, knowledge and practices, from the co-production of proposals that seek to address social and environmental problems at a local and global level. In short, we consider that the expansion of these four capabilities for epistemic liberation evidence processes of hermeneutic insurrection of some community leaders and activists who participate in the NCR. This hermeneutic insurrection is evidenced from the theoretical and methodological contributions of the NCR regarding human security

from below. In this regard, the NCR allows the multiplication and liberation of knowledge about human security of the territories not only among the people who participate but also in the entire society, at the local and global. As beings producing meaning and meanings, community researchers enrich the human security approach proposed by UNDP. Based on their experiences in the territories, they propose a conception of human security that is people centred (from all territories), universal (for all human beings), integral (multidimensional) and interdependent (from bodies to the planet). The co-production of interpretive materials from such an approach can contribute to generating alternative references in terms of alternative ways of understanding development and security, in addition to making visible the importance of the role of community researchers as contributors to the transformation of the territories they inhabit.

We understand that the challenge, as stated by Medina (2017), is to go beyond hermeneutical charity and contribute to the transformation of institutions. This change requires ensuring the free exercise of the capabilities for epistemic liberation and promoting processes of hermeneutical insurrection that allow movement to a more just hermeneutical order.

5.5. References

- Abello-Colak, A., Hernández C., B. E., Quintero R., D. E., Gómez R., H. C., Marín S., J. A., Montoya C., K., Jiménez G., L., et al. 2014. *Nuestras Voces Sobre Seguridad Humana En Medellín. Diálogos Sobre Seguridad* Observatorio De Seguridad Humana De Medellín. Medellín: Instituto de Estudios Regionales. Universidad de Antioquia (Colombia). ISBN: 978-958-8848-60-0.
- Álvarez Castaño, L. S. 2011. "Exclusión Social En Medellín: Sus Dimensiones Objetivas y Subjetivas." *Estudios Políticos*, 39: 97–116.
- Ceballos Melguizo, R., and F. Cronshaw. 2001. "The Evolution of Armed Conflict in Medellín: An Analysis of the Major Actors". *Latin American Perspectives* 28(1).
- Copaja-Alegre, M., and Esponda-Alva, C. 2019. "Tecnología e innovación hacia la ciudad inteligente. Avances, perspectivas y desafíos". *Bitácora Urbano Territorial*, 29 (2): 59-70. DOI:<https://doi.org/10.15446/bitacora.v29n2.68333>.
- Denzin and Lincoln. 2012. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Vol.I. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Drummond, H., Dizgun, J. and Keeling, D.J. 2012. "Medellín: A City Reborn?" *Focus Geogr*, 55: 146-154. doi:10.1111/foge.12005.
- Freire, P. 1970. *Education as a practice of freedom*. Montevideo: New Earth.
- Fricker, M. 2007. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Fricker, M. 2015. "Epistemic Contribution as a Central Human Capability". In *The Equal Society: Essays on Equality in Theory and Practice*, edited by George Hull. Lanham, MD: Lexington Books.
- Gallego, L., Leyva, S., and Mesa, P. 2018. *Seguridad Ciudadana Desde La Gobernanza Metropolitana El Caso Del Valle De Aburrá*. Medellín: Universidad EAFIT, Centro Cultural Biblioteca Luis Echavarría Villegas, Área Metropolitana del Valle de Aburrá.
- Harvey, D. 2000. *Spaces of Hope*. Berkeley: University of California Press.
- Harvey, D. 2013. *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Ediciones Akal.
- Indepaz. 2022. "Listado de líderes y defensores de Derechos Humanos asesinados desde la firma del acuerdo de paz a 31 de agosto de 2020." Instituto de estudios para el desarrollo y la paz. <https://indepaz.org.co/observatorio-de-derechos-humanos-y-conflictividades/> [Accessed 10th April 2022]
- Leivas, M., Fernández-Baldor, A., Maicas-Pérez, M., and Calabuig-Tormo, C. 2020. "A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic Liberation". In *Participatory Research, Capabilities and Epistemic Justice*, edited by M. Walker, and A. Boni, 89-114. Cham (SW): Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56197-0_4

- Leivas, Monique; Maicas-Pérez, Marta; Monge-Hernández, Carmen Lidia; Fernández-Baldor, Álvaro. 2022. "They Take Away What We Are: Contributions of a Participatory Process with Photovoice to the Capabilities for Epistemic Liberation of Young People". *Journal of Human Development and Capabilities*, 1 (23), 50 - 72. 10.1080/19452829.2021.2005555
- Medellín Cómo Vamos 2018. Informe: Encuesta de Percepción Ciudadana Medellín 2017. <https://www.medellincomovamos.org/sites/default/files/2020-01/documentos/MCV%20Encuesta%202018%20final.pdf> [Accessed 10th April 2022]
- Medina, J. 2011. "The Relevance of Credibility Excess in a Proportional View of Epistemic Injustice: Differential Epistemic Authority and the Social Imaginary". *Social Epistemology* 25 (1): 15–35.
- Medina, J. 2017. "Varieties of Hermeneutical Injust". In *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, edited by Kidd, Ian James, José Medina, and Gaile Pohlhaus Jr., 41-52. Oxford: Routledge.
- Nussbaum, M., 1988, "Nature, Functioning and Capability: Aristotle on Political Distribution", *Oxford Studies in Ancient Philosophy (Supplementary Volume)*, 6: 145–84.
- Santos, M. 2000. *La Naturaleza del Espacio. Técnica y Tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Sen, A. 1979. *Sobre la desigualdad económica*. Madrid: Editorial Crítica.
- Sen, A. 1999. *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Smith, L. T. 1999. *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London: Zed.
- Zuluaga, L., Oliveros, J., Toro, L. and Quintero V., M. I. 2017. *Red de Investigadores Comunitarios. Puntadas y nudos de un tejido en construcción*. Medellín: Observatorio de Seguridad Humana de Medellín. Instituto de Estudios Regionales.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS

En este capítulo realizo la discusión global de los resultados analizados de forma exhaustiva en los anteriores capítulos. Primero, destaco las principales contribuciones teóricas y metodológicas de cada uno de los capítulos a las capacidades para la liberación epistémica. Posteriormente, identifico las principales aportaciones de la tesis a los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad a partir de metodologías participativas que considero potencialmente transformadoras.

A continuación, la Figura 1 recoge las principales aportaciones de los cuatro casos de estudios sobre procesos de coproducción de conocimiento al marco de las capacidades para la liberación epistémica que propongo en esta tesis doctoral.

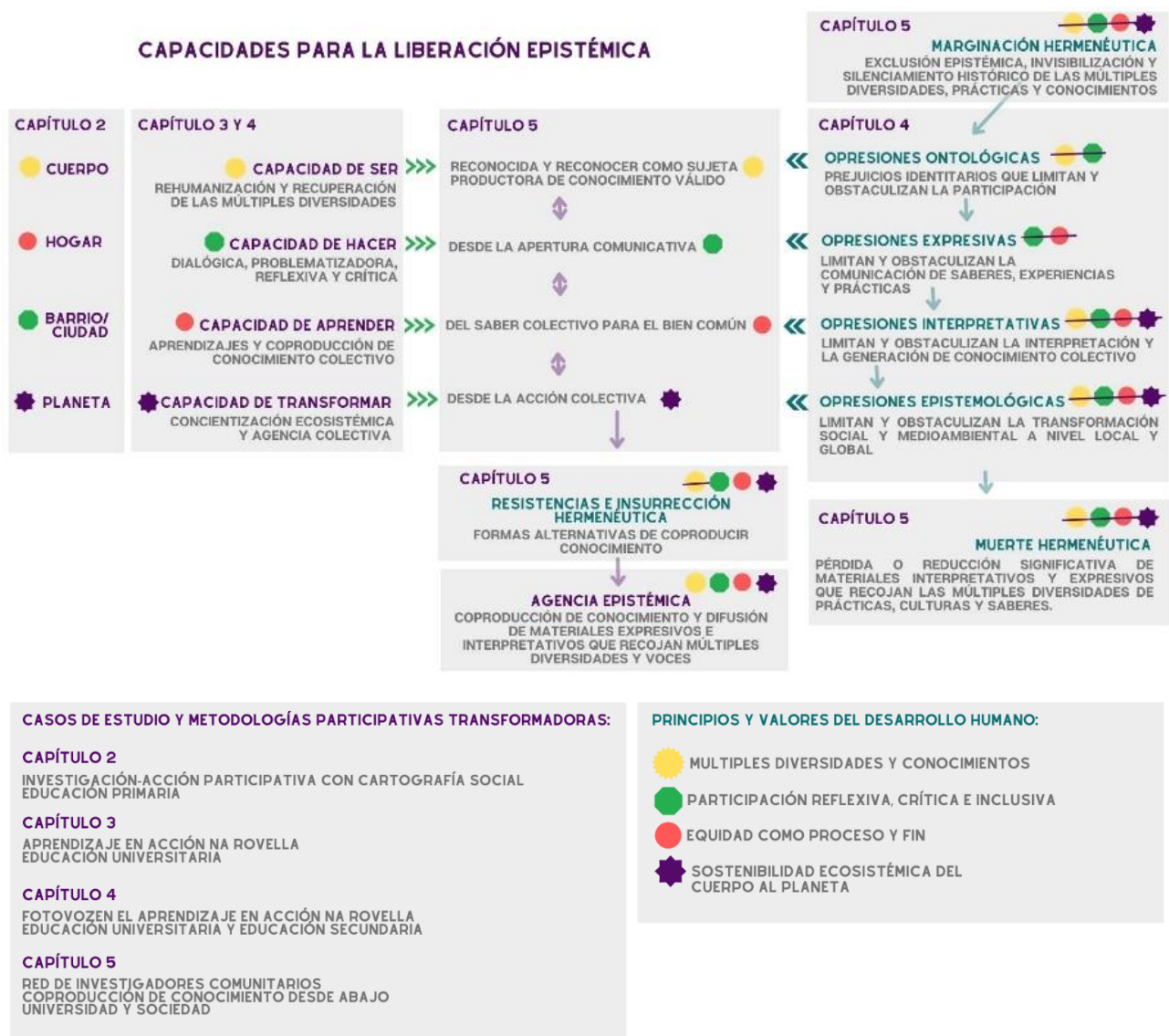


Figura 1. Aportaciones de la tesis doctoral al marco de las capacidades para la liberación epistémica. Fuente: elaboración propia.

A partir de la Figura 1, podemos observar las diferentes aportaciones de los capítulos a la formulación y posteriores análisis de las capacidades para la liberación epistémica, así como la identificación y formulación de las opresiones ontológicas, expresivas, interpretativas y epistemológicas. Por un lado, se observa como este marco contribuye a potenciar los principios y valores del desarrollo humano en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. Por otro, también se verifica como las diferentes opresiones a las capacidades para la liberación epistémica pueden acelerar e intensificar los procesos de marginación hermenéutica hasta llevar a la muerte hermenéutica de personas y colectivos sociales históricamente marginados y excluidos de los procesos de producción de conocimiento tradicionales. Por último, también permite visualizar como la expansión de las cuatro capacidades para la liberación epistémica pueden contribuir a fortalecer y/u desencadenar procesos de resistencia e insurrección hermenéutica e, incluso, facilitar procesos de agencia epistémica de las personas y colectivos sociales que participan.

Con el fin de explorar las principales aportaciones de cada una de las publicaciones al marco de las capacidades para la liberación epistémica, paso a realizar una discusión global de los hallazgos de cada uno de los capítulos presentados en la Figura 1.

6.1. Perspectiva ecosistémica en la Investigación-acción participativa con cartografía social (IAP-CS)

Las principales aportaciones del proceso de coproducción de conocimiento explorado en el capítulo 2 están relacionadas con la **introducción de la perspectiva ecosistémica en la investigación-acción participativa con cartografía social (IAP-CS)** y sus **contribuciones para avanzar hacia una Educación Liberadora**. Esta experiencia de IAP-CS fue citada en la experiencia de investigación-acción participativa con cartografía social junto a experiencias de Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (ESDGC), cuyo objetivo era identificar y reconocer las experiencias en las escuelas, así como crear redes de colaboración y aportar a la conciencia y comprensión crítica y transformación de la realidad social (Cruz-López et al. 2022). En este sentido, se evidencia las aportaciones teóricas y metodológicas de la IAP-CS a la experiencia posteriormente facilitada y analizada por las autoras.

Con relación a las aportaciones en torno a la perspectiva ecosistémica, considero que esta experiencia de IAP-CS contribuye a que las personas que participan en los procesos de coproducción de conocimiento y en las interacciones educativas reconozcan y asuman las interconexiones, intersecciones, interdependencias y ecodependencias entre los territorios que habitamos como seres sociales (cuerpo-

hogar-barrio/ciudad-planeta). Entendemos que la Educación para la Ciudadanía Global debería transitar hacia una práctica liberadora que contemple esta perspectiva ecosistémica y que contribuya a expandir las capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan.

A continuación, discutimos las principales aportaciones teóricas y metodológicas del proceso de IAP-CS que están relacionadas con la introducción de la perspectiva ecosistémica propuesta en esta tesis doctoral y sus contribuciones a la Educación Liberadora.

Cuerpo: primer territorio de emociones y experiencias

Una de las principales aportaciones del proceso de IAP-CS es la introducción de la **perspectiva ecosistémica “Del cuerpo al planeta”** en los procesos educativos y de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. Quiero enfatizar que el proceso de IAP-CS empezó desde el marco del Derecho a la Ciudad y de la Educación para la Ciudadanía Global, con el fin de potenciar la participación crítica y reflexiva de las niñas y niños de 4º Primaria del CEIP Vicente Gaos para la acción transformadora del barrio y el distrito en que se ubica el colegio. No obstante, a partir del mapa del distrito de Algirós, y a raíz de la presentación de las y los muñecos de evaluación colectiva, concretamente el de Frida Kahlo, una de las niñas compartió que sufría opresiones estéticas y violencias hacia su cuerpo en desarrollo (por exceso de bello en el bigote). Su participación compartiendo esta experiencia personal permitió entender que como investigadoras y maestras no podíamos facilitar un proceso centrado en el barrio, sino que deberíamos entender que el cuerpo es el primero territorio que las niñas y niños deben conocer, reconocer, delimitar y defender. Para ello, deberían ser escuchadas y reconocidas como sujetas productoras de conocimiento válido y valioso para la transformación social y medioambiental, desde una perspectiva ecosistémica. Como investigadoras y docentes, resaltamos la importancia de estar atentas y abiertas a modificar el proceso educativo y las preguntas de investigación con las personas que participan y posibilitar las oportunidades para que compartan sus experiencias vitales, emociones y sentimientos relacionados con lo que valoran ser y hacer. En este sentido, consideramos que los muñecos utilizados en los espacios de evaluación colectiva (Frida Kahlo -sentimientos, Vandana Shiva-participación, Paulo Freire – aprendizajes colectivos y Joan Ribó-agencia política) son una buena aportación metodológica para potenciar la toma de conciencia sobre las múltiples diversidades y desencadenar reflexiones sobre los principios y prácticas de la educación liberadora y del desarrollo humano y sostenible.

Este giro reflexivo frente a la práctica educativa e investigadora impulsó que la presente autora profundizara en los planteamientos teóricos del ecofeminismo crítico, con el objetivo de incorporar la perspectiva ecosistémica a nivel metodológico. En este sentido, profundice en la cartografía del cuerpo con el fin de potenciar la toma de conciencia de las niñas y niños sobre las interconexiones entre el cuerpo y los demás territorios que habitamos: hogar, barrio-ciudad y planeta. Este giro teórico posibilitó un giro metodológico, que consistió en la incorporación, desarrollo y facilitación de la **cartografía del cuerpo**, desde esta perspectiva ecosistémica que reconoce la importancia de los cuidados para el sostenimiento de la vida.

Desde tal perspectiva, entiendo que la cartografía del cuerpo potenció reflexiones críticas sobre las interconexiones entre los hábitos alimentarios, la violencia simbólica de los medios de comunicación (al imponer una estética del cuerpo que se fundamenta en la construcción de roles y estereotipos de género binario) y los prejuicios identitarios. Este giro teórico y metodológico permitió entender el derecho a la ciudad (agencia política) de las niñas y niños desde el reconocimiento de las múltiples diversidades de sus cuerpos y vidas. La introducción de la perspectiva ecosistémica y la facilitación de la cartografía del cuerpo potenciaron la rehumanización de las niñas y niños en el proceso de coproducción de conocimiento, ofreciendo la oportunidad de participar y compartir sus experiencias vitales, emociones y sentimientos en las interacciones educativas. Esta rehumanización y la toma de conciencia sobre las múltiples diversidades del cuerpo (identidad, género, culturas, etc.) contribuyeron a la posterior formulación de la capacidad de ser reconocida y reconocerse como sujetas productoras de conocimiento válido. Esta capacidad será discutida en los siguientes apartados.

Hogar: territorio de desigualdades de género y apoyo mutuo

La segunda aportación del proceso de IAP-CS está relacionada con la incorporación, desarrollo y facilitación de la **cartografía del hogar**. Esta cartografía ofreció la oportunidad para que las niñas y niños pusieron en práctica técnicas de observación sobre los usos del tiempo en el reparto de las tareas de cuidado y en el uso de los espacios del hogar por sus familiares. La puesta en práctica de la cartografía del hogar potenció la toma de conciencia de las niñas y niños sobre los roles de género en el hogar y sus conexiones con las desigualdades en el mercado laboral. En este sentido, se evidenció la importancia de los espacios de evaluación colectiva para potenciar la participación dialógica, crítica y reflexiva de las niñas y niños en torno a la cartografía del cuerpo y del hogar. Estos procesos de diálogo y reflexión contribuyeron a la toma de conciencia sobre las desigualdades de género. Esta toma de conciencia

potenció cambios de comportamientos que persiguen una mayor equidad en el reparto de los cuidados, tanto en las relaciones personales y sociales, como desde una perspectiva medioambiental. En este sentido, destaco la potencialidad de la cartografía del cuerpo y del hogar para potenciar procesos de concientización de las niñas y niños sobre los prejuicios identitarios, la violencia simbólica que sufrimos en los medios de comunicación, así como las desigualdades de género que se producen en el reparto de las tareas de cuidado en el hogar (propio, mutuo y hacia la naturaleza).

Desde tal perspectiva, considero que la introducción y facilitación de la cartografía del hogar contribuyó a entender la equidad, tanto como proceso como fin en sí mismo, para promover la justicia social en los procesos de coproducción de conocimiento y en las demás relaciones sociales. Esta aportación posibilitó la posterior formulación de la capacidad de hacer desde la apertura comunicativa con la realidad y los actores locales.

Barrio-ciudad: territorios de desigualdades y oportunidades

La tercera aportación está relacionada con la **apertura comunicativa con las familias y vecinas del barrio** que se produjo en la cartografía del barrio y del distrito de Algirós. Esta apertura comunicativa ofreció la oportunidad para que las niñas y niños reflexionaran y tomaran conciencia sobre las desigualdades sociales y medioambientales relacionadas con las transformaciones urbanas que se produjeron a nivel histórico en la ciudad de València. Esta apertura comunicativa permitió la participación de las familias y vecinas en la educación de las nuevas generaciones. El diálogo reflexivo y crítico sobre las experiencias y saberes compartidos en torno a los procesos de cambio urbano (pasado-presente-futuro) relacionados con el paisaje, la flora y la fauna, las formas de vida, los comportamientos y las relaciones sociales y medioambientales potenció el aprendizaje colectivo. Lo que evidencia la importancia de facilitar espacios de diálogo intergeneracional y de utilizar mapas en el aula para que el alumnado conozca el barrio y la ciudad que habitan, compartan experiencias y aprendizajes en torno a la vida en el territorio.

Por otro lado, entiendo que este proceso de IAP-CS evidenció la importancia de abrir la escuela al barrio y a las familias ofreciendo la oportunidad para que compartan sus saberes y experiencias. En este sentido, entiendo que este proceso posibilitó la oportunidad para que las niñas y niños aprendan de sus propias experiencias y de las demás alumnas, de la maestra, la investigadora, familias y vecinas del barrio en que se ubica el colegio. Desde esta participación crítica y reflexiva, las niñas y niños que participaron tuvieron la oportunidad de tomar conciencia de las principales problemáticas locales, sociales y medioambientales. Esta toma de conciencia

contribuyó a la identificación y formulación de las propuestas de transformación del barrio y la ciudad con posibles soluciones individuales y colectiva para afrontarlas. Estas aportaciones nutrieron la posterior formulación de la capacidad de aprender del saber colectivo para el bien común que se ha visto expandida en los posteriores procesos de coproducción de conocimiento analizados en esta tesis doctoral.

Planeta: territorio de agencia y transformación ecosistémica

La cuarta aportación está relacionada con las conexiones ecosistémicas entre el cuerpo y el planeta, lo local y lo global, lo social y lo medioambiental, la participación y la agencia colectiva para lograr la justicia social y una sociedad participativa, democrática y comprometida con los límites del planeta. En este sentido, el proceso de IAP-CS evidenció la toma de conciencia de las niñas y niños sobre las interconexiones que se establecen entre el cuerpo, el hogar, el barrio, la ciudad y el planeta que compartimos y habitamos todas las personas.

Desde el diálogo crítico y reflexivo sobre las cartografías del cuerpo, hogar, barrio-ciudad y las conexiones con el planeta, las niñas y niños desarrollaron conocimientos, habilidades y actitudes para la ciudadanía global crítica. Por un lado, reconociendo las múltiples diversidades de los cuerpos, emociones y sentimientos, identidades, culturas, experiencias vitales y las relaciones de interdependencia entre los seres humanos. Por otro lado, a partir del ejercicio de la agencia política de las niñas y niños, se evidenció la toma de conciencia sobre los límites del planeta y la ecodependencia de los seres humanos con los demás seres, así como el compromiso social y medioambiental con las futuras generaciones. Estos espacios de diálogo y reflexión colectiva permitieron la formulación de propuestas de transformación del barrio y de la ciudad dirigidas al alcalde de València, Joan Ribó. La entrega de estas propuestas en el hemiciclo municipal evidencia el ejercicio de la agencia política de las niñas y niños y el proceso de concientización sobre las interconexiones entre el cuerpo, y sus transiciones con el hogar, la escuela-barrio-ciudad y el planeta. Estos aprendizajes contribuyeron a que las niñas y niños entiendan la sostenibilidad de la vida y del planeta desde una perspectiva integral, ecosistémica y responsable con las futuras generaciones. Esta puesta en práctica de la concientización ecosistémica y el ejercicio de la agencia colectiva de las niñas y niños contribuyó a alzar sus voces sobre la ciudad que desean y sueñan habitar. Destacar que estas aportaciones contribuyeron a la posterior formulación de la capacidad de transformar desde la agencia colectiva que será explorada y analizada en los siguientes apartados.

También mencionar que, posteriormente al proceso de IAP-CS, se facilitaron otros dos procesos de coproducción de conocimiento en el CEIP Vicente Gaos, así

como actividades relacionadas con el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia. Estas actividades ofrecieron la oportunidad para que otras cinco investigadoras de INGENIO (CSIC-UPV) compartieran sus experiencias profesionales a las niñas y niños del CEIP Vicente Gaos, con el objetivo de potenciar vocaciones científicas y sensibilizar sobre la importancia de la equidad de género. Estos procesos de coproducción de conocimiento y actividades desarrolladas contribuyeron a mejorar las relaciones entre la Universitat Politècnica de València y el CEIP Vicente Gaos.

Por último, quiero destacar que las aportaciones teóricas y metodológicas de la IAP-CS fueron fundamentales para la facilitación del proceso de Aprendizaje en Acción en Na Rovella, posibilitando la facilitación de diferentes metodologías participativas (cartografía, fotovoz, video participativo y mapeo de iniciativas). Por otro lado, también permitió la introducción de la perspectiva ecosistémica, aportando reflexiones y aprendizajes que contribuyeron a la posterior identificación y formulación de las capacidades para la liberación epistémica desde una perspectiva inductiva, desde los resultados y discursos del alumnado, y deductiva desde la recuperación del pensamiento latinoamericano en torno a los principios y prácticas de la educación liberadora y la investigación-acción participativa. A continuación, se exploran las principales aportaciones del Aprendizaje en Acción en Na Rovella, segundo caso de estudio explorado en el capítulo 3.

6.2. Aprendizaje en Acción para la liberación epistémica

La principal aportación del capítulo 3 es la formulación y posterior análisis de la expansión de las cuatro capacidades para la liberación epistémica en el alumnado del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (MCD-UPV) que participó en el proceso “Aprendizaje en Acción” (AA) junto a actores locales del barrio Na Rovella. Estas capacidades, formuladas de forma inductiva a partir de los aprendizajes alcanzados en el proceso y de profundizar en las aportaciones de la educación liberadora propuesta por Paulo Freire (1970), aportaron un marco teórico y analítico que permitió analizar la expansión de las capacidades de ser, hacer, aprender y transformar en el alumnado que participó.

La **capacidad de ser** se ha visto potenciada por la rehumanización y recuperación de las múltiples diversidades del alumnado del MCAD-UPV en el proceso de coproducción de conocimiento y en las interacciones educativas que se produjeron el marco del AA. Esta capacidad también se ha visto expandida por la cartografía del cuerpo facilitada desde una perspectiva ecosistémica. Las metodologías participativas y el trabajo en equipo desde el enfoque de cuidados utilizados en el aula han potenciado la recuperación de sus voces como seres con vivencias, experiencias y

saberes interculturales e interdisciplinarios. Esta recuperación del ser y la motivación por hacer contribuyó a la ampliación del autoconcepto del alumnado del MCAD-UPV. A partir de la escucha activa y la participación inclusiva, el alumnado se ha visto capaz de ser y hacer más cosas como persona, estudiante, ciudadana y profesional del desarrollo. La apertura comunicativa entre alumnado-facilitadores en los espacios de evaluación colectiva posibilitaron la reflexión individual y colectiva sobre la teoría y la práctica del desarrollo. Esta reflexión sobre la práctica potenció la toma de conciencia sobre los aprendizajes alcanzados a lo largo de las dos semanas. Esto contribuyó a la autocrítica reflexiva sobre el ser y el hacer de los profesionales del desarrollo.

La **capacidad de hacer** se expandió por la oportunidad de participar activamente en el proceso de AA, en las acciones previas a la inmersión en el barrio y en la facilitación de procesos de coproducción de conocimiento desde metodologías participativas potencialmente transformadoras (cartografía social, fotovoz, video participativo, diagnóstico social participativo y mapeo de iniciativas ciudadanas). En este proceso, el alumnado del MCAD-UPV tuvo la oportunidad de establecer una relación horizontal con las demás personas y actores del barrio, desde la escucha activa y el diálogo de saberes, reconociéndolas como sujetas de conocimiento válido y valioso para la transformación social y medioambiental del barrio Na Rovella. Esta participación contribuyó a que el alumnado desarrolle aprendizajes alineados con los principios y valores del desarrollo humano que les permiten ser reconocidos y reconocerse como profesionales con agencia en los procesos de desarrollo territorial. Esta capacidad se vio expandida por la oportunidad de poner en práctica la coproducción de conocimiento a partir de metodologías participativas que contribuyeron a alzar las voces de las personas y colectivos sociales del barrio de Na Rovella.

La **capacidad de aprender** del alumnado del MCAD-UPV se ha visto expandida tanto por la participación en los espacios formativos intergrupales que se dan en los cuatro subprocesos, como en los espacios de facilitación de las metodologías participativas a los actores del barrio. La puesta en práctica de estas metodologías evidenció aprendizajes teóricos y prácticos relacionados con la participación y la facilitación de procesos de desarrollo territorial. Esta inmersión en la realidad del barrio fue la oportunidad de que el alumnado conozca el barrio y las entidades, desde sus voces, prácticas y saberes. El vivir el barrio y conocer la realidad desde las personas que lo habitan mediante la facilitación de taller y espacios comunicativos (entrevistas, conversaciones, escucha activa, observación) potenció relaciones de confianza y de aprendizaje mutuo entre las personas que participaron en el proceso. Los valores y

aprendizajes generados en el proceso potenciaron la superación de prejuicios y opresiones históricas en la participación y en la producción de conocimiento. Esta superación supuso la puesta en práctica de la decodificación de la realidad y su posterior recodificación desde el saber colectivo. Esta decodificación desde el acompañamiento permite la toma de conciencia crítica sobre la realidad y sus complejidades. Al reconocer las diferentes subjetividades de las personas participantes y sus saberes, se potencia la búsqueda de la razón compartida (recodificación). Esta capacidad de aprender con las otras personas a partir de la coproducción de conocimiento potenció la capacidad de transformar, de buscar un cambio desde la acción colectiva.

La **capacidad de transformar** se ha visto expandida por la participación del alumnado en el proceso de AA junto a los actores locales, que posibilitó la toma de conciencia sobre las conexiones de las problemáticas sociales y medioambientales a los que nos enfrentamos en la sociedad contemporánea tanto en el Sur como en el Norte global. Por otro lado, este proceso también contribuyó a que el alumnado del MCAD-UPV se reconozca como profesional del desarrollo con agencia individual y colectiva para la transformación social y medioambiental. La inmersión en una realidad local, la facilitación de metodologías participativas y la reflexión crítica sobre la práctica posibilitó la toma de conciencia del alumnado como ser y profesional del desarrollo. En este proceso emergió la conciencia crítica posibilitando la oportunidad para que se reconozcan como ser en un contexto glocal y con intencionalidad para transformarlo desde la acción colectiva. La puesta en práctica de esta oportunidad potenció la expansión de la capacidad de transformar del alumnado del MCAD-UPV, de transformar las relaciones de la universidad y la sociedad y potenciar la transformación del barrio Na Rovella.

Destacar, que una evidencia de las aportaciones del marco de capacidades para la liberación epistémica, es que este marco teórico fue utilizado por las autoras (Kosko et al. 2022) para analizar los resultados inductivos de los discursos de las y los jóvenes activistas históricamente marginados en el ámbito de la educación superior de Moldavia, Bélgica, Brasil, Canadá, India, Sudáfrica, Reino Unido y Estados Unidos. En esta aproximación y análisis las autoras consideran que estas cuatro capacidades son vitales para la liberación epistémica de las y los estudiantes y para la creación de sociedades más justas en general, ya que “ayudan a rehumanizar a los estudiantes tanto ante sí mismos como ante la institución universitaria” (Kosko et al.2022:143). En este trabajo las autoras incorporan la capacidad de incidir, reformulando la capacidad de aprender, entendiéndola como “la capacidad de participar activamente en los esfuerzos del cambio social y político” (147). En este sentido, destacan que este

conjunto de capacidades debería estar presentes en los procesos de investigación por pares y de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad y expandidas en todas las personas que participan.

6.3. Fotovoz “Nos quitan lo que somos”: capacidades y opresiones

A partir de las cuatro capacidades para la liberación epistémica elaboradas en el capítulo 3, se analizaron las capacidades para la liberación epistémica que se han visto expandidas en el subproceso de fotovoz “Nos quitan lo que somos” (capítulo 4) facilitado al alumnado de 3º ESO del IES Jordi de Sant Jordi en el marco del “Aprendizaje en Acción Na Rovella”. Esto evidenció la aportación del marco de las capacidades para la liberación epistémica para identificar y analizar los aprendizajes alcanzados por el alumnado del IES que están relacionados con la puesta en práctica de la capacidad de ser, hacer, aprender y transformar en el proceso de coproducción de conocimiento con las alumnas del MCAD-UPV.

En esta experiencia de fotovoz también se facilitó el taller de cartografía del cuerpo desde la perspectiva ecosistémica. Un espacio muy valorado por alumnas del MCAD-UPV que facilitaron el proceso y que permitió evidenciar la expansión de la capacidad de ser del alumnado del IES. Desde tal perspectiva, entendemos que esta técnica potencia y expande **la capacidad de ser**, ofreciendo la oportunidad para las y los jóvenes estudiantes participen y se posicionen en el mundo y en el proceso como sujetas productoras de conocimiento válido y valioso desde una perspectiva ecosistémica. Esta capacidad de ser fue potenciada por la oportunidad de poder compartir información personal sobre sus vidas, las relaciones que establecen con sus cuerpos y sus formas de resistir a las problemáticas que se enfrentan por compartir la condición de ser jóvenes y estudiantes. Por un lado, este proceso de fotovoz evidenció la falta de espacios de intercomunicación en el aula en que las y los jóvenes estudiantes pueden compartir temas personales, relacionados con sus identidades, familias, formas de vida, experiencias y culturas. Por otro lado, se visibiliza lo cuánto las y los jóvenes valoran este tipo de espacios y metodologías participativas para huir de la cotidianeidad en que no suelen participar de forma activa y tener voz.

Con relación a la **capacidad de hacer desde la apertura comunicativa** con los actores del barrio y de la huerta valenciana. A partir del análisis de los resultados, entendemos que el proceso de fotovoz sirvió de escuela de participación para las y los jóvenes del IES Jordi de Sant Jordi y de toma de conciencia sobre la realidad del barrio en que se ubica el instituto. A nivel metodológico, se constató la necesidad e importancia de generar espacios reflexivos y de diálogo crítico en el ámbito educativo formal de la educación secundaria obligatoria. El fotovoz ofreció la oportunidad para

que el alumnado se conociera más entre sí y también a los demás actores del territorio, compartiendo experiencias vitales y aprendizajes en torno a los hábitos de consumo, comportamientos alimentarios, formas de vida, etc. Por otro lado, este proceso evidenció la importancia de generar espacios de participación más horizontales con el propio alumnado y profesorado, abiertos a la participación de los demás actores del barrio, incluyéndoles en los procesos educativos que pretenden ser transformadores y liberadores desde una perspectiva epistémica y ecosistémica. También evidenció la importancia de impulsar procesos participativos que estén conectados con la realidad local, como por ejemplo en este caso con la huerta valenciana, lo que potenció la toma de conciencia sobre las interconexiones, interdependencias y ecodependencias entre el cuerpo y el planeta. Por último, entendemos que la utilización de la fotografía como instrumento de reflexión crítica y expresión comunicativa aporta a los procesos educativos que pretenden potenciar la apropiación del territorio y la agencia política de las juventudes en los procesos de participación ciudadana en las políticas públicas territoriales.

A partir de los resultados analizados se evidenció la expansión de la **capacidad de aprender** del alumnado del IES Jordi de Sant Jordi. Esta capacidad se ha visto expandida en los espacios facilitados por las alumnas del MCAD-UPV en torno a las fotografías y las narrativas transformadoras formuladas por las y los jóvenes que participaron en el proceso de fotovoz. En este sentido, entendemos que el proceso de fotovoz potenció aprendizajes relacionados con la importancia de proteger la huerta valenciana del urbanismo acelerado, las formas de producción y consumo de alimentos a nivel local y las conexiones entre las problemáticas sociales y medioambientales desde una perspectiva glocal. Estos aprendizajes se observaron a lo largo del proceso de fotovoz, en los espacios de reflexión colectiva sobre las narrativas y en la presentación de la exposición “Nos quitan lo que somos”, donde se evidenció la expansión de la agencia individual y colectiva de las y los jóvenes que participaron.

La **capacidad de transformar** desde la agencia colectiva se ha visto expandida en las y los jóvenes que participaron en el proceso de fotovoz (capítulo 4). Destacar que estas capacidades fueron reconceptualizadas por los propios resultados, de forma inductiva, lo que permitió ampliar la comprensión de las capacidades y sus relaciones con la participación de las juventudes en las tomas de decisiones sobre el diseño y la planificación de políticas públicas territoriales. Desde tal perspectiva, considero que este proceso de fotovoz potenció la capacidad de transformar del alumnado del IES, transformarse a sí mismos, de transformar la educación, la ciudad que habitan y la forma en que aprenden y coproducen conocimiento con las demás personas. Esta

capacidad fue potenciada por la capacidad de ser, hacer y aprender, es la concientización, de reconocerse como parte de los problemas y de las soluciones. En este proceso el alumnado tuvo la oportunidad de sentirse libres de ser, ofreciendo la oportunidad de desplegar una serie de acciones individuales y colectivas para transitar hacia el barrio, la ciudad y el planeta que desean y sueñan vivir, ser y habitar.

Opresiones ontológicas, expresivas, interpretativas y epistemológicas

A partir de tal análisis y de profundizar en los principios y prácticas de la educación liberadora, se identificaron cuatro tipos de opresiones que limitan y obstaculizan las capacidades para la liberación epistémica. En este sentido, se evidenció que estas opresiones limitan y obstaculizan las capacidades para la liberación epistémica en los espacios e interacciones educativas y en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. Estas opresiones son de tipo ontológica, expresivas e interpretativas y epistemológicas.

La **opresión ontológica** limita y obstaculiza la capacidad de ser reconocida y reconocer como sujeta con múltiples diversidades y productora de conocimiento válido y valioso para la transformación social y medioambiental. Esta opresión es entendida como el resultado de la deshumanización de las personas en las interacciones educativas que se producen en el ámbito de la educación y en los procesos de producción de conocimiento entre universidad y sociedad. Este tipo de opresión se materializa por las prácticas de transferencia de conocimiento, en que las y los estudiantes son transformados en objetos pasivos, invisibilizando sus experiencias y silenciando sus voces. Desde tal perspectiva, este proceso de fotovoz evidenció la importancia de abordar cuestiones relacionadas con las subjetividades del alumnado y sus experiencias vitales, con el fin de afrontar la marginación hermenéutica que se produce a ocultar y/o invisibilizar y/o limitar las múltiples diversidades de ser y poder compartirlo en el aula.

Las **opresiones expresivas** limitan y obstaculizan la capacidad de hacer, de participar y compartir experiencias, prácticas y subjetividades en los procesos educativos y de producción de conocimiento junto a otras personas y formas alternativas de concebir la vida en el territorio. A lo largo del proceso, se evidenció que esta experiencia de fotovoz potenció que, tanto el alumnado del IES como las y los agricultores, sean reconocidos como sujetos productores de conocimiento válido. En este sentido, entendemos que esta experiencia ofreció la oportunidad para afrontar las diversas formas de opresión expresiva, potenciando la participación inclusiva desde el diálogo y la diversidad de saberes y cosmovisiones en el proceso de coproducción de

conocimiento. Esta experiencia de fotovoz contribuyó a afrontar las opresiones expresivas que sufren las juventudes en las interacciones y prácticas educativas que se sostienen en la transferencia de conocimiento. Por lo tanto, evidencia que la metodología participativa del fotovoz es potencialmente transformadora para avanzar hacia prácticas educativas más justas, inclusivas y liberadoras.

Las **opresiones interpretativas** limitan y obstaculiza la capacidad de interpretar y producir conocimiento para la transformación social y medioambiental. Desde tal perspectiva, considero que esta experiencia de fotovoz evidenció la importancia de las metodologías participativas transformadoras para afrontar las diferentes formas de opresiones interpretativas. Estas opresiones hermenéuticas se producen tanto en el ámbito de la educación formal como a nivel social, como resultado de la sociedad adulto-céntrica que vivimos, que minusvalora y silencia las múltiples voces y diversidades de las juventudes. Desde tal perspectiva, esta experiencia de fotovoz evidenció la importancia de escuchar a las juventudes en las interacciones y prácticas educativas, propiciando la apertura comunicativa con los demás actores del territorio y el diálogo crítico y comprometido con procesos de coproducción de conocimiento que persiguen la justicia social, medioambiental y epistémica.

Las **opresiones epistemológicas** limitan todas las capacidades anteriores, pero principalmente la capacidad de transformar del alumnado a partir de su participación, reflexión y acción crítica sobre la realidad, para tomar conciencia de las problemáticas sociales y medioambientales y proponer soluciones individuales y colectivas para afrontarlas. En este sentido, entiendo que la experiencia de fotovoz ofreció la oportunidad para que el alumnado del IES participe, comunique y actúe desde la acción colectiva para la transformación del barrio Na Rovella y de la ciudad de València. Por lo tanto, considero que la metodología participativa del fotovoz es potencialmente transformadora para coproducir conocimiento con las juventudes y alzar sus voces sobre los territorios que desean y sueñan ser y habitar. Por último, esta experiencia evidencia la importancia de facilitar procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y centros educativos con el objetivo de avanzar hacia prácticas educativas potencialmente transformadoras para expandir las capacidades para la liberación epistémica en las juventudes.

Desde tal perspectiva, entendemos que estas opresiones son una contribución teórica al marco de las capacidades para la liberación epistémica, ya permiten identificar las opresiones que limitan y obstaculizan la expansión de las capacidades de ser, hacer, aprender y transformar en los procesos educativos y de coproducción de conocimiento en torno el desarrollo local. Por otro lado, también permiten analizar las

consecuencias de las violencias e intimidaciones que se producen en las interacciones comunicativas con el fin de afrontarlas y superarlas a corto y a largo plazo.

Teniendo en cuenta tales aportaciones, considero que este tipo de aproximación metodológica al fotovoz puede ser replicada en otros procesos educativos, formales y no formales, así como en aquellos procesos de diseño y planificación urbana que pretendan potenciar la participación ciudadana y la liberación epistémica de las juventudes y de otras poblaciones históricamente marginadas. Desde tal perspectiva, entiendo que este tipo de aproximación al fotovoz puede contribuir a activar procesos de transformación alineados con los valores y principios del desarrollo humano y la educación liberadora.

6.4. Coproducción de conocimiento desde abajo y seguridad humana

A partir del análisis de la experiencia de la RIC (capítulo 5) de coproducción de conocimiento desde abajo sobre la seguridad humana en la ciudad de Medellín se evidenció la expansión de las cuatro capacidades para la liberación epistémica en las y los investigadores comunitarios. Este marco de las capacidades para la liberación epistémica permitió el análisis de la experiencia de coproducción de conocimiento desde abajo entorno a la seguridad humana de Medellín (Colombia) entre investigadores comunitarios y académicos de la Universidad de Antioquia. Estas capacidades son: la capacidad de ser reconocida y reconocerse como sujeta productora de conocimiento válido para la transformación social y medioambiental; la capacidad de hacer desde la apertura comunicativa a partir de la participación en la RIC y desde la coproducción de conocimiento de conocimiento desde abajo; la capacidad de aprender del saber colectivo para el bien común; y la capacidad de transformar desde la acción colectiva.

Destacar que estas cuatro capacidades han sido reformuladas a partir de los aprendizajes alcanzados a raíz de la participación en la RIC y en las interacciones comunicativas que se producen en los procesos de planificación urbana de Medellín. Lo que evidencia que el marco de las capacidades para la liberación epistémica contribuye al análisis de la expansión de tales capacidades en las y los investigadores comunitarios que participan en la RIC. Por otro lado, también ha permitido visibilizar la importancia de la participación en la RIC para desencadenar y fortalecer procesos de resistencia e insurrección hermenéutica de las lideresas, líderes y activistas comunitarios en los procesos de coproducción de conocimiento sobre la seguridad humana de los territorios más marginados y desiguales de la ciudad.

La **capacidad de ser reconocida y reconocerse como sujeta productora de conocimiento válido** se ha visto expandida por la propia participación en la RIC y por el enfoque metodológico desde abajo que posibilitó la oportunidad que las lideras y líderes comunitarios se reconozcan como investigadores comunitarios. Teniendo en cuenta que estas personas sufren a nivel histórico procesos de marginación hermenéutica, siendo víctimas de microagresiones e intimidaciones que amenazan el libre ejercicio de su voz y participación en el diseño de las políticas públicas. Lo que evidencia que la participación en la RIC contribuye a expandir la capacidad de ser reconocida y reconocerse como investigadoras comunitarias.

La **capacidad de hacer desde la apertura comunicativa con los actores locales** se ha visto expandida a partir de la coproducción de conocimiento horizontal y desde abajo en torno a la seguridad humana de Medellín entre las y los investigadores comunitarios y académicos que participan en la RIC. En este sentido, la RIC ofrece la oportunidad para que los líderes y lideresas comunitarias pongan en práctica la capacidad de hacer y producir conocimiento válido y valioso para la transformación social y medioambiental de la ciudad, compartiendo sus conocimiento y experiencias vitales sobre los territorios que habitan (del cuerpo al planeta). Lo que evidencia que la participación en la RIC contribuye a transitar hacia un enfoque de la seguridad más integral y desde abajo que reconozca e integre los conocimientos de las y los investigadores comunitarios para avanzar hacia la seguridad humana y una sociedad más justa, participativa y democrática. A pesar de la instrumentalización histórica y de las intimidaciones hermenéuticas que sufren estas personas en los espacios de participación ciudadana y en los procesos de producción de conocimiento junto a la academia y la administración municipal, los investigadores comunitarios alzan sus voces y luchan por el reconocimiento de sus saberes y prácticas. Esta lucha se fundamenta en la reivindicación del reconocimiento de sus saberes, formas de entender el desarrollo y la seguridad y producir conocimiento sobre la seguridad humana de los territorios que habitan. Por otro lado, también se observó que las interacciones interpersonales entre investigadores comunitarios y académicos, desde el diálogo de saberes, favorece y contribuye a avanzar hacia relaciones más simétricas e inclusivas entre la universidad y la sociedad.

Desde tal perspectiva, consideramos que la RIC es un ejemplo de lucha por afrontar y superar las injusticias heredadas por las históricas relaciones de poder y opresión entre conocimiento experto y conocimiento experiencial. En este sentido, considero que la RIC ofrece un espacio seguro en que las y los investigadores comunitarios tienen la oportunidad de comunicar y compartir saberes, prácticas,

vivencias, riesgos, miedos, luchas, aprendizajes y sueños colectivos de transformación. Estos aprendizajes y conocimientos se alcanzan a partir de apertura comunicativa y de las diferentes interacciones que se producen entre los propios investigadores comunitarios, entre estos y los investigadores académicos, junto a los demás actores locales y en los espacios de participación ciudadana junto a las instituciones públicas municipales.

La expansión de la **capacidad de aprender del saber colectivo para el bien común** se ha visto potenciada en los espacios de la RIC junto a los investigadores académicos de la Universidad de Antioquia en torno a la seguridad humana. La propia reconceptualización del enfoque de seguridad humana que proponen desde la RIC evidencia que las líderes y lideresas comunitarias aprenden desde la práctica experiencial de vivir y habitar las laderas de Medellín, así como desde los espacios de participación ciudadana y de las interacciones y procesos de investigación que realizan con la academia. Esta capacidad de aprender es expandida por los diferentes aprendizajes que surgen de estos espacios y que posibilitan la toma de conciencia de las interconexiones e interdependencias de las problemáticas sociales y medioambientales en torno a la seguridad humana de la ciudad.

En cuanto a la **capacidad de transformar desde la acción colectiva**, se evidencia que el enfoque de seguridad humana desde abajo, tanto desde una perspectiva teórica como metodológica, permite la multiplicación y liberación del conocimiento sobre la seguridad humana de los territorios entre las personas que participan, pero también a toda la sociedad, a nivel local y global. Como sujetas productoras de sentido y significados, las investigadoras comunitarias enriquecen el enfoque de seguridad humana propuesto por el PNUD a partir de sus experiencias, prácticas y saberes. En este sentido, la RIC propone una concepción de la seguridad humana centrada en las personas (que reconozca las múltiples diversidades), universal (para todas las personas y territorios), integral (multidimensional y holística) y que reconozca las relaciones de interdependencia y ecoddependencia (de los cuerpos al planeta). Por otro lado, la coproducción de materiales interpretativos desde el enfoque de la seguridad humana desde abajo evidencia la contribución de la RIC para generar materiales interpretativos y expresivos que comparten formas alternativas de entender el desarrollo y la seguridad, además de visibilizar la importancia del rol de los investigadores comunitarios como aportadores de transformación de los territorios que habitan desde una perspectiva glocal y ecosistémica.

No obstante, esta capacidad de transformar no se ha visto expandida en todas las personas que participan en la red, ya que algunas investigadoras comunitarias sufren

diferentes tipos de violencias e intimidaciones que limitan y obstaculizan sus capacidades de ser reconocidas como sujetas productoras de conocimiento válido, así como sus capacidades de transformar desde la agencia colectiva y epistémica. Por otro, también se observó las conexiones que se producen entre las problemáticas del Sur y del Norte global en cuanto a la marginación social y hermenéutica en los procesos de participación y de producción de conocimiento. A partir de este caso de estudio, se generan aportaciones en torno a la seguridad humana desde una perspectiva integral y ecosistémica de los diferentes territorios que habitamos. Por otro lado, también se evidenció que algunas investigadoras comunitarias expanden sus capacidades de ser y transformar resistiendo a las violencias e intimidaciones que sufren en las interacciones comunicativas en el territorio que habitan y en los espacios de participación ciudadana y planificación de las políticas públicas territoriales en torno a la seguridad humana.

A partir del análisis de las capacidades se identificaron diferentes tipos de **violencias e intimidaciones** que limitan y obstaculizan la liberación epistémica de las y los investigadores comunitarios en los procesos de coproducción de conocimiento y en la participación ciudadana sobre la seguridad humana de Medellín (desplazamientos forzados, amenazadas, insultos, revictimización, etc). En este sentido, se evidenciaron diferentes formas de resistencia individual y colectiva frente a los riesgos, microagresiones y violencias que sufren las lideresas y líderes comunitarios por habitar las laderas de la ciudad y por sus condiciones de activistas y defensoras de los derechos humanos. Estas formas de resistencia se identifican como evidencia del proceso de insurrección hermenéutica que algunas investigadoras comunitarias desarrollan a nivel social y epistémico en la ciudad. No obstante, estas violencias e intimidaciones aceleran los procesos de **marginación y muerte hermenéutica** de las y los líderes y lideresas comunitarios y amenazan las capacidades de ser, hacer, aprender y transformar de las y los investigadores comunitarios que participan en la RIC.

Desde tal perspectiva, una de las principales aportaciones del capítulo 5 están relacionadas con los procesos de marginación hermenéutica que sufren las y los líderes comunitarios en la ciudad de Medellín y en Colombia. Lo que evidencia que la Red de Investigadores Comunitarios es una práctica de resistencia que contribuyen a procesos de insurrección hermenéutica de las personas que participan, que a raíz de su participación en la RIC pasan a reconocerse y ser reconocidas como investigadoras comunitarias. En este sentido, entiendo que la expansión de estas cuatro capacidades en el marco de la RIC contribuye a potenciar **procesos de insurrección hermenéutica**

y agencia epistémica en las lideresas, líderes y activistas comunitarios que participan en la red. Por otro lado, también potencia la coproducción de conocimiento válido y valioso para transitar hacia el enfoque de seguridad humana desde abajo.

Por último, considero que la experiencia de **resistencia e insurrección hermenéutica** de la RIC puede iluminar futuros procesos de coproducción de conocimiento y espacios de participación ciudadana con el fin de superar los procesos de marginación hermenéutica y transitar hacia relaciones más justas y liberadoras entre la sociedad y las instituciones públicas (gobierno municipal, universidad, otras). Desde tal perspectiva, entiendo que el reto, como afirma Medina (2017), es ir más allá de la caridad hermenéutica y contribuir a la transformación de las instituciones. Este cambio requiere asegurar el libre ejercicio de las capacidades de liberación epistémica en los procesos de coproducción de conocimiento para potenciar procesos de insurrección hermenéutica que permitan transitar hacia un nuevo orden hermenéutico más justo y libre. Desde tal perspectiva se evidencia el rol de la universidad en la promoción de futuros procesos de insurrección hermenéutica y liberación epistémica en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y actores locales. Este rol se podría articular a partir de la facilitación de escenarios de participación y financiación de procesos de coproducción de conocimiento que potencien la expansión de las capacidades para la liberación epistémica en las personas y actores locales que participan.

6.5. Metodologías transformadoras para transitar a la liberación epistémica

A partir de los cuatro casos de estudio de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad, entendemos que las metodologías participativas analizadas y exploradas en esta tesis (IAP-CS - capítulo 2; Aprendizaje en Acción -capítulo 3; fotovoz - capítulo 4 y la Red de Investigadores Comunitarios - capítulo 5) son potencialmente transformadoras para activar y expandir las cuatro capacidades para la liberación epistémica en las personas que participaron. A partir de los resultados analizados en se evidenció que las cuatro capacidades para la liberación epistémica están alineadas y se nutren de los principios y prácticas de la Educación Liberadora y del Enfoque del Desarrollo Humano y Sostenible. Destacar que considero que estas metodologías participativas son potencialmente transformadoras porque integran técnicas participativas diseñadas y facilitadas según los principios y prácticas de la educación liberadora (Freire, 1970) y la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1991).

Este apartado recoge las principales aportaciones de las metodologías participativas analizadas en esta tesis doctoral y sus contribuciones a la liberación

epistémica en los procesos educativos y de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. Como investigadora social entiendo que estas metodologías participativas contribuyen a avanzar hacia un paradigma emancipatorio que permita transitar hacia la liberación epistémica de las personas que participan en los procesos de coproducción de conocimiento. Desde una perspectiva docente, considero que estas metodologías pueden aportar a avanzar hacia prácticas educativas liberadoras, que posibiliten la expansión de las cuatro capacidades para la liberación epistémica en las y los estudiantes y en los actores locales y colectivos sociales que participan en estos procesos educativos y de coproducción de conocimiento. En este sentido, entiendo que estas capacidades ofrecen un marco teórico que puede orientar el diseño metodológico de futuros procesos que pretendan contribuir a la liberación epistémica y a una sociedad más justa, equitativa, participativa, democrática y sostenible desde una perspectiva ecosistémica.

Con relación a las **aportaciones al Enfoque de Capacidades para el Desarrollo Humano y a la justicia epistémica**, considero que estas capacidades para la liberación epistémica contribuyen a entender el desarrollo no solamente como libertades y oportunidades, sino como un proceso de liberación, es decir, en que las personas y colectivos históricamente marginados, excluidos y silenciados a nivel social y epistémico tienen la oportunidad de ser escuchadas, participar, aprender y transformar. Por un lado, estas metodologías ofrecen la oportunidad de avanzar hacia procesos educativos comprometidos con una educación liberadora y para la ciudadanía global crítica. Por otro, contribuyen a transitar hacia una investigación emancipatoria comprometida con la justicia social y epistémica desde una perspectiva inclusiva y justa. Una perspectiva que reconoce la importancia de superar las opresiones ontológicas, epistémicas y epistemológicas de una ciencia basada en la transferencia de conocimiento y alejada de la sociedad. Esta perspectiva también contribuye a avanzar hacia una educación liberadora y superar las prácticas educativas concebidas y aún arraigadas en una concepción bancaria, colonial y patriarcal de entender los procesos educativos y las relaciones con las y los estudiantes y los actores locales.

Con relación a las **aportaciones a la Educación liberadora y a los procesos de investigación-acción participativa**, considero que las cuatro metodologías participativas exploradas en esta tesis contribuyen a generar materiales interpretativos y expresivos que potencian procesos de insurrección hermenéutica y liberación epistémica en las personas y colectivos sociales que participan. Teniendo en cuenta que estos procesos fueron facilitados a personas, que por los territorios que habitan, están históricamente marginadas y silenciadas en los procesos de producción de

conocimiento tradicionales. Por otro lado, también por las condición de estudiantes, son silenciadas en los procesos e interacciones educativas, por lo que entiendo que estas cuatro metodologías participativas son potencialmente transformadoras para alzar sus voces sobre lo que quieren ser y el planeta que sueñan habitar.

A partir de las aportaciones de los anteriores apartados, y de la recuperación del pensamiento latinoamericano y de las prácticas emancipatorias de la educación liberadora y de la investigación-acción participativa, propongo **cuatro principios** que considero que pueden orientar y perseguir los procesos educativos y de coproducción de conocimiento que pretendan aportar a la liberación epistémica de las personas que participan. Estos principios son:

El **principio de rehumanización** de las personas y colectivos históricamente marginados y excluidos de los procesos educativos y de producción de conocimiento. Este principio consiste en reconocer las múltiples diversidades y recuperar las subjetividades de las personas que participan. Este principio se alinea con la capacidad de ser reconocida y reconocerse como sujeta de producción de conocimiento válido y valioso, incluyendo las múltiples diversidades y experiencias vitales de las personas que participan en los procesos educativos y de producción de conocimiento entre universidad y sociedad. El principio de diversidad presente en el Enfoque de Capacidades para el Desarrollo Humano complementa el principio de rehumanización propuesto por Freire, integrando la diversidad de culturas, cosmovisiones, cuerpos, identidades y territorios (Caney, 2010).

El **principio de intercomunicación** consiste en entender la participación desde el compromiso con la facilitación de espacios de diálogo colectivo y apertura comunicativa en y con la realidad. Este principio pretende orientar la práctica metodológica entendiendo la participación como una oportunidad para la intercomunicación desde la reflexión crítica, la comunicación inclusiva y la acción transformadora desde la agencia colectiva en los procesos educativos y de coproducción de conocimiento. El principio de equidad se alinea con los principios y prácticas de la educación liberadora. Por un lado, entendiendo que esta práctica pedagógica liberadora incluye las múltiples diversidades, facilita espacios de comunicación recíproca y participación inclusiva en los espacios colectivos de reflexión y diálogo crítico y activa procesos de transformación social y medioambiental que persiguen una sociedad más justa (Alkire y Deneulin, 2009). La capacidad de hacer desde la apertura comunicativa con los demás actores del territorio se alinea con los principios de intercomunicación, participación, equidad y sostenibilidad, entendiendo las personas como sujetas activas en los procesos educativos y de coproducción de

conocimiento que se facilitan a partir de metodologías participativas transformadoras y que parten de un enfoque territorial desde una perspectiva ecosistémica.

El **principio de concientización** pretende orientar la práctica de descodificación individual y colectiva de las opresiones e interconexiones entre las problemáticas sociales y medioambientales desde una perspectiva glocal. Este principio pretende potenciar procesos de toma de conciencia y recodificación de la realidad a partir del saber colectivo sobre la realidad, sus interconexiones, interdependencias y ecodependencias. En este sentido, entiendo que este principio contribuye a orientar las prácticas pedagógicas liberadoras y activar procesos de transformación de la realidad (opresora) desde la acción colectiva. Este principio está presente en la obra de Paulo Freire (1970) y permite orientar los futuros procesos educativos y de coproducción de conocimiento que persigan promover la transformación hacia una sociedad más justa, equitativa, participativa y libre.

El **principio de liberación** se alinea con la agencia, entendiendo que las personas que participan tienen la oportunidad de poner en práctica su capacidad de producir cambios en el mundo, cambios que han de ser para el bien común (Nussbaum, 2006). En este sentido, entiendo que este bien común consiste en la superación de todas aquellas formas de opresión que limitan y obstaculizan las capacidades de ser, hacer, aprender y transformar la sociedad y el planeta que compartimos. El principio de sostenibilidad también se nutre de la perspectiva ecosistémica, que entiende la sostenibilidad de forma integral y reconoce la interdependencia entre los seres humanos y la ecodependencia con los demás seres y la naturaleza (Mies y Shiva, 1997; Herrero, 2013), así como el compromiso y la corresponsabilidad con las generaciones futuras y con los límites del planeta (Alkire y Deneulin, 2009; Penz et al., 2011). Desde tal perspectiva, consideramos que se evidenció que la integración de la cosmovisión ecosistémica en los procesos de coproducción de conocimiento a partir de tales metodologías participativas contribuye a avanzar hacia procesos y prácticas pedagógicas a partir de un enfoque territorial más transformadoras y liberadoras para las personas que participan, desde una perspectiva de la justicia social y epistémica.

Estos cuatro principios pretenden orientar los futuros procesos de coproducción de conocimiento y las interacciones y prácticas educativas que persigan expandir las capacidades para la liberación en las personas y colectivos sociales que participan. Por otro lado, estos principios también aportan al codiseño, planificación, facilitación y análisis de procesos de investigación-acción participativa con las metodologías participativas transformadoras exploradas en esta tesis doctoral (cartografía social, fotovoz, aprendizaje en acción, enfoque de la seguridad humana desde abajo, etc).

Por último, destacar que el marco de las capacidades para la liberación epistémica y las metodologías participativas transformadoras son contenidos académicos impartidos en las asignaturas de metodologías en tres posgrados: en el Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València; en el Diploma de Especialización en promoción de la Participación Ciudadana de la Universitat de València; y en el Diploma de Especialización en Innovación para la transformación social y ambiental de la Universitat Politècnica de València. Estas capacidades para la liberación epistémica también fueron difundidas y divulgadas a partir de la participación en Congresos Internacionales, encuentros de la Red Multibien financiada por el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED) y en espacios formativos impulsados por organizaciones sociales de València y País Vasco. En el siguiente capítulo presento las principales conclusiones del presente estudio doctoral.

6.6. Referencias

- Alkire, Sabina, Deneulin, Séverine. (2009). *Introducing the Human Development and Capability Approach. An Introduction to the Human Development and Capability Approach.* Earthscan, London.
- Cruz-López, Laura; Digón-Regueiro, Patricia & Rosa María Méndez-García (2022) Social cartography as a participatory process for mapping experiences of Education for Sustainable Development and Global Citizenship: an account of the design, *International Journal of Research & Method in Education*,45:2,212-224,DOI:10.1080/1743727X.2021.1966621.
- Fals Borda, Orlando y Carlos Rodríguez Brandao (1991) *Investigación Participativa.* Montevideo: Ediciones de La Banda Oriental.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed.* Madrid: Siglo XXI.
- Herrero, Y. 2013. *Miradas Ecofeministas Para Transitar a Un Mundo Justo Y Sostenible.* Madrid: Fuhem.
- Kosko, Stacy J.; Dastin, Aimee, Merrill, Maddy y Roma Sheth (2022) "Activismo juvenil marginado: investigación comprometida con pares y justicia epistémica", *Journal of Human Development and Capabilities*, 23:1, 136-156, DOI: 10.1080/19452829.2021.2019691.
- Mies, María., and Vandana Shiva. 1997. *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas.* Barcelona: Icaria.
- Medina, José. 2011. "The Relevance of Credibility Excess in a Proportional View of Epistemic Injustice: Differential Epistemic Authority and the Social Imaginary". *Social Epistemology* 25 (1): 15–35.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Este capítulo recoge las principales conclusiones de la tesis doctoral y responde a las preguntas de investigación ¿Los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad con metodologías participativas pueden contribuir a la justicia epistémica y a la expansión de las capacidades para la liberación epistémica? ¿De qué forma las capacidades para la liberación epistémica pueden ser potenciadas en futuros procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad? A continuación, presento ocho conclusiones que pretenden dar respuestas a estas preguntas y orientar futuros procesos de coproducción de conocimiento y prácticas educativas que persigan alcanzar la liberación epistémica de las personas que participan.

La **primera** conclusión apunta que las metodologías participativas exploradas en los cuatro casos de estudio son potencialmente transformadoras para expandir las capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan. En este sentido, quiero destacar las principales aportaciones de las cuatro metodologías participativas exploradas en esta tesis:

- **Investigación-Acción Participativa con Cartografía Social (IAP-CS)**

Explorada en el Capítulo 2, esta experiencia evidenció que la introducción de la **perspectiva ecosistémica** y la facilitación de las cartografías (cuerpo, hogar, barrio-ciudad y planeta) potenciaron la toma de conciencia de las niñas y niños sobre las interconexiones, intersecciones, interdependencias y ecodependencias entre los territorios que habitamos como seres sociales. Esta perspectiva ecosistémica cuando incorporada en las metodologías participativas contribuye a que las personas que participan colectivicen las individualidades. Por otro lado, también ofrece la oportunidad para que se reconozcan y sean reconocidas como sujetas productoras de conocimiento válido y valioso y pongan en acción la agencia política y epistémica para la transformación social y medioambiental, entendida desde el cuerpo al planeta. Las aportaciones de la IAP-CS a la educación liberadora están relacionadas con la importancia de la potenciar una **educación dialógica, reflexiva y crítica** desde la apertura comunicativa con la realidad y los demás actores educativos (familias, vecinas, académicas, etc.). Esta estrategia metodológica, contribuyó a operacionalizar el marco del derecho a la ciudad, desplegando un método potencialmente transformador para potenciar conocimientos, habilidades y actitudes para la Ciudadanía Global Crítica y expandir la agencia política de las niñas y niños en el ámbito de la educación primaria. Lo que demuestra la importancia de introducir metodologías participativas de

coproducción de conocimiento entre académicos, alumnado e instituciones educativas para potenciar la innovación pedagógica y transitar hacia una educación liberadora. Por último, esta experiencia de IAP-CS realiza aportaciones teóricas y metodológicas que invitan a transitar de una Educación para la Ciudadanía Global Crítica a la Educación Liberadora. Una educación capaz de potenciar la liberación epistémica de las niñas y niños sobre lo que sueñan ser y la ciudad y el planeta que desean habitar.

- **Aprendizaje en Acción (AA)**

Explorada en el Capítulo 3, esta experiencia evidenció la importancia de las metodologías participativas de coproducción de conocimiento entre universidad y actores locales para expandir las **capacidades para la liberación epistémica** en el alumnado del MCAD-UPV. Este proceso contribuyó a la identificación y expansión de cuatro capacidades para la liberación epistémica: la capacidad de ser; la capacidad de hacer; la capacidad de aprender y la capacidad de transformar. Estas capacidades ofrecen un marco teórico que permite analizar las contribuciones de las metodologías participativas de coproducción de conocimiento a la justicia epistémica y a la liberación epistémica de las personas que participan en estos procesos. Por un lado, esta experiencia potenció que el alumnado del MCAD-UPV conozca la realidad del barrio Na Rovella desde las múltiples voces y experiencias de los actores locales. Por otro, esta experiencia ofreció la oportunidad para que se reconozcan y sea reconocidos como profesionales del desarrollo con agencia epistémica y política para promover y facilitar procesos de coproducción de conocimiento a partir de metodologías participativas potencialmente transformadoras. Por último, permitió mejorar las relaciones y los procesos de coproducción de conocimiento entre la universidad y los actores locales. Lo que permitió producir materiales interpretativos y expresivos que permiten fortalecer el tejido social y la identidad del barrio Na Rovella.

- **Fotovoz**

Explorada en el Capítulo 4, esta metodología participativa de coproducción de conocimiento entre alumnado del MCAD-UPV y alumnado del IES Jordi Sant Jordi fue potencialmente transformadora para **alzar las voces de las juventudes** sobre lo que desean ser y el barrio que valoran y sueñan habitar. Este proceso de fotovoz contribuyó a expandir las cuatro capacidades para la liberación epistémica en el alumnado del IES, además de permitir la identificación de cuatro tipos de opresiones que limitan y obstaculizan estas capacidades en las prácticas educativas en el ámbito de la educación secundaria obligatoria. Estas opresiones son de tipo ontológicas, expresivas, interpretativas y epistemológicas. Desde tales aportaciones, considero que esta

experiencia de fotovoz potenció que el alumnado del IES conozca el barrio en que se ubica el centro educativo y los actores sociales de Na Rovella. Por otro lado, también ofreció la oportunidad para que se reconozcan y sean reconocidas como sujetas productoras de conocimiento válido y valioso, convirtiéndose en agentes de cambio para la transformación social y medioambiental de la ciudad.

- **Seguridad Humana desde Abajo**

La experiencia de la Red de Investigadores Comunitarios (RIC), explorada en el Capítulo 5, evidenció que el Enfoque de Seguridad Humana desde Abajo es potencialmente transformador para expandir las capacidades para la liberación epistémica en las y los investigadores comunitarios que participan en la red. A partir de este caso de estudio de coproducción de conocimiento entre investigadores académicos e investigadores comunitarios se evidenció la expansión de cuatro capacidades para la liberación epistémica. Estas capacidades fueron reformuladas a partir de los resultados inductivos del análisis de discurso y deductivo de las capacidades para la liberación epistémica. Estas capacidades son: la capacidad de ser reconocida y reconocerse como sujetas productoras de conocimiento válido y valioso para la transformación social y medioambiental; la capacidad de hacer desde la apertura comunicativa en y con la realidad y los actores locales; la capacidad de aprender del saber colectivo para el bien común; y la capacidad de transformar desde la acción colectiva. Por otro lado, esta experiencia también permitió profundizar en los casos de marginación y exclusión hermenéutica de las y los líderes y líderes comunitarias, evidenciando que la participación en la RIC puede contribuir a desencadenar procesos de insurrección hermenéutica de las y los investigadores comunitarios. Estas formas de **resistencia e insurrección hermenéutica** pueden contribuir a frenar los procesos de muerte hermenéutica de las y los líderes y líderes comunitarias sobre la seguridad humana de Medellín.

La **segunda** conclusión es que estas **cuatro capacidades para la liberación epistémica** (formuladas, exploradas y analizadas en tres de los cuatro casos de estudio), ofrecen un marco teórico que permite analizar las contribuciones de las metodologías participativas de coproducción de conocimiento a la liberación de las personas que participan en estos procesos. A partir de tales aportaciones, entiendo que estas capacidades ofrecen la oportunidad de entender el desarrollo no solamente como libertades y oportunidades, sino como un proceso de liberación para aquellas personas y colectivos sociales históricamente oprimidos, marginados y excluidos de los

procesos de producción de conocimiento y prácticas educativas basadas en la transferencia de conocimientos.

La **tercera** conclusión apunta que estas capacidades son expandidas a partir de metodologías participativas que considero potencialmente transformadoras. Por lo tanto, entiendo que estas **prácticas metodológicas transformadoras** pueden y deben ser incorporadas en los procesos educativos y de coproducción de conocimiento que pretendan potenciar la Educación liberadora y expandir las capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan. En este sentido, entiendo que los aspectos metodológicos planteados en esta tesis suponen una contribución para avanzar hacia prácticas educativas liberadoras, persiguiendo así transitar hacia una sexta generación de la Educación para el Desarrollo que potencie la ciudadanía global crítica y la liberación epistémica de las personas que participan. Para ello, este proceso de investigación doctoral aporta cuatro metodologías participativas que contribuyen a facilitar futuros procesos de coproducción de conocimiento liberadores. Desde tales aportaciones, esta tesis propone cuatro principios que pretenden orientar el codiseño de futuros procesos de coproducción de conocimiento y prácticas educativas que persigan la liberación epistémica. Estos principios son: el principio de rehumanización, el principio de intercomunicación, el principio de concientización y el principio de liberación. Estos **cuatro principios** pretenden orientar los procesos de coproducción de conocimiento a partir de metodologías participativas con el fin de contribuir a la expansión de las cuatro capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan. La capacidad de ser es potenciada por el principio de rehumanización. La capacidad de hacer es potenciada por el principio de intercomunicación. La capacidad de aprender es potenciada por el principio de concientización y la capacidad de transformar por el principio de liberación.

La **cuarta** conclusión está relacionada con la identificación de las **opresiones, violencias e intimidaciones** que limitan y obstaculizan las capacidades para la liberación epistémica en las prácticas educativas y de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. En esta tesis, concretamente en el Capítulo 4, se identificaron cuatro tipos de opresiones que limitan y obstaculizan estas capacidades en las prácticas educativas en el ámbito de la educación secundaria obligatoria. Estas opresiones son de tipo ontológicas, expresivas, interpretativas y epistemológicas. Por otro lado, en el Capítulo 5, se evidenció que estas opresiones aceleran los procesos de muerte hermenéutica, agudizando las injusticias, sociales, medioambientales y epistémicas que impiden que las personas sean sujetas activas en los procesos de transformación que persiguen una sociedad más justa, equitativa, participativa y

democrática. En este sentido, entiendo que estas opresiones aportan un marco que permiten tomar conciencia y profundizar sobre las violencias e intimidaciones que amenazan la expansión de las capacidades para la liberación epistémica, lo que contribuye a afrontarlas y superarlas en futuros procesos educativos y de coproducción de conocimiento.

La **quinta** conclusión incide sobre **el rol de las universidades** en potenciar procesos de coproducción de conocimiento potencialmente transformadores y liberadores para las personas y actores sociales que participan. Para ello, las universidades deben avanzar hacia prácticas educativas y de coproducción de conocimiento que ponen en el centro las personas y colectivos sociales históricamente oprimidos, marginados y excluidos a nivel social y epistémico. Por un lado, reconociéndolos como personas sujetas productoras de conocimiento válido y valioso para la transformación. Por otro, desplegando recursos para la facilitación de procesos de coproducción de conocimiento a partir de metodologías potencialmente transformadoras y liberadoras. A partir de los cuatro casos de estudio se evidenció el rol de las universidades para contribuir a activar procesos de agencia y transformación social y medioambiental, desde una perspectiva glocal y ecosistémica. En este sentido, la experiencia de la RIC evidencia la importancia de que la universidad facilite y promueva procesos de coproducción de conocimiento con los actores locales, reconociendo sus saberes y conocimientos, principalmente con aquellas poblaciones, colectivos y territorios que a nivel histórico son marginados, excluidos y silenciados en los procesos de planificación territorial y de producción de conocimiento tradicionales. Desde tal perspectiva, considero que el caso de estudio de la RIC evidenció que el enfoque de seguridad humana desde abajo aporta un marco teórico y metodológico que contribuye a fortalecer los procesos de resistencia e insurrección hermenéutica de las lideresas y líderes comunitarios.

La **sexta** conclusión está relacionada con las **limitaciones** de presente estudio doctoral. Primero, se destaca la existencia de posibles sesgos relacionados con la práctica de la observación participante como docente e investigadora y, también como madre en el primer caso de estudio de IAP-CS. Segundo, resaltar que se podría haber analizados otros casos de estudio no facilitados por la investigadora. No obstante, considero que esta supuesta debilidad puede ser entendida como una potencialidad que ha permitido identificar y formular las cuatro capacidades para la liberación epistémica.

La **séptima** conclusión apunta a las posibles **orientaciones** que esta tesis doctoral puede ofrecer para replantear las políticas educativas y de participación ciudadana en el diseño y planificación de políticas públicas territoriales. Desde tal perspectiva, consideramos que el enfoque de las capacidades para la liberación epistémica puede contribuir a que los procesos de participación ciudadana en las etapas de diseño, planificación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas territoriales sean más justos y apropiados por las personas y actores sociales que participan. Por otro lado, entiendo que futuras investigaciones pueden profundizar en otras metodologías participativas que pueden ser potencialmente transformadoras y liberadoras. Por último, considero que esta tesis doctoral puede contribuir a avanzar hacia un paradigma emancipatorio que contemple el pensamiento y las prácticas liberadoras del Sur Global.

La **octava** conclusión, y teniendo en cuenta mi propia labor futura, considero que las **aportaciones** de este estudio doctoral permiten avanzar hacia un enfoque de las Capacidades para la Liberación Epistémica que permite orientar las etapas de codiseño, facilitación y análisis de futuros procesos de coproducción de conocimiento a partir de metodologías participativas transformadoras. Por lo tanto, entiendo que los aspectos que quedan por abordar o mejorar están relacionados con las propias metodologías participativas, teniendo en cuenta que se podría haber profundizado más en los aspectos metodológicos de cada uno de los casos de estudio. También destacar las limitaciones con relación al análisis con perspectiva de género, lo cual considero que se podría haber realizado un análisis más profundo sobre la diversidad de identidades, culturas y cosmovisiones de las personas que participaron. De cara a futuros estudios, entiendo que se podría profundizar en otras obras latinoamericanas, así como en los resultados de futuros procesos participativos, con el objetivo de explorar los funcionamientos y recursos que complementan el marco propuesto en esta tesis doctoral.

Por último, y no menos importante, agradecer a todas las personas y actores sociales que contribuyeron a esta tesis doctoral, aportando sus conocimientos, saberes y experiencias a la coproducción de conocimiento y alzando sus voces sobre la sociedad y el planeta que desean y sueñan habitar. También agradecer la oportunidad de contribuir a procesos de liberación epistémica desde la Universitat Politècnica de València y el Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento – INGENIO (CSIC-UPV).

CAPÍTULO 7. CONCLUSÕES

Este capítulo reúne as principais conclusões da tese de doutorado e responde às questões de pesquisa: Podem os processos de coprodução do conhecimento entre universidade-sociedade com metodologias participativas contribuir à justiça epistêmica e a expansão das capacidades de libertação epistêmica? Como podem as capacidades de coprodução do conhecimento universidade-sociedade ser reforçadas nos futuros processos de coprodução do conhecimento entre universidade-sociedade? A seguir, presento oito conclusões que pretendem dar respostas a estas questões e orientar futuros processos de coprodução e práticas educacionais que buscam alcançar a libertação epistêmica das pessoas que participam.

A **primeira** conclusão aponta que as metodologias participativas exploradas nos quatro estudos de caso são potencialmente transformadoras na expansão das capacidades de libertação epistêmica das pessoas participantes. Neste sentido, gostaria de destacar as principais contribuições das quatro metodologias participativas exploradas nesta tese:

- **Pesquisa de Ação Participativa com Mapeamento Social (PAP-MP)**

Explorada no Capítulo 2, esta experiência mostrou que a introdução da **perspectiva ecossistêmica** e a facilitação das cartografias (corpo, casa, bairro-cidade e planeta) aumentou a consciência das crianças sobre as interconexões, interseções, interdependências e ecodependências entre os territórios que habitamos como seres sociais. Esta perspectiva ecossistêmica, quando incorporada às metodologias participativas, contribui à coletivização das individualidades pelas pessoas que participam. Por outro lado, também oferece a oportunidade para que se reconheçam e sejam reconhecidas como produtoras de conhecimentos válidos e valiosos e de colocarem em ação sua agência política e epistêmica para a transformação social e ambiental, entendida desde o corpo até o planeta. As contribuições do PAP-MP para a educação libertadora estão relacionadas à importância de promover uma **educação dialógica, reflexiva e crítica** baseada na abertura comunicativa com a realidade e outros atores educativos (famílias, vizinhos, acadêmicos etc.). Esta estratégia metodológica contribuiu a operacionalizar a estrutura do direito à cidade, empregando um método potencialmente transformador para melhorar os conhecimentos, habilidades e atitudes para a Cidadania Global Crítica e expandir a agência política das crianças no campo da educação primária. Isto demonstra a importância da introdução das metodologias participativas para a coprodução do conhecimento entre acadêmicos, estudantes e instituições educacionais, a fim de aprimorar a inovação

pedagógica e avançar em direção à uma educação libertadora. Finalmente, esta experiência do IAP-CS faz contribuições teóricas e metodológicas que nos convidam a passar da Educação para a Cidadania Global Crítica à Educação Libertadora. Uma educação capaz de fortalecer a libertação epistêmica das crianças sobre o que eles sonham ser e sobre a cidade e o planeta que desejam habitar.

- **Aprendizagem em Ação (AA)**

Explorada no Capítulo 3, esta experiência mostrou a importância das metodologias participativas de coprodução do conhecimento entre a universidade e os atores locais para expandir as **capacidades de libertação epistêmica** nas alunas y alumnos do MCAD-UPV. Este processo contribuiu à identificação e expansão de quatro capacidades de libertação epistêmica: a capacidade de ser; a capacidade de fazer; a capacidade de aprender e a capacidade de transformar. Essas capacidades aportam uma estrutura teórica para analisar as contribuições das metodologias participativas de coprodução do conhecimento à justiça epistêmica e a libertação epistêmica das pessoas que participam desses processos. Por um lado, esta experiência permitiu às alunas e alumnos do MCAD-UPV aprender sobre a realidade do bairro Na Rovella a partir das múltiplas vozes e experiências dos atores locais. Por outro lado, esta experiência ofereceu a oportunidade para que elas e eles se reconheçam e sejam reconhecidas como profissionais de desenvolvimento com agência epistêmica e política para promover e facilitar processos de coprodução do conhecimento a partir de metodologias participativas potencialmente transformadoras. Finalmente, este processo também permitiu melhorar as relações e os processos de coprodução do conhecimento entre a universidade e os atores locais, assim como produzir materiais interpretativos e expressivos que fortalecem o tecido social e a identidade do bairro de Na Rovella.

- **Fotovoz**

Explorada no Capítulo 4, esta metodologia participativa de coprodução do conhecimento entre estudantes do MCAD-UPV e estudantes do IES Jordi Sant Jordi foi potencialmente transformadora ao **elevant as vozes da juventude** sobre o querer ser e o bairro que valorizam e sonham habitar. Este processo de *fotovoz* contribuiu a ampliar quatro capacidades de libertação epistêmica nas alunas e alumnos da IES, além de permitir a identificação de quatro tipos de opressão que limitam e dificultam estas capacidades nas práticas educacionais no campo do ensino secundário obrigatório. Estas opressões são de tipo ontológicas, expressivas, interpretativas e epistemológicas. Com base nestas contribuições, acredito que esta experiência de *fotovoz* ajudou às

alunas e alunos do IES a conhecer o bairro em que a escola está localizada e os atores sociais do Na Rovella. Por outro lado, também ofereceu a oportunidade para que as alunas e alunos se reconheçam e sejam reconhecidas como produtoras de conhecimentos válidos e valiosos, tornando-se agentes para a transformação social e ambiental do bairro Na Rovella e da cidade de *València*.

- **Segurança humana desde baixo**

A experiência da *Red de Investigadores Comunitários* (RIC), explorada no Capítulo 5, mostrou que a abordagem de Segurança Humana a partir de baixo é potencialmente transformadora na expansão das capacidades de libertação epistêmica dos pesquisadores comunitários participantes da rede. A partir deste estudo de caso de coprodução do conhecimento entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores comunitários, foi evidenciada a expansão de quatro capacidades para a libertação epistêmica. Estas capacidades foram reformuladas a partir dos resultados indutivos da análise do discurso e dos resultados dedutivos das capacidades de libertação epistêmica. Essas capacidades são: a capacidade de ser reconhecida e de se reconhecer como sujeitas produtoras do conhecimento válido e valioso para a transformação social e ambiental; a capacidade de fazer a partir de uma abertura comunicativa na e com a realidade e atores locais; a capacidade de aprender do conhecimento coletivo para o bem comum; e a capacidade de transformar a partir da ação coletiva. Por outro lado, esta experiência também nos permitiu aprofundar nos casos de marginalização e exclusão hermenêutica das líderes comunitárias, mostrando que a participação na RIC pode contribuir para desencadear processos de insurreição hermenêutica das pesquisadoras comunitárias. Essas formas de **resistência e insurreição hermenêutica** podem contribuir para deter os processos de morte hermenêutica das líderes comunitárias que lutam pela segurança humana em Medellín.

A **segunda** conclusão é que estas **quatro capacidades de libertação epistêmica** (formuladas, exploradas e analisadas em três dos quatro estudos de caso), oferecem uma estrutura teórica que nos permite analisar as contribuições das metodologias participativas de coprodução do conhecimento para a libertação das pessoas envolvidas nestes processos. A partir dessas contribuições, entendo que essas capacidades oferecem a oportunidade de entender o desenvolvimento não apenas como liberdades e oportunidades, mas como um processo de libertação para aquelas pessoas e coletivos sociais historicamente oprimidos, marginalizados e excluídos dos processos de produção do conhecimento e das práticas educacionais baseadas na transferência de conhecimento.

A **terceira** conclusão aponta que estas capacidades são ampliadas através de metodologias participativas que considero potencialmente transformadoras. Portanto, entendo que estas **práticas metodológicas transformadoras** podem e devem ser incorporadas em processos de coprodução educativos e do conhecimento que visam melhorar a educação libertadora e expandir as capacidades de libertação epistêmica nas pessoas que participam. Neste sentido, entendo que os aspectos metodológicos levantados nesta tese representam uma contribuição para o avanço das práticas educacionais libertárias, buscando assim a transição para uma sexta geração da Educação para o Desenvolvimento, que permite avançar à cidadania global crítica e à libertação epistêmica das pessoas que participam. Para este fim, este processo de pesquisa de doutorado oferece quatro metodologias participativas que contribuem à facilitar futuros processos de coprodução de conhecimento. A partir destas contribuições, esta tese propõe **quatro princípios** que visam orientar o co-desenho de futuros processos de coprodução do conhecimento e práticas educacionais que buscam a libertação epistêmica. Estes princípios são: o princípio da re-humanização, o princípio da intercomunicação, o princípio da conscientização e o princípio da libertação. Estes quatro princípios pretendem orientar os processos de coprodução do conhecimento baseados em metodologias participativas, a fim de contribuir à expansão das quatro capacidades de libertação epistêmica nas pessoas que participam. A capacidade de ser se vê reforçada pelo princípio da re-humanização. A capacidade de fazer pelo princípio da intercomunicação. A capacidade de aprender pelo princípio da conscientização e a capacidade de transformação pelo princípio da libertação.

A **quarta** conclusão está relacionada à identificação de **opressões, violência e intimidações** que limitam e dificultam às capacidades de libertação epistêmica nas práticas educacionais e à coprodução do conhecimento entre a universidade e a sociedade. Nesta tese, especificamente no Capítulo 4, foram identificados quatro tipos de opressões que limitam e dificultam essas capacidades nas práticas educacionais no campo do ensino secundário obrigatório. Estas opressões são ontológicas, expressivas, interpretativas e epistemológicas. Por outro lado, no Capítulo 5, ficou evidente que estas opressões aceleram os processos de morte hermenêutica, agravando às injustiças sociais, ambientais e epistêmicas que impedem que às pessoas sejam sujeitas ativas nos processos de transformação que buscam uma sociedade mais justa, equitativa, participativa e democrática. Neste sentido, entendo que estas opressões fornecem uma estrutura que nos permite tomar consciência e aprofundar nossa compreensão da violência e intimidação que ameaçam a expansão das capacidades de libertação

epistêmica, o que contribui a confrontá-las e superá-las em futuros processos educacionais e na coprodução do conhecimento.

A **quinta** conclusão enfoca o **papel das universidades** na promoção de processos de coprodução do conhecimento potencialmente transformadores e libertadores para as pessoas e atores sociais envolvidos. Para isso, as universidades devem avançar em direção a práticas educacionais e de coprodução do conhecimento que coloquem no centro as pessoas e grupos sociais historicamente oprimidos, marginalizados e social e epistemicamente excluídos. Por um lado, ao reconhecê-las como sujeitas que produzem conhecimentos válidos e valiosos para a transformação. Por outro lado, ao empregar recursos para facilitar processos de coprodução do conhecimento baseados em metodologias potencialmente transformadoras e libertadoras. Dos quatro estudos de caso, tornou-se evidente o papel das universidades em contribuir para ativar processos de agência e transformação social e ambiental, desde uma perspectiva glocal e ecossistêmica. Neste sentido, a experiência da RIC mostra a importância da universidade para facilitar e promover processos de coprodução do conhecimento com atores locais, reconhecendo seus conhecimentos, especialmente com aquelas populações, coletivos e territórios historicamente marginalizados, excluídos e silenciados nos processos de planejamento territorial e de produção do conhecimento tradicional. A partir desta perspectiva, considero que o estudo de caso da RIC mostrou que a segurança humana a partir da abordagem desde baixo fornece uma estrutura teórica e metodológica que contribui à fortalecer os processos de resistência e insurreição hermenêutica das líderes comunitárias.

A **sexta** conclusão está relacionada às **limitações** deste estudo de doutorado. Primeiro, destacar a existência de possíveis sesgos relacionados com a prática da observação participante como professora e pesquisadora e, também, como mãe no primeiro estudo de caso do IAP-CS. Em segundo lugar, deve-se observar que outros estudos de caso não fornecidos pela pesquisadora poderiam ter sido analisados. No entanto, considero que estas supostas debilidades podem ser entendidas como um potencial que permitiu a identificação e formulação das quatro capacidades de libertação epistêmica.

A **sétima** conclusão aponta para as possíveis **orientações** que esta tese de doutorado pode oferecer para repensar as políticas educacionais e de participação cidadã na concepção e planejamento de políticas públicas territoriais. A partir desta perspectiva, considero que a abordagem das capacidades para a libertação epistêmica pode contribuir a tornar os processos de participação cidadã nas fases de concepção,

planejamento, monitoramento e avaliação das políticas públicas territoriais mais justos e apropriados para as pessoas e atores sociais envolvidos. Por outro lado, entendo que pesquisas futuras podem aprofundar em outras metodologias participativas que podem ser potencialmente transformadoras e libertadoras. Finalmente, acredito que esta tese de doutorado pode contribuir a avançar em direção a um paradigma emancipatório que tenha presente o pensamento e às práticas liberatórias do Sul Global.

A **oitava** conclusão, e tendo em conta meu próprio trabalho futuro, considero que as **contribuições** deste estudo de doutorado permitem avançar a uma abordagem das Capacidades para a Libertação Epistêmica que nos permite orientar às etapas de co-desenho, facilitação e análise de futuros processos de coprodução do conhecimento baseados em metodologias participativas transformadoras. Portanto, entendo que os aspectos que ainda precisam ser tratados ou melhorados estão relacionados às próprias metodologias participativas, considerando que poderiam ter sido mais exploradas em relação aos aspectos metodológicos de cada um dos estudos de caso. Gostaria também destacar as limitações em relação à análise a partir de uma perspectiva de gênero, considerando que se poderia ter incluído uma análise mais profunda da diversidade de identidades, culturas e visões de mundo das pessoas que participaram. Com vistas à futuros estudos, acredito que outras obras latino-americanas podem ser estudadas em maior profundidade, assim como os resultados de futuros processos participativos, com o objetivo de explorar as funções e recursos que complementam o marco teórico e metodológico proposto nesta tese de doutorado.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer a todas as pessoas e atores sociais que contribuíram para esta tese de doutorado, trazendo seus conhecimentos, sabedoria e experiências para a coprodução do conhecimento e levantando suas vozes sobre a sociedade e o planeta que desejam e sonham habitar. Também agradecer a oportunidade de poder contribuir à processos de libertação epistêmica desde a *Universitat Politècnica de València* e do *Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento – INGENIO (CSIC-UPV)*.

CHAPTER 7. CONCLUSIONS

This chapter gathers the main conclusions of the doctoral thesis and answers the research questions: Can university-society co-production of knowledge processes based on participatory methodologies contribute to epistemic justice and the expansion of capabilities for epistemic liberation? How can capabilities for epistemic liberation be enhanced in future university-society co-production of knowledge processes? In the following, I present eight conclusions that aim to provide answers to these questions and to guide future processes of knowledge co-production and educational practices that seek to achieve epistemic liberation of the people involved.

The **first** conclusion points out that the participatory methodologies explored in the four case studies are potentially transformative in expanding the capabilities for epistemic liberation in the participants. In this sense, I want to highlight the main contributions of the four participatory methodologies explored in this thesis:

- **Participatory Action Research with Social Cartographies (PAR-SC)**

Explored in Chapter 2, this experience showed that the introduction of the **ecosystemic perspective** and the facilitation of cartographies (body, home, neighbourhood-city and planet) enhanced the children's awareness of the interconnections, intersections, interdependencies and eco-dependencies between the territories we inhabit as social beings. This ecosystemic perspective, when incorporated into participatory methodologies, contributes to the collectivisation of individualities by the people who participate. On the other hand, it also offers the opportunity for them to recognise themselves and be recognised as producers of valid and valuable knowledge and to put into action their political and epistemic agency for social and environmental transformation, understood from the body to the planet. The contributions of PAR-SC to liberating education are related to the importance of promoting a **dialogical, reflexive and critical education** based on communicative openness with reality and other educational actors (families, neighbours, academics, etc.). This methodological strategy contributed to operationalise the framework of the right to the city, deploying a potentially transformative method to enhance knowledge, skills and attitudes for Critical Global Citizenship and expand the political agency of girls and boys in the field of primary education. This demonstrates the importance of introducing participatory methodologies for the co-production of knowledge between academics, students and educational institutions to enhance pedagogical innovation and move towards a liberating education. Finally, this experience of PAR-SC makes theoretical and methodological contributions that invite us to move from Education

for Critical Global Citizenship to Liberating Education. An education capable of empowering the epistemic liberation of girls and boys about what they dream of being and the city and the planet they wish to inhabit.

- **Action Learning (AL)**

Explored in Chapter 3, this experience showed the importance of participatory methodologies of co-production of knowledge between the university and local actors to expand the **capabilities for epistemic liberation** in the students of the Master’s degree on Development Cooperation (MCAD-UPV). This process contributed to the identification and expansion of four capabilities for epistemic liberation: the capability to be; the capability to do; the capability to learn and the capability to transform. These capabilities provide a theoretical framework for analysing the contributions of participatory methodologies of co-production of knowledge to epistemic justice and the epistemic liberation of the people who participate in these processes. On the one hand, this experience enabled MCAD-UPV students to learn about the reality of the Na Rovella neighbourhood from the multiple voices and experiences of local actors. On the other hand, this experience offered the opportunity for them to recognise themselves and be recognised as development professionals with epistemic and political agency to promote and facilitate processes of co-production of knowledge based on potentially transformative participatory methodologies. Finally, it improved the relations and processes of co-production of knowledge between the university and local actors. This made it possible to produce interpretative and expressive materials that strengthen the social network and identity of the Na Rovella neighbourhood.

- **Photovoice**

Explored in Chapter 4, this participatory methodology of co-production of knowledge between MCAD-UPV students and IES Jordi Sant Jordi students was potentially transformative in **raising the voices of young people** about what they want to be and the neighbourhood they value and dream of inhabiting. This photovoice process contributed to expanding the four capabilities for epistemic liberation in the IES students, as well as allowing the identification of four types of oppressions that limit and hinder these capabilities in educational practices in the field of compulsory secondary education. These oppressions are ontological, expressive, interpretative and epistemological. Based on these contributions, I believe that this photovoice experience helped the IES students to get to know the neighbourhood in which the school is located and the social actors of Na Rovella. On the other hand, it also offered the opportunity for them to recognise themselves and be recognised as

producers of valid and valuable knowledge, becoming agents of change for the social and environmental transformation of the city.

- **Human Security from Below**

The experience of the Network of Community Researchers Network (NCR), explored in Chapter 5, showed that the Human Security from Below approach is potentially transformative in expanding the capabilities for epistemic liberation of community researchers participating in the network. From this case study of co-production of knowledge between academic researchers and community researchers, the expansion of four capabilities for epistemic liberation was evidenced. These capabilities were reformulated from the inductive results of the discourse analysis and deductive results of the capabilities for epistemic liberation. These capabilities are: the capability to be recognised and to recognise themselves as producers of valid and valuable knowledge for social and environmental transformation; the capability to act from a communicative openness in and with reality and local actors; the capability to learn from collective knowledge for the common good; and the capability to transform from collective action. On the other hand, this experience also allowed us to delve deeper into the cases of marginalisation and hermeneutic exclusion of community leaders, showing that participation in the NCR can contribute to unleashing processes of hermeneutic insurrection of community researchers. These forms of **resistance and hermeneutic insurrection** can contribute to stop the processes of hermeneutic death of community leaders on human security in Medellín.

The **second** conclusion is that these **four capabilities for epistemic liberation** (formulated, explored and analysed in three of the four case studies) provide a theoretical framework for analysing the contributions of participatory methodologies of knowledge co-production to the liberation of the people involved in these processes. From these contributions, I understand that these capabilities offer the opportunity to understand development not only as freedoms and opportunities, but also as a process of liberation for those people and social collectives historically oppressed, marginalised and excluded from the processes of knowledge production and educational practices based on knowledge transfer.

The **third** conclusion points out that these capabilities are expanded through participatory methodologies that I consider potentially transformative. Therefore, I understand that these **transformative methodological practices** can and should be incorporated into educational and knowledge co-production processes that aim to enhance liberatory education and expand the capabilities for epistemic liberation in

the people who participate. In this sense, I understand that the methodological aspects raised in this thesis represent a contribution to advance towards liberatory educational practices, thus pursuing the transition towards a sixth generation of Development Education that enhances critical global citizenship and the epistemic liberation of the people who participate. To this end, this doctoral research process provides four participatory methodologies that contribute to facilitating future processes of liberating knowledge co-production. From these contributions, this thesis proposes **four principles** that aim to guide the co-design of future processes of co-production of knowledge and educational practices that pursue epistemic liberation. These principles are: the principle of re-humanisation, the principle of intercommunication, the principle of conscientization and the principle of liberation. These four principles aim to guide the processes of co-production of knowledge based on participatory methodologies in order to contribute to the expansion of the four capabilities for epistemic liberation in the people who participate. The capability to be is enhanced by the principle of re-humanisation. The capability to do is enhanced by the principle of intercommunication. The capability to learn is enhanced by the principle of conscientization and the capability to transform by the principle of liberation.

The **fourth** conclusion is related to the identification of **oppressions, violence and intimidations** that limit and hinder the capabilities for epistemic liberation in educational practices and the co-production of knowledge between university and society. In this thesis, specifically in Chapter 4, four types of oppressions that limit and hinder these capabilities in educational practices in the field of compulsory secondary education were identified. These oppressions are ontological, expressive, interpretative and epistemological. On the other hand, in Chapter 5, it became evident that these oppressions accelerate the processes of hermeneutic death, exacerbating the social, environmental and epistemic injustices that prevent people from being active subjects in the processes of transformation that pursue a more just, equitable, participatory and democratic society. In this sense, I understand that these oppressions provide a framework that allows us to become aware of and deepen our understanding of the violence and intimidation that threaten the expansion of capabilities for epistemic liberation, which contributes to confronting and overcoming them in future educational processes and the co-production of knowledge.

The **fifth** conclusion focuses on the **role of universities** in promoting processes of co-production of knowledge that are potentially transformative and liberating for the people and social actors involved. To this end, universities must move towards educational and knowledge co-production practices that place historically oppressed,

marginalised and socially and epistemically excluded people and social groups at the centre. On the one hand, by recognising them as subjects who produce valid and valuable knowledge for transformation. On the other hand, by deploying resources to facilitate processes of co-production of knowledge based on potentially transformative and liberating methodologies. From the four case studies, the role of universities in contributing to activate processes of agency and social and environmental transformation, from a glocal and ecosystemic perspective, became evident. In this sense, the experience of the NCR shows the importance of the university facilitating and promoting processes of co-production of knowledge with local actors, recognising their knowledge and know-how, especially with those populations, collectives and territories that have been historically marginalised, excluded and silenced in the processes of territorial planning and the production of traditional knowledge. From this perspective, I consider that the NCR case study showed that the human security from below approach provides a theoretical and methodological framework that contributes to strengthening the processes of resistance and hermeneutic insurrection of community leaders.

The **sixth** conclusion is related to the **limitations** of this doctoral study. First, it must be highlighted the existence of possible biases related to the practice of participant observation as a teacher and researcher, and also as a mother in the first case study of PAR-SC. Second, it should be noted that other case studies not provided by the researcher could have been analysed. Nevertheless, I consider that this supposed weakness can be understood as a potential that has allowed the identification and formulation of the four capabilities for epistemic liberation.

The **seventh** conclusion points to the possible **orientations** that this doctoral thesis can offer for rethinking educational and citizen participation policies in the design and planning of territorial public policies. From this perspective, we consider that the capabilities for epistemic liberation approach can contribute to making the processes of citizen participation in the design, planning, monitoring and evaluation stages of territorial public policies fairer and more appropriate for the people and social actors involved. On the other hand, I understand that future research can delve deeper into other participatory methodologies that can be potentially transformative and liberating. Finally, I believe that this doctoral thesis can contribute to advancing towards an emancipatory paradigm that considers the liberatory thinking and practices of the Global South.

The **eighth** conclusion, and considering my own future work, I consider that the **contributions** of this doctoral study allow us to move towards a Capabilities for Epistemic Liberation approach that can guide the stages of co-design, facilitation and analysis of future processes of co-production of knowledge based on transformative participatory methodologies. Therefore, I understand that the aspects that remain to be addressed or improved are related to the participatory methodologies themselves, considering that more could have been done on the methodological aspects of each of the case studies. I would also like to highlight the limitations in relation to the analysis from a gender perspective, which I believe could have included a more in-depth analysis of the diversity of identities, cultures and worldviews of the people who participated. With a view to future studies, I believe that other Latin American works could be studied in greater depth, as well as the results of future participatory processes, with the aim of exploring the functions and resources that complement the framework proposed in this doctoral thesis.

Finally, I would like to thank all the people and social actors who contributed to this doctoral thesis, bringing their knowledge, wisdom and experiences to the co-production of knowledge and raising their voices about the society and the planet they wish and dream to inhabit. We are also grateful for the opportunity to contribute to processes of epistemic liberation from the *Universitat Politècnica de València* and the *Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento – INGENIO (CSIC-UPV)*.