

Comunidades de práctica y hermandades epistémicas: Reimaginar el conocimiento democrático ante las crisis*

Antonio Casado da RochaUniversidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea <https://dx.doi.org/10.5209/rpub.98504>

Recibido: 14 de octubre de 2024 • Aceptado: 13 de enero de 2025

EN Resumen. Este artículo analiza el potencial de las comunidades de práctica como complemento de la academia tradicional para generar conocimiento democrático. Centrado en experiencias históricas como el grupo Jakin y la “universidad de pobres” en Arantzazu (Gipuzkoa, País Vasco), así como en el movimiento trascendentalista norteamericano, propone que estas comunidades posibilitan una participación equitativa y colaborativa entre agentes con trayectorias diversas. Se argumenta que la integración de saberes académicos y experienciales es fundamental para afrontar crisis contemporáneas mediante una epistemología inclusiva. En este marco, el artículo proporciona fundamento empírico al concepto de “hermandades epistémicas”, una herramienta de resistencia y transformación que permite superar barreras interpretativas y democratizar la producción y difusión del conocimiento, ofreciendo pruebas de su capacidad para promover un aprendizaje colectivo e impulsar la innovación democrática.

Palabras clave: universidad; educación; democracia; confabulación; Thoreau; Jakin; Arantzazu.

EN Communities of Practice and Epistemic Fraternities: Reimagining Democratic Knowledge in Times of Crisis

EN Abstract. This article examines the potential of communities of practice as a complement to traditional academia for generating democratic knowledge. Focusing on historical experiences such as the Jakin group and the “university of the poor” in Arantzazu (Gipuzkoa, Basque Country), as well as the North American transcendentalist movement, it argues that these communities enable equitable and collaborative participation among agents with diverse backgrounds. It posits that integrating academic and experiential knowledge is essential for addressing contemporary crises through an inclusive epistemology. In this context, the article provides empirical evidence for the concept of “epistemic fraternities” as a tool for resistance and transformation, allowing marginalized groups to overcome interpretative barriers and democratize the production and dissemination of knowledge, demonstrating their capacity to foster collective learning and drive democratic innovation.

Keywords: University; Education; Democracy; Confabulation; Thoreau; Jakin; Arantzazu.

Sumario: Introducción. 1. La hipótesis de las comunidades de práctica. 2. La crisis de la universidad democrática. 3. La posibilidad de reimaginar el rol de la universidad. Conclusiones. Bibliografía.

Cómo citar: Casado da Rocha, A. (2025). Comunidades de práctica y hermandades epistémicas: Reimaginar el conocimiento democrático ante las crisis. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 28(1), 65-74.

* Financiación: este trabajo ha sido realizado con el apoyo del Grupo de Investigación AKTIBA, financiado por el Gobierno Vasco (IT1762-22), y el proyecto *Gipuzkoa Irudikatuz 2030*, financiado por la Diputación Foral de Gipuzkoa. Versiones preliminares se presentaron parcialmente en el Seminario del Grupo Mussol (UOC) y en las Jornadas de Innovación Democrática de Arantzazulab en 2024. Agradecimientos: el autor agradece a las dos evaluadoras de *Res publica* su lectura y sugerencias de mejora, a Fernando Broncano la inspiración original del concepto de “hermandad epistémica”, y a Lorea Agirre y Paulo Agirrebalzategi su generosidad al compartir en varias entrevistas datos y elementos empíricos sobre el Grupo Jakin y el Seminario de Arantzazu.

Introducción

La crisis de la democracia liberal –erosión de la confianza ciudadana, desafíos a las instituciones tradicionales y dificultades para abordar eficazmente problemas complejos en un mundo globalizado y desigual– ha suscitado un renovado interés en formas alternativas de producción de conocimiento y en la relación entre la ciudadanía y las estructuras de poder². Este artículo se inscribe en esa preocupación, partiendo de la premisa de que el conocimiento, para ser verdaderamente democrático y transformador, debe generarse en un marco colaborativo e inclusivo que vaya más allá de los espacios académicos convencionales, aunque sin negar la necesidad de estos, pues a menudo el pensamiento emancipador surge desde ellos, en sus grietas o márgenes. Para ello resata la noción de “universidades de pobres”, inspirada en prácticas históricas y filosóficas como las que surgieron en el seminario de Arantzazu durante el siglo XX, o en el movimiento trascendentalista norteamericano del siglo XIX, y propone entenderlas como grupos que comparten un interés común y se involucran en un aprendizaje colectivo mediante interacciones regulares entre sus miembros.

El concepto de “comunidad de práctica” ha evolucionado significativamente, particularmente en el ámbito de las ideas políticas y los movimientos sociales. Las características esenciales de una comunidad de práctica incluyen un dominio de interés compartido, compromiso mutuo y un repertorio común de recursos y prácticas desarrollado con tiempo a través de la colaboración y la interacción social. Históricamente, el concepto tiene raíces en los trabajos de Lave y Wenger, quienes destacaron la importancia del aprendizaje social en diversos contextos, incluidos el educativo y el profesional³. Según su perspectiva, las comunidades de práctica no se limitan al intercambio de conocimientos, sino que implican una interacción más profunda con prácticas e identidades compartidas que moldean el entendimiento y las acciones colectivas de la comunidad⁴.

Este trabajo tiene como objetivo explorar cómo las comunidades de práctica pueden convertirse en espacios fundamentales para la educación democrática, fomentando un aprendizaje colaborativo y un reparto equitativo de las capacidades políticas y filosóficas. En contraste con las universidades tradicionales, estas comunidades permiten la participación activa de personas con distintas trayectorias y saberes, generando dinámicas de conocimiento que no dependen de la *experticia* técnica, sino de la *experiencia* vital que emerge de la interacción entre sus miembros.

El artículo se organiza en tres partes. En la sección 1 se examina el concepto de *comunidades*

de *práctica*, presentando la hipótesis principal: su potencial transformador para imaginar la *isegoría* como igualdad epistémica-democrática, tomando ejemplos históricos y contemporáneos, como la “universidad de pobres” de Arantzazu y el grupo Jakin, al que se dedicará especial atención. En la sección 2 se argumenta la relevancia de integrar el conocimiento académico y no académico, combinando diferentes modalidades de datos para entender mejor realidades sociales complejas. Finalmente (sección 3), el artículo aborda las *hermandades epistémicas*, un concepto originado por Fernando Broncano que describe cómo los grupos marginados pueden *confabularse* y crear relatos, marcos y espacios de resistencia cognitiva para superar injusticias epistémicas.

El argumento conecta estas ideas con la tradición filosófica y educativa de los trascendentalistas norteamericanos, como Henry David Thoreau y Ralph Waldo Emerson, quienes defendieron una visión holística y participativa de la educación. Al integrar teoría y práctica, las hermandades epistémicas permiten una transformación del conocimiento y de la sociedad. Esto no solo responde a la necesidad de democratizar el acceso al saber, sino también a la urgencia de reimaginar las instituciones educativas y políticas como espacios para la creación de futuros más justos y sostenibles.

La contribución de este artículo es, pues, doble: (1) proporcionar evidencia empírica sobre comunidades de práctica transformadoras, y (2) explicar el papel que juegan estas hermandades epistémicas en la respuesta social a crisis actuales en las que la universidad y la filosofía académica necesitan repensar su relación con la democracia.

1. La hipótesis de las comunidades de práctica

En un artículo recientemente publicado en *Res Pública*, Moreno Pestaña y Rodríguez Tauste proponen una práctica de la filosofía basada en dos principios fundamentales de la democracia ateniense: la *isegoría* y la desconfianza hacia los expertos en política. Estos principios afirman que todos los ciudadanos están igualmente capacitados para participar en la vida política y filosófica:

Es en este punto donde la práctica de producción de conocimiento, entendida como un proceso sin sujeto que transforma a los agentes y a los objetos implicados, adquiere su significación democrática. En primer lugar, porque es este proceso de transformación el que hace posible la adquisición de capacidades políticas por medio de la participación en el gobierno de la ciudad. En segundo lugar, porque la idea de proceso sin sujeto remite al tipo de situación epistémica que produce la democracia cuando distribuye capacidades políticas entre los ciudadanos: si bien no asegura la excelencia individual, la democracia asegura un reparto de la excelencia política que no está al alcance de ningún tipo de aristocracia⁵.

² Sobre este punto, véase también el artículo de Susanna Tesconi en este monográfico, “Hacia una pedagogía de la imaginación crítica”, donde describe las posibilidades de la imaginación crítica como una herramienta transformadora que permite desafiar estructuras opresivas.

³ J. Lave y E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

⁴ I. Nagar, “Communities of practice in language research: a critical introduction”, *Journal of Sociolinguistics* 26(2), 2021, p. 308.

⁵ J. L. Moreno Pestaña y M. Rodríguez Tauste, “La filosofía sin explotación. Hacia otra práctica de la filosofía”, *Res Pública. Revista de Historia de las Ideas Políticas* 27(2), 2024, p. 183.

De manera similar, la filósofa Barbara Stiegler y el historiador Cristophe Pébarthe insisten en esta centralidad de la capacidad epistémica popular en momentos de crisis, cuando “los procesos colectivos que atraviesan el *demos* constantemente han de deshacer el Estado para rehacerlo”⁶. Por ello este artículo parte de la hipótesis de que las *comunidades de práctica*, entendidas de manera amplia como un grupo de personas que se reúnen de manera voluntaria e informal para socializar experiencias y problemas alrededor de un horizonte común, nos permiten abordar esos procesos transformadores emancipatorios. Son “procesos sin sujeto” con una dimensión ética y política que, más allá o más acá de la educación formal, sostiene y fomenta la interacción entre personas expertas y noveles, facilita aprender y compartir conocimiento, y genera sentimientos de motivación, pertenencia y compromiso⁷.

Al ser espacios accesibles independientemente de la formación académica, las comunidades de práctica reflejan el principio de *isegoría* y se convierten en espacios de socialización donde sus integrantes adquieren progresivamente competencias políticas y filosóficas a través de la participación. Generan dinámicas de distribución del conocimiento mediante una transformación mutua en la que no hay expertos y legos, sino aprendices con mayor o menor grado de pericia. Al facilitar un reparto de la virtud política y filosófica entre todos los participantes, en lugar de concentrarla en unos pocos, las comunidades de práctica encarnan una vía alternativa tanto a la epistemocracia como al fracaso epistémico que a menudo se achaca a la democracia, demostrando cómo la participación colectiva puede generar conocimiento con valor social.

Lo anterior es especialmente relevante para una teoría de la innovación democrática. Si entendemos que las crisis no son situaciones excepcionales, sino la emergencia de fenómenos endógenos que revelan diversos problemas sistémicos en nuestras prácticas e instituciones sociales, una vía para abordarlas sería la gobernanza colaborativa entre expertos y legos, gobernantes y gobernados. En tanto que estrategia anticipadora y transformadora de las condiciones estructurales, la gobernanza colaborativa necesita de la imaginación, pues se mueve entre la inevitable incertidumbre ante el porvenir y la no menos real capacidad humana para actuar aún sin conocerlo, prefigurando futuros en una matriz cuyos ejes son lo desconocido y lo accionable.

Ahora bien, la aceleración de la sociedad contemporánea apenas deja tiempos y espacios para que las crisis puedan abordarse desde la imaginación y la agencia colectivas⁸. Sin participación ciudadana no hay visión compartida ni, por lo tanto, gobernanza colaborativa, pero muchos procesos participativos no alcanzan los objetivos previstos.

⁶ B. Stiegler y C. Pébarthe, *¡Democracia! Manifiesto*, Adrogué (Argentina), La Cebra, 2024, p. 147.

⁷ M. Garcés y A. Casado, “Comunidades de práctica y el futuro de la educación”, *Dilemata* 33, 2020, p. 5.

⁸ Sobre este punto, véase también el artículo de M. García Pérez, “Pensar la utopía con Gilles Deleuze. Memoria e imaginación en la era de la aceleración capitalista”, en este monográfico. La cuestión también se trata en B. Muntadas, *Immediatez. Capitalismo y vidas aceleradas*, Lisboa, Chiado, 2016.

Ante ese panorama, la hipótesis inicial se reformula en torno a la posibilidad de que las comunidades de práctica, en tanto que “escuelas de aprendices”⁹, nos permitan *cultivar* esos tiempos y espacios que hacen posible una gobernanza colaborativa hacia futuros más allá de (o entre) las narrativas distópicas y tecnóoptimistas que hoy ocupan buena parte del imaginario colectivo.

Así reformulada, la hipótesis se ha puesto a prueba mediante una investigación-acción iniciada en Gipuzkoa en 2022, y en la que participaron unas 200 personas, entre ciudadanía, funcionarios, artistas e investigadoras. Tras esa primera fase general y exploratoria¹⁰, en 2024 el proyecto ha evolucionado hacia una comunidad de práctica centrada en el trabajo colaborativo con ONGs y organizaciones del tercer sector para identificar y reforzar las capacidades del tejido comunitario en Gipuzkoa. La comunidad, co-creada a lo largo de 18 meses con 10 entidades, persigue una redescipción o reconstitución imaginativa de sus redes de interdependencia y “cuidado de lo posible”¹¹.

Las comunidades de práctica se presentan como posibilidades de reimaginar y aplicar una práctica epistémica democrática, donde el conocimiento se construye colectivamente y las capacidades cívicas se desarrollan a través de la participación de miembros de la comunidad que no suelen participar en la política institucional. Para ilustrarlo, este artículo presentará algunos ejemplos situados en Gipuzkoa. También se encontrará un precedente histórico de la “universidad de pobres” en el trascendentalismo norteamericano, para argumentar a continuación que esas comunidades de práctica proporcionan evidencia empírica de un concepto postulado por Fernando Broncano en colaboración con Belén Gopegui: la existencia de “fraternidades epistémicas” que superan barreras interpretativas y avanzan en la democratización del acto mismo de teorizar y filosofar.

a. Comunidades epistémico-democráticas: el grupo Jakin

El filósofo vasco Joxe Azurmendi describió el seminario de Arantzazu (Oñati, Gipuzkoa) a mediados del siglo XX como una “universidad de pobres”¹². Para muchas familias vascas, la Iglesia católica era la única vía para que sus hijos pudieran dejar el hogar y aprender un oficio, y así sucedió con Azurmendi y otras figuras clave en el convulso panorama intelectual vasco de los 60 y 70, aglutinadas en lo que se conoce como la *Generación de 1956*, por ser ese el año en que se fundó en Arantzazu el “grupo Jakin”. En 1968, Azurmendi publicó un poema que sería revolucionario en la literatura en euskera: *Manifestu Atzeratua* (Manifiesto retrasado)¹³. El texto se inicia

⁹ M. Garcés, *Escuela de aprendices*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2020.

¹⁰ Sus primeros resultados pueden consultarse en A. Casado, “The Extended Citizens’ Assembly Model for Collaborative Governance”, *Journal of Awareness-Based Systems Change* 3(2), 2023, pp. 229-249.

¹¹ C. DiSalvo, *Design as democratic inquiry*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 2022, pp. 161 ss.

¹² J. Azurmendi, *Azken egunak Gandiagarekin*, San Sebastián, Elkar, 2009, p. 41.

¹³ J. Azurmendi, “Manifestu atzeratua”, *Olerti* 3-4, 1968, pp. 18-27.

con un sentimiento de incapacidad no exenta de esperanza: “Nuestro pueblo no tiene historia. / Es pobre. No tiene / más que un par de piratas de poca monta, / algunos trabajadores sufridos, / muchas fronteras sin sentido, / mil desgracias, / nada más. No es poco.”

El santuario de Arantzazu funcionó para Azurmendi y sus compañeros como un espacio de aprendizaje para “pobres” sin acceso a la universidad tradicional. La orden franciscana, en este contexto, actuaba como una institución alternativa que ofrecía unas oportunidades que el Estado negaba. Esto sugiere que algunas comunidades (religiosas o no) podrían estar en el origen de instituciones paralelas o complementarias que aborden las deficiencias de los sistemas democráticos actuales. De hecho, el poema de Azurmendi muestra cómo la literatura y el arte pueden ser vehículos para desarrollar una conciencia crítica, cuestionando y reimaginando las estructuras sociales y políticas existentes.

Para que las comunidades de práctica puedan acercarnos a la democracia en los términos planteados por Moreno Pestaña y Rodríguez Tauste, deberían ser espacios inclusivos, arraigados en realidades locales pero capaces de imaginar y construir nuevas narrativas y formas de organización social y política. Así podría ser descrito, de hecho, el legado de la Generación de 1956, en la que el grupo Jakin tiene una importancia excepcional. Todos ellos, junto con otros individuos y agentes, formaron una especie de *confabulación* en favor de la lengua, la cultura y la sociedad vasca, cuyos efectos han llegado hasta hoy.

La Generación de 1956 surgió en un momento crucial en el despertar cultural y político en el País Vasco durante el régimen franquista. Jakin fue forjado por un grupo de jóvenes intelectuales formados por los franciscanos de Arantzazu: Joseba Intxausti (1936-2023), Joxe Azurmendi (1941-), Paulo Agirrebalzategi (1942-) y Joan Mari Torraldai (1942-2020). Buscaban crear un espacio para la cultura en euskera, y su principal expresión es la revista homónima, que aún sigue activa. En 2019 la Universidad del País Vasco y la Diputación Foral de Gipuzkoa crearon conjuntamente la Cátedra Joxe Azurmendi para estudiar y transmitir el legado de este colectivo.

La Generación de 1956 y el grupo Jakin representaron una renovación en el pensamiento y la cultura vasca. En particular, el cuarteto formado por Intxausti, Azurmendi, Agirrebalzategi y Torrealdai puede considerarse una comunidad de práctica consolidada en torno al fin compartido de promover y desarrollar la lengua, la cultura y el pensamiento. El grupo se dedicaba a actividades concretas como la investigación, la escritura y la publicación. Como parte de un mismo ecosistema cultural y lingüístico, los miembros de Jakin aprendían juntos, compartiendo conocimientos y experiencias. Los miembros del grupo estaban comprometidos entre sí y con su causa, trabajando mediante reuniones regulares y conversaciones telefónicas prácticamente a diario. A lo largo del tiempo, el grupo Jakin desarrolló recursos compartidos, como publicaciones, terminología específica y métodos de trabajo que han ido impactando hasta conseguir una considerable masa crítica y convertirse en un referente para la cultura vasca contemporánea.

Esto puede comprobarse si atendemos a las características típicas de una comunidad de práctica. Una revisión de la literatura¹⁴ permite identificar al menos ocho rasgos que muestran cómo las vivencias típicas de una comunidad de práctica estuvieron profundamente entrelazadas en la dinámica y los logros del grupo Jakin¹⁵.

1. *Dominio compartido*: Los miembros de Jakin compartían (y comparten aún) un objetivo común: la recuperación del euskera y su integración en la modernidad. Este propósito les proporcionaba un fuerte sentido de pertenencia e identidad como grupo. Partiendo de una conciencia de subalternidad, también se guiaron por principios como la justicia social y la democracia, aplicando el “modelo de trabajo franciscano” para desarrollar grandes proyectos colectivos que consolidaron su propósito común.
2. *Compromiso mutuo*: En Jakin fue fundamental el trabajo en red, basado en reuniones presenciales y comunicación por teléfono y correspondencia. La precariedad y la necesidad mutua reforzaron el compromiso de todo el grupo, creando un espacio donde la participación activa y la colaboración eran esenciales. La suya nunca fue una actividad meramente profesional, ya que la transmisión del conocimiento y el compromiso con sus objetivos marcaron profundamente sus vidas personales y su dinámica como comunidad.
3. *Repertorio compartido*: El grupo desarrolló un rico conjunto de recursos y herramientas, como revistas, colecciones de libros y conceptos innovadores como *ur jauzia* (un término en euskera que en el contexto de Jakin alude a la posibilidad de la transmisión de ideas entre diferentes géneros y soportes, lo que hoy se conoce como “transmedia”). Además, pusieron en circulación conceptos como “normalización” y “acción cultural vasca” (*euskalgintza zibila*). Conscientes de la importancia de su trabajo, archivaron todo el material que generaban, consolidando un repertorio compartido que reflejaba tanto sus aprendizajes como su visión colectiva.
4. *Autoorganización*: Jakin operaba con una gran autonomía, definiendo sus objetivos y prácticas sin una dirección externa. Vivieron juntos durante años, formando una “comunidad de vida”, y practicaban un liderazgo compartido, en el que cada miembro lideraba su propio ámbito. Las decisiones se tomaban en las reuniones editoriales, demostrando una autoorganización que fomentaba la innovación y la adaptabilidad a los retos.
5. *Aprendizaje interactivo*: El aprendizaje en Jakin surgió de interacciones sociales informales, como cursos de verano, reuniones transfronterizas y prácticas de mentoría. Fomentaron la inteligencia colectiva bajo la premisa de que “la capacidad individual es muy limitada”. También buscaban ideas fuera del grupo, compartiendo

¹⁴ J. Lave y E. Wenger, *op. cit.*; M. Garcés y A. Casado, *op. cit.*; I. Nagar, *op. cit.*

¹⁵ Análisis de elaboración propia a partir de entrevistas con informantes (cuyas expresiones literales se recogen entre comillas), no debe entenderse como una posición oficial de la revista o el grupo Jakin.

- posteriormente ese “alimento ideológico” en su comunidad, generando una dinámica de aprendizaje continuo.
6. *Relevancia contextual*: La acción de Jakin estuvo siempre conectada con los desafíos de su entorno. Considerando la situación del euskera como el principal reto, trabajaron desde diversos lugares de Gipuzkoa como Arantzazu, Tolosa, Donostia y Andoain. Cada miembro tenía “antenas en diferentes lugares” para captar las necesidades del contexto, y en sus interacciones mantenían un enfoque flexible e informal para afrontar los problemas compartidos.
 7. *Identidad colectiva*: El euskera y el trabajo en equipo fueron los pilares de la identidad de Jakin. “La salvación del euskera” fue el lazo que los unió, y se negaron a ser “islas aisladas” dentro del panorama cultural vasco. En el entorno de Arantzazu, construyeron una experiencia contracultural única, basada en decisiones colectivas y en una fuerte identificación con su misión como grupo transformador.
 8. *Facilitación del cambio*: Jakin fue un catalizador de transformaciones sociales significativas. La revista que publicaron fue pionera en el uso del euskera unificado y tuvo un impacto profundo en la sociedad vasca, especialmente en el sistema educativo y universitario. Actuaron como militantes, aparcando sus carreras profesionales en favor de su compromiso con la lengua y la cultura vasca, fomentando un cambio social profundo desde la convicción de que “vamos a transformar”.

En resumen, Jakin ejemplifica las características clave de una comunidad de práctica que ha logrado consolidarse en el tiempo: un grupo de personas que comparten un interés o pasión en común, aprenden juntas cómo mejorar lo que hacen a través de la interacción regular, y generan un cuerpo de conocimiento y actividades que tienen un impacto duradero en su campo. En las casi siete décadas que han transcurrido desde su fundación, el grupo Jakin ha demostrado una notable resiliencia, adaptándose y reinventándose tras sufrir diferentes crisis, y saliendo fortalecido gracias al apoyo de su base social y las instituciones. Sigue siendo una comunidad alternativa o “universidad de pobres”, pero paradójicamente hoy puede apuntar a vías para reimaginar la universidad convencional en tiempos de crisis de la democracia.

b. Thoreau y el movimiento trascendentalista

Comunidades epistémico-democráticas como el grupo Jakin no son algo nuevo: han surgido en muchos tiempos y lugares. Por ejemplo, el pensamiento de Henry David Thoreau (1817-1862) y los trascendentalistas norteamericanos anticipó muchos aspectos de las modernas comunidades de práctica y aprendizaje. Emerson, en su discurso “The American Scholar” de 1837, articuló una visión de la educación que resuena con estos conceptos contemporáneos: todos somos aprendices, todo nuestro entorno y experiencias contribuyen al aprendizaje, y el verdadero maestro es otro aprendiz más¹⁶. Esta

filosofía se alinea con la idea de aprendizaje situado y colaborativo característica de las comunidades de práctica.

La propia trayectoria de Thoreau ejemplifica este enfoque. Su experiencia como aprendiz en la escuela de Orestes Brownson, donde enseñó y aprendió simultáneamente, ilustra el principio de aprendizaje mutuo central en las comunidades de práctica. La relación duradera que mantuvo con Brownson demuestra cómo estas comunidades pueden extenderse en el tiempo y el espacio, trascendiendo los límites institucionales formales. Tras su fase de aprendiz, el proyecto escolar que Thoreau desarrolló con su hermano John encarna los principios de una comunidad de práctica orientada al aprendizaje. Al integrar el aula con su entorno (la calle, el bosque y el campo) Thoreau creó un espacio de aprendizaje situado donde la teoría y la práctica se fusionaban naturalmente. Este enfoque holístico del aprendizaje, que difumina las fronteras entre el aula y el mundo exterior, es fundamental en las comunidades de práctica contemporáneas.

La visión madura de Thoreau, expresada en *Walden*, de “que los pueblos sean universidades” y que la educación sea un proceso continuo a lo largo de la vida, anticipa la idea de las “universidades de pobres” como comunidades epistémico-democráticas. Esta perspectiva reconoce que el aprendizaje no está confinado a las instituciones formales, sino que ocurre en toda la comunidad, a través de la participación activa y la interacción social. Obviamente, esta idea tampoco es exclusiva del trascendentalismo americano, sino que aparece en otros modelos de generación de conocimiento donde se difumina las fronteras entre el aula y el mundo exterior¹⁷.

Por poner un ejemplo, las reflexiones de Thoreau en su diario del 5 de septiembre de 1851 resuenan profundamente con los principios fundamentales de las comunidades de práctica¹⁸. Su crítica a los científicos por no descubrir “un mundo que pueda ser habitado por la mente humana con todas sus facultades” anticipa la visión holística del aprendizaje que caracteriza a estas comunidades. Thoreau aboga por un conocimiento que no sea meramente teórico o abstracto, sino que involucre al ser humano en su totalidad, incluyendo sus experiencias sensoriales y emocionales.

La observación que hace Thoreau en ese pasaje, afirmando que “razonamos desde las manos a la mente”, es particularmente relevante para las comunidades de práctica. Subraya la importancia del aprendizaje experiencial y situado, donde el conocimiento no se adquiere de forma pasiva o meramente intelectual, sino a través de la participación activa y sensorial. Comunidades epistémico-democráticas contemporáneas como Jakin valoran también este tipo de aprendizaje, donde la teoría y la práctica se entrelazan de manera indisoluble. Así quedó de manifiesto en el reconocimiento que recibieron de la Diputación Foral de Gipuzkoa, por “una eficiente fusión de militancia y profesionalidad, que prioriza el euskera, la autonomía cultural con respecto a pro-

16 León, Universidad de León, 1993.

17 Sin salir de Gipuzkoa, ejemplos de ello serían las primeras “ikastolas” y el modelo pedagógico de Elbira Zipitria.

18 Todas las citas de Thoreau proceden de A. Casado, *Casa de cambios*, Barcelona, NED, 2022, p. 30.

¹⁶ R. W. Emerson, *El intelectual americano* (Texto bilingüe),

yectos ideológicos o políticos, la independencia del grupo, o la defensa práctica de la transversalidad de la lengua”¹⁹.

Por otra parte, la preocupación de Thoreau sobre cómo una persona podría “aumentar su cultura una vez alcanzada la madurez” refleja uno de los desafíos centrales que abordan las comunidades de práctica: el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Estas comunidades se basan en la premisa de que el aprendizaje no termina con la educación formal, sino que continúa a través de la participación en prácticas compartidas y la interacción con otros miembros de la comunidad. Su propuesta de un sistema para “la educación de la gran masa de adultos”, además de la escuela pública para jóvenes, anticipa las nociónes de “extensión universitaria”, “aprendizaje a lo largo de la vida” y las “aulas de la experiencia”²⁰.

En esencia, las ideas de Thoreau prefiguran muchos de los principios clave de las comunidades de práctica modernas: la integración de la teoría y la práctica, el aprendizaje experiencial, la importancia del contexto, el desarrollo continuo a lo largo de la vida y la necesidad de estructuras de aprendizaje que vayan más allá de la educación formal tradicional. Como veremos a continuación en el apartado 2, su visión de una educación holística, práctica y permanente sigue siendo relevante en la actualidad al enfrentarnos a la crisis de las universidades como modelos efectivos de aprendizaje y desarrollo tanto individual como colectivo para sociedades democráticas.

2. La crisis de la universidad democrática

Algunas de las ideas del transcendentalismo fueron incorporadas por instituciones educativas como el Massachusetts Institute of Technology, creado un año antes de la muerte de Thoreau en 1862. No es casual que el lema elegido por los fundadores del MIT fuese *mens et manus*, “mente y manos”, una expresión de clara resonancia con la obra de Thoreau. Hoy es una de las mejores del mundo según todas las clasificaciones oficiales, pero el MIT es una universidad corporativa, no una universidad popular: los movimientos de extensión universitaria del siglo XIX y XX no han completado su misión de “universalizar la universidad”, por usar la expresión de Ortega y Gasset en su obra *Misión de la Universidad*, publicada en 1930. Ortega pensaba que la universidad de su tiempo no estaba a la altura de esa misión, porque seguía siendo elitista; había fracasado al no llegar a la clase obrera y eso significaba un privilegio que a la larga resultaría difícil de justificar y sostener.

Como es sabido, en esa obra Ortega y Gasset identificó tres funciones principales de la universidad: la transmisión de la cultura general, la enseñanza profesional y la investigación científica. Sin embargo, también expresó preocupación por el desequilibrio en la universidad moderna, señalando

que ésta se había centrado excesivamente en la investigación y la especialización científica, dejando de lado su función esencial de transmitir la cultura general, es decir, el conocimiento necesario para la vida pública y la comprensión del mundo en su conjunto.

Ortega y Gasset advertía sobre el peligro de una educación que se limitara a la especialización técnica o científica, ya que conduciría a lo que en *La rebelión de las masas* llamó la “barbarie del especialismo”, donde los individuos serían sumamente competentes en un campo muy restringido, pero ignorantes de los problemas más amplios de la sociedad y el mundo. Para Ortega, el cultivo de la cultura general y el conocimiento sobre la vida pública debía ser el núcleo de la educación universitaria, algo que estaba siendo desatendido a medida que la universidad se orientaba cada vez más hacia la investigación especializada y el conocimiento técnico. Esta tendencia no ha hecho sino intensificarse, y como resultado la teoría democrática hoy se desarrolla principalmente en un ámbito académico elitista, con acceso limitado a unos pocos privilegiados, lo que reduce la diversidad de voces y experiencias.

Ante esta tendencia, Hans Asenbaum propone que, en lugar de intentar democratizar la teoría política, lo cual resulta poco menos que imposible por la inercia de siglos de teorización “de lejos y de arriba”²¹, habría que democratizar *el proceso de creación de la teoría*, basándola en métodos, valores y protocolos más igualitarios. Propone para ello un enfoque alternativo llamado “teorización democrática”²² cuyo punto de partida es la constatación de que teorizar la democracia en la academia es un proceso inherentemente no democrático. Actualmente, la producción de teoría se lleva a cabo en espacios restringidos, “torres de marfil” donde un grupo limitado de académicos tiene acceso y control sobre el resultado. Esta dinámica excluye a una diversidad de voces y experiencias que son fundamentales para la democracia misma. Para contrarrestarla, Asenbaum propone una serie de principios fundamentales que trazan una “hoja de ruta” para esa práctica de la filosofía imaginada por Moreno Pestaña y Rodríguez Tauste.

a. Principios de la teorización democrática según Hans Asenbaum

Sintetizados a partir de su trabajo con el movimiento *Black Lives Matter*, estos nueve principios de Asenbaum no solo buscan democratizar el acceso y la participación en la producción de la teoría, sino también transformar la relación entre los participantes y el proceso de generación del conocimiento, promoviendo un enfoque más inclusivo, participativo e iterativo.

1. *Diversidad de voces*. Este principio subraya la importancia de dar atención a las voces que han sido tradicionalmente marginadas o infrarepresentadas en el discurso académico y político. Para democratizar la creación de teoría, es

¹⁹ Declaraciones del Diputado General Markel Olano en el acto de concesión de la Medalla de Oro de Gipuzkoa, 28/12/2018 y recogidas en la subsiguiente publicación institucional: *Jakin Taldea, 2018 Gipuzkoako Urrezko Domina*, Donostia-San Sebastián, Diputación Foral de Gipuzkoa, 2019.

²⁰ No es casualidad que el edificio que actualmente acoge las “aulas de la experiencia” en Donostia-San Sebastián lleve el nombre de Elbira Zipitria.

²¹ B. Stiegler y C. Pébarthe, *op. cit.*, p. 46.

²² H. Asenbaum, “Doing Democratic Theory Democratically”, *International Journal of Qualitative Methods* 21, 2022, pp. 1-12.

- crucial no solo invitar a una gama más amplia de personas a participar, sino también incluir temas que sean de interés para estas comunidades. La participación equitativa debe comenzar con la selección de los temas y las preguntas de investigación, garantizando que aquellos que históricamente han sido ignorados tengan la oportunidad de influir en la dirección del debate teórico.
2. *Diálogo*. La teorización democrática se basa en el diálogo continuo entre los participantes y el equipo investigador. Este principio es crucial porque propone un cambio en el papel de los participantes, que dejan de ser objetos de estudio para convertirse en co-investigadores. En lugar de extraer datos y luego interpretarlos de manera unilateral, los investigadores deben comprometerse con los participantes en un proceso colaborativo, donde las interpretaciones se desarrollan de manera conjunta y las ideas se enriquecen a través de la interacción.
3. *Recursividad*. Este principio implica que el proceso de teorización sea cíclico, en el sentido de que cada etapa del diálogo debe influir y retroalimentar las etapas siguientes. Esto significa que las preguntas iniciales pueden cambiar conforme avanza el proceso y se descubren nuevas perspectivas o necesidades. Este principio subraya la naturaleza flexible y evolutiva del conocimiento, donde cada conversación con los participantes se utiliza para revisar, ajustar o refinar las teorías que se están desarrollando. La recursividad también fomenta la idea de que la teoría debe estar constantemente sujeta a revisión y ajuste.
4. *Pluralización*. Asenbaum propone emplear una diversidad de métodos y herramientas para recopilar datos y desarrollar teorías. Esto implica el uso de técnicas de triangulación y métodos mixtos para garantizar que la teoría se construya desde múltiples perspectivas y no se limite a una sola fuente de información o tipo de dato. La pluralización también fomenta la integración de múltiples formas de conocimiento, incluyendo tanto el conocimiento académico como el conocimiento experiencial de los participantes.
5. *Apertura*. La apertura se refiere a la transparencia y accesibilidad del proceso de teorización. Asenbaum sostiene que el conocimiento no debe ser producido en secreto ni restringido a un pequeño grupo de expertos. En cambio, propone que los hallazgos y conceptos en desarrollo sean compartidos continuamente con los co-investigadores participantes y el público en general. De esta manera, la teoría se mantiene abierta al escrutinio y la contribución externa, permitiendo que el conocimiento se refine y enriquezca a lo largo del proceso.
6. *Inmersión*. Este principio promueve la idea de que los investigadores deben sumergirse en el mundo de vida de los participantes para entender de manera más profunda sus experiencias y realidades. Esta inmersión permite que los investigadores adopten una perspectiva más empática y contextualizada, en lugar de observar a los participantes desde una posición distante. De este modo, se construyen teorías que están más alineadas con las realidades y necesidades de los participantes, lo que contribuye a una mayor relevancia social de la teoría.
7. *Humildad*. La humildad es un principio clave en la teorización democrática, ya que plantea que los investigadores deben reconocer las limitaciones de su propio conocimiento y estar dispuestos a aprender de los participantes. Esto significa que los investigadores no deben posicionarse como los únicos poseedores de la verdad o la capacidad de generar teoría, sino que deben adoptar una actitud de apertura “pluriversal” hacia las experiencias y conocimientos de los co-investigadores. Este enfoque fomenta una relación más equitativa en el ensamblaje de conocimiento experto y experiencial.
8. *Reflexión*. El principio de la reflexión implica que los investigadores deben participar en un proceso continuo de autoevaluación sobre su propio papel en la investigación. Utilizando diarios personales u otras herramientas reflexivas, los investigadores pueden examinar cómo su posición, sesgos y experiencias influyen en el proceso de teorización. Esta reflexión constante ayuda a mitigar el riesgo de imponer interpretaciones sesgadas o parciales en el proceso teórico.
9. *Cambio*. Finalmente, el principio del cambio aboga por una orientación hacia la acción en la investigación teórica. Asenbaum sugiere que la teorización democrática no debe ser un ejercicio puramente intelectual, sino que debe buscar generar beneficios tangibles, impactos positivos para la sociedad. Esto implica que la teoría debe estar vinculada a prácticas transformadoras que puedan mejorar la vida de las personas, particularmente de aquellas que participan en su creación. En este sentido, la investigación teórica se convierte en una herramienta para el cambio social.

El artículo de Asenbaum no supone una innovación radical, pero representa un giro en el campo de la teoría democrática y encaja con lo que observamos en las comunidades de práctica al inicio de este trabajo. Ambos enfoques, el de la teorización democrática y el de las comunidades de práctica, enfatizan la importancia de incluir una mayor diversidad de voces y experiencias en la producción de conocimiento, con el fin de crear teorías más inclusivas, participativas y transparentes. Incorporar estos principios y metodologías nos proporciona un camino para transformar la academia en un espacio más abierto y equitativo, donde la teoría no solo se produce para la sociedad, sino también con la sociedad.

b. La universidad como “fuerza de ocupación”

Ahora bien, ¿es posible transitar de la teoría democrática a una teorización democrática como la que propone Asenbaum? En *Designs for the Pluri-verse*, una obra central en el campo emergente del “diseño de transiciones”, Arturo Escobar considera que el papel de las universidades en su capacidad para contribuir a transiciones hacia formas de vida más autónomas y democráticas sigue siendo una cuestión abierta. Por un lado, las universidades son agentes de transformación; por el otro, siguen incrustadas en el proyecto de la Ilustración, carac-

terizado por el liberalismo, el antropocentrismo y el capitalismo²³.

¿Pueden las universidades desvincularse de las estructuras de poder que históricamente han contribuido a la opresión de culturas y formas de vida alternativas? Siguiendo una línea foucaultiana, Escobar las describe como una de las “fuerzas de ocupación” más efectivas en las vidas y territorios de las personas, comparándolas con el Estado, la policía y el ejército. En este sentido, las universidades son vistas no solo como centros de conocimiento, sino como instituciones disciplinarias que perpetúan un orden epistémico que valora ciertos tipos de saberes y modos de vida (occidentales, liberales, capitalistas) en detrimento de otros (indígenas, comunitarios, no capitalistas).

El enfoque de Asenbaum es interesante porque responde a esa crítica. Su propuesta de una *teorización democrática* es un intento de descentralizar la producción de conocimiento y abrirla a las voces y experiencias que han sido históricamente marginadas. Asenbaum sugiere que las universidades, en su forma actual, no pueden seguir siendo los únicos espacios de producción teórica, ya que perpetúan estructuras de poder y exclusión similares a las que Escobar critica. La teorización democrática, que busca incluir a personas “co-investigadoras” fuera de los espacios académicos tradicionales, es un esfuerzo por romper con esta lógica de dominación.²⁴

Escobar menciona la crítica de Ivan Illich a las “culturas de la experticia” que dominan el conocimiento universitario. Estas culturas otorgan un gran valor al conocimiento técnico y especializado, mientras desvalorizan las formas de conocimiento populares, comunitarias o tradicionales. Este proceso de desvalorización es central en el argumento de Escobar, ya que plantea que la universidad, al estar tan profundamente vinculada con estas culturas de experticia, no puede servir a visiones conviviales o alternativas a no ser que se transforme profundamente.

Aquí, el enfoque de Asenbaum juega un papel clave al proponer un proceso de creación de teorías más inclusivo y participativo. Al invitar a las comunidades y a los individuos marginados a participar activamente en la construcción de la teoría, no solo se democratiza la producción de conocimiento, sino que se revaloriza el saber popular y comunitario. Al incorporar las experiencias y voces de los co-investigadores, Asenbaum plantea una forma de teorización que desafía las jerarquías tradicionales del conocimiento que la academia ha perpetuado. Este enfoque permite que el conocimiento local y experiencial sea considerado tan valioso como el conocimiento técnico o académico.

Escobar también discute la corporatización de la academia y la necesidad de su descolonización epistemológica. Esto se refiere al proceso median-

te el cual las universidades han sido cooptadas por intereses corporativos y económicos, lo que ha llevado a una mayor homogeneización y alineación con los valores capitalistas y neoliberales. En este contexto, el conocimiento que no se ajusta a estos intereses –particularmente el conocimiento de comunidades indígenas– se suprime o se margina.

Asenbaum, al plantear la necesidad de teorización democrática, apunta directamente a este problema. Su enfoque busca *pluralizar* las fuentes de conocimiento, un principio que está alineado con las propuestas de descolonización que Escobar y otros académicos han defendido. Asenbaum sugiere que la teorización no debe basarse solo en un conocimiento occidental y académico, sino que debe integrar las experiencias y saberes de una amplia variedad de actores. Esto responde a la necesidad de descolonizar el conocimiento, ya que invita a formas de saber que han sido sistemáticamente excluidas o subordinadas dentro de los espacios académicos tradicionales.

3. La posibilidad de reimaginar el rol de la universidad

Al final de su libro Escobar plantea la cuestión de si es viable reimaginar la universidad como un espacio donde romper con las dinámicas de exclusión y dominación. La respuesta de Asenbaum sugiere que es posible hacerlo si adoptamos formas más democráticas de teorización, lo que supone una manera concreta en la que la universidad puede jugar un papel positivo en la transición hacia formas de conocimiento más autónomas en el sentido de Escobar. Al adoptar principios como la pluralización, la recursividad y la apertura, las universidades pueden comenzar a desmantelar las estructuras elitistas y excluyentes que Escobar critica. Sin embargo, para que esto sea posible es necesario un compromiso firme con la participación de actores no académicos y con la transformación radical de los modos de producción de conocimiento dentro de la academia. Asenbaum propone un camino para esta transformación mediante la inclusión de voces marginadas, la democratización de los procesos teóricos y la creación de teorías más inclusivas y participativas. Esto permitiría que la universidad tenga un impacto más positivo en la sociedad, sirviendo a las “visiones conviviales” a las que Escobar hace referencia.

Ahora bien, resulta más fácil decirlo que hacerlo. Revisiones recientes de la literatura sobre transiciones ecosociales indican que las alianzas entre conocimiento experto (*scholars*) y experiencial (*practitioners*) no están funcionando, o no al menos en la escala suficiente para producir alternativas reales al actual sistema sociotécnico²⁵. Estas limitaciones son reales, especialmente para grupos subalternos o marginados. Por ello proponemos recuperar el concepto de “universidad de pobres” y relacionarlo con una propuesta de Fernando Broncano para superar las limitaciones mediante una extensión del concepto de “comunidades epistémicas”, más sensible a situaciones de injusticia hermenéutica a

²³ Todas las citas de este libro proceden de A. Escobar, *Designs for the Pluriverse*, Durham, Duke University Press, 2022, p. 223. Hay una versión anterior en castellano: A. Escobar, *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2017.

²⁴ El grupo Jakin se adelantó a ese esfuerzo al manifestarse explícitamente a favor de mantener algunas actividades de investigación fuera de la universidad. Cf. la entrevista de Joxe Azurmendi con Lorea Agirre publicada en <https://jakin.eus/digitalizazioa/azurmendi/solasaldia#16>.

²⁵ D. Loorbach et al., “Transformative innovation and translocal diffusion”, *Environmental Innovation and Societal Transitions* 35, 2020, pp. 251-260.

través de la opresión internalizada y otras barreras que dificultan la interpretación de la propia realidad.

En los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad se entienden las comunidades epistémicas como grupos heterogéneos que forman redes de cooperación para abordar problemas complejos. Broncano identifica un subgrupo de comunidades, las *hermandades epistémicas*, que surgen de una conciencia vulnerada compartida y se caracterizan por fuertes lazos afectivos entre sus miembros²⁶. Estas “hermandades” (Broncano escribe “fraternidades”, pero aquí optamos por un término más inclusivo) desarrollan proto-virtudes epistémicas e imaginaciones resistentes que les permiten superar la internalización del punto de vista del dominador.

Las “universidades de pobres” son, en última instancia, comunidades de práctica que surgen para contrarrestar la injusticia epistémica y hermenéutica. En ese contexto, Broncano identifica con Belen Gopegui ciertas prácticas de “confabulación”, un mecanismo de creación de relatos comunes mediante la ayuda mutua. Este proceso transforma al grupo en un nuevo sujeto cognosciente, capaz de generar aprendizaje interactivo. En conjunto, estos conceptos forman una estrategia para que los grupos marginados puedan desarrollar recursos hermenéuticos propios, permitiéndoles interpretar y transformar su realidad de manera más efectiva. El enfoque de Broncano subraya la importancia de la colaboración, el reconocimiento mutuo y la construcción colectiva de conocimiento como herramientas para superar las limitaciones interpretativas impuestas por estructuras sociales opresivas. Nuestra aportación en este artículo ha sido identificar al grupo Jakin como una de esas hermandades epistémicas; al fin y al cabo, sus integrantes fueron “hermanos” en Arantzazu, y la palabra que eligieron para nombrar su grupo, *Jakin*, en euskera no significa otra cosa que “conocer”.

Conclusiones

El papel de la universidad en la creación de conocimiento para abordar los desafíos sociales contemporáneos sigue siendo un tema de debate. Una crítica frecuente es que las universidades desarrollan un conocimiento teórico desconectado de la realidad. Sin embargo, este artículo parte de la idea de que *todo conocimiento está conectado*; la cuestión clave es con *quién* o con *qué* se conecta. Si estas conexiones siempre provienen de los mismos lugares o involucran únicamente a una élite, difícilmente pueden dar lugar a un conocimiento democrático.

En este marco, las comunidades de práctica y las hermandades epistémicas surgen como alternativas prometedoras. Estas últimas, que combinan la orientación práctica de Broncano y la teorización democrática de Asenbaum, representan herramientas para superar las barreras interpretativas y crear espacios de resistencia que permitan una educación más inclusiva. Este enfoque reconoce que la democratización del conocimiento requiere una integración genuina entre saberes académicos y no académicos.

²⁶ F. Broncano. “Teoría y práctica de las fraternidades epistémicas”, *Dilemata* 33, 2020, pp. 11-21.

Aunque la desconfianza hacia la teoría es y ha sido un elemento recurrente en contextos populistas²⁷ y de crisis democrática²⁸, muchas universidades han avanzado hacia modelos más integradores que combinan investigación teórica y trabajo de campo, explorando prácticas como la investigación-acción y la gobernanza colaborativa. Sin embargo, persiste el peligro señalado por Ortega y Gasset sobre la sobreespecialización, que limita la capacidad de las universidades para responder a la diversidad de experiencias sociales.

La propuesta de Asenbaum busca abordar este problema abriendo los procesos teóricos a una gama más amplia de voces, incluyendo actores locales y conocimientos marginalizados. De este modo, responde tanto a las preocupaciones de Ortega sobre la “barbarie del especialismo” como a las críticas de Escobar al impacto colonial y capitalista de las instituciones universitarias. Al promover la inclusión de saberes populares y locales, este enfoque revaloriza la función social y formativa de la universidad, conectándola de manera más profunda con la vida pública y el bien común.

Ortega, Escobar y Asenbaum coinciden en la necesidad de transformar profundamente el papel de la universidad. Inspirándose en ejemplos históricos como la “universidad de pobres” en Arantzazu o las propuestas del movimiento trascendentalista norteamericano, este artículo destaca la importancia de recuperar una función social y política que incluya a los sectores más marginados de la sociedad.

Las comunidades de práctica se presentan como espacios donde se intercambia y se crea conocimiento de forma colaborativa, fomentando la imaginación y la innovación democrática. Al estar abiertas a participantes con diversos niveles de experiencia, estas comunidades encarnan la *isegoría*, permitiendo esa formación equitativa de competencias políticas y filosóficas que, para Moreno Pestaña y Rodríguez Tauste, son la clave de una práctica democrática de la filosofía. Por su parte, las hermandades epistémicas aportan una perspectiva única para comprender cómo los grupos marginados pueden superar las barreras impuestas por las estructuras sociales dominantes. Al desarrollar recursos hermenéuticos propios, estos grupos refuerzan su capacidad para interpretar y transformar su realidad.

En ese sentido, el grupo Jakin es un ejemplo de cómo las comunidades de práctica pueden reimaginar el conocimiento democrático frente a las crisis sociales y culturales. Partiendo de una conciencia de subalternidad, el grupo integró saberes teóricos y experienciales para revitalizar su lengua y promover una transformación cultural en el País Vasco, mostrando cómo el conocimiento puede democratizarse mediante la colaboración y el aprendizaje compartido. Desde 1956 hasta hoy, Jakin respondió a las necesidades de su contexto mientras imaginaba futuros más inclusivos, haciendo de su experiencia una referencia clave para entender cómo el saber colectivo puede superar barreras epistemológicas y fomentar transformaciones democráticas.

²⁷ P. Rosanvallon, *El siglo del populismo*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2020, p. 115.

²⁸ B. Latour, *Dónde aterrizar. Cómo orientarse en política*, Madrid, Taurus, 2017, p. 9.

Podemos concluir que el grupo Jakin funcionó como una hermandad epistémica, pero también que las condiciones actuales hacen que tales comunidades sean raras; por ejemplo, los integrantes del grupo vivieron juntos durante 12 años (1978-1990), algo que no está al alcance de muchas comunidades de práctica. Jakin muestra que estas transformaciones sociales y culturales requieren no solo compromiso mutuo, sino también tiempo, trabajo y espacios compartidos que permitan la consolidación de relaciones de confianza y aprendizajes colectivos. Sin embargo, en las condiciones contemporáneas de vida, caracterizadas por la fragmentación social y la aceleración de los tiempos, resulta difícil replicar las condiciones que hicieron posible su éxito.

Finalmente, la integración de conocimiento académico, popular y experiencial es esencial para superar el elitismo y construir soluciones inclusivas a los desafíos actuales. Las comunidades de práctica, entendidas también como laboratorios de gobernanza colaborativa, son una herramienta clave para imaginar y transformar las condiciones estructurales subyacentes a las crisis sociales y políticas. Así, ofrecen un camino hacia la renovación de la democracia, pero el progreso no será sencillo ni inmediato. Reimaginar el conocimiento democrático exige dinámicas sostenidas de autoorganización popular, donde las comunidades puedan crear sus propios recursos y generar redes de apoyo que las fortalezcan frente a las estructuras sociales dominantes. Para que estas comunidades prosperen es crucial fomentar entornos que permitan la colaboración a largo plazo, así como políticas que apoyen iniciativas de base.

Bibliografía

- Asenbaum, H., "Doing Democratic Theory Democratically", *International Journal of Qualitative Methods* 21, 2022, 1-12. <https://doi.org/10.1177/16094069221105072>
- Azurmendi, J., "Manifestu atzeratua", *Olerti* 3-4, 1968, 18-27.
- , *Azken egunak Gaudiagarekin*, Donostia, Elkar, 2009.
- Broncano, F., "Teoría y práctica de las fraternidades epistémicas", *Dilemata* 33, 2020, 11-21.
- Casado, A., *Casa de cambios*. Barcelona, NED, 2022.
- , "The Extended Citizens' Assembly Model for Collaborative Governance: Co-creating a Shared Vision from the Basque Gipuzkoa Province", *Journal of Awareness-Based Systems Change* 3(2), 2023, 229-249. <https://doi.org/10.47061/jasc.v3i2.6127>

- DiSalvo, C., *Design as democratic inquiry*, Cambridge (MA), MIT Press, 2022.
- Escobar, A., *Designs for the Pluriverse*, Durham, Duke University Press, 2022.
- Garcés, M. y Casado, A., "Comunidades de práctica y el futuro de la educación", *Dilemata* 33, 2020, 5-9.
- Garcés, M., *Escuela de aprendices*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2020.
- Latour, B., *Dónde aterrizar. Cómo orientarse en política*, Madrid, Taurus, 2019.
- Lave, J. y Wenger, E., *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Loorbach, D., Wittmayer, J., Avelino, F., von Wirth, T., & Frantzeskaki, N., "Transformative innovation and translocal diffusion", *Environmental Innovation and Societal Transitions* 35, 2020, 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2020.01.009>
- Moreno Pestaña, J. L. y Rodríguez Tauste, M., "La filosofía sin explotación. Hacia otra práctica de la filosofía", *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas* 27(2), 2024, 173-185. <https://doi.org/10.5209/rpub.93407>
- Nagar, I., "Communities of practice in language research: a critical introduction", *Journal of Sociolinguistics* 26(2), 2021, 308-311. <https://doi.org/10.1111/josl.12526>
- Rosanvallon, P., *El siglo del populismo*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2020.
- Stiegler, B., y Pébarthe, C., *¡Democracia! Manifesto!*, Adrogué (Argentina), La Cebra, 2024.

Nota histórica

La revista *Jakin* fue fundada en Arantzazu en 1956 por un grupo de jóvenes estudiantes, aunque el cuarteto formado por Intxausti, Azurmendi, Agirrebalzategi y Torrealdai se integró más tarde, con Agirrebalzategi sumándose en 1970.

Ese mismo año, tras una etapa de inestabilidad marcada por cambios de dirección, prohibiciones e interrupciones, *Jakin* fue refundada bajo la dirección de Intxausti. Esta nueva fase consolidó el grupo como una comunidad estable, que puede entenderse como una "comunidad de práctica" o una "hermandad epistémica", en la que el conocimiento se generaba y transmitía colectivamente.

A partir de entonces, el cuarteto mencionado asumió un papel central, sin olvidar la colaboración de otros miembros. Desde 1990, *Jakin* ha sido identificado especialmente con estos cuatro nombres, reflejando su trayectoria como un proyecto que combinó reflexión intelectual y acción cultural.