



Pedagogías del Sur en movimiento Nuevos caminos en investigación



Patricia Medina Melgarejo
Coordinadora



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial



**Biblioteca Digital de
Investigación Educativa**

14
Serie Investigación

Universidad Veracruzana
Sara Ladrón de Guevara
Rectora

María Magdalena Hernández Alarcón
Secretaria Académica

Salvador Tapia Spinoso
Secretario de Administración y Finanzas

Ángel R. Trigos Landa
Director General de Investigaciones

Édgar García Valencia
Director Editorial

Instituto de Investigaciones en Educación
Gloria Elena Cruz Sánchez
Directora



D. R. Universidad Veracruzana

**Instituto de Investigaciones en
Educación**

Campus Sur, Paseo 112, Lote 2,
Sección 2ª,
Edificio B, Tercer piso
Colonia Nuevo Xalapa
Xalapa, Ver., CP 91097

Tel./Fax: (228) 8 12 47 85 | 8 122097

Dirección Editorial

Lic. Benigno de Nogueira
Iriarte 7, Centro
Xalapa, Veracruz, México
Apartado postal 97, CP 91000
diredit@uv.mx
Tel: 8 18 59 80 | 8 18 13 88

ISBN (versión electrónica): 978-607-502-798-2

Esta obra fue sometida a dos dictámenes de tipo doble
ciego realizados por especialistas en el tema.



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación



Pedagogías del Sur en movimiento Nuevos caminos en investigación



Patricia Medina Melgarejo
Coordinadora



Biblioteca Digital de Investigación Educativa

14

Serie Investigación



Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Coordinador

Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz

Comité Editorial

Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez

Dr. Bruno Baronnet

Dr. Gunther Dietz

Dra. Teresa Aguado Odina

Dra. Eva María González Barea

Dra. Mariela Jiménez Vázquez

Dr. Alejandro Martínez Canales

Dr. Emilio Ortega Arjonilla †

Editor

Eliel L. Sangabriel

Sitio web www.uv.mx/bdie

Contacto

Correo: cpu@uv.mx

Fotografía de portada: Norma Amalia Michi, Gabriela Novaro,
María Laura Diez, Eduardo Gutiérrez y Sabine Yulieth Sinigui Ramírez

Contenido

Prólogo

Patricia Medina Melgarejo

6

Territorio I. Memorias y caminos andados: horizontes de la comunalidad

Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos horizontes

Jaime Martínez Luna, UABJO, Fundación Comunalidad-Oaxaca

28

Territorio II. Experiencias de construcción de otras maneras de investigar: metodologías descolonizadoras

Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación no extractivista

Graciela Alonso, Raúl Díaz, Elly Laura Fernández, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

53

Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante

Norma Amalia Michi, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, CLACSO-Argentina

72

Diálogo de saberes en Pedagogías otras del Sur. Sistemas médicos y herbolarios como proyectos educativos descolonizadores: infancia, cuerpo, territorio

Patricia Medina Melgarejo, Universidad Pedagógica Nacional-México, Posgrado-Pedagogía, UNAM

90

Las rutas narrativas afrodescendientes en Cali, Colombia

Germán Feijoo y Juan Fernando Reyes Otero, Universidad del Valle, Colombia

129

Territorio III. En diálogo: propuestas y experiencias de formación

Construcción intercultural de conocimiento en la formación de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

Sabine Yulieth Sinigui Ramírez, Luis Fernando Estrada Escobar, Universidad de Antioquía, Colombia

157

Del otro al nos-otros: metodologías y diálogos desde el sentipensar del sur. Acerca de formaciones e interculturalidades

María José Vázquez y Beatriz Gualdieri, Universidad de Luján, Argentina

180

Colonialidad y práctica pedagógica: hacia la descolonización del quehacer docente

Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez, UAM, Xochimilco-México

204

Territorio IV. Experiencias de investigación en diálogo con infancias

Narrativas, memorias y saberes de niños y jóvenes en relación al territorio del Distrito Federal/Brasil

Maria Lidia Bueno Fernandes, Maria Andreza Costa Barbosa, Reinaldo Ramos Diniz, Cristina Massot Madeira Coelho y Luna Leticia de Mattos Lambert Soares (Grupo de Investigación Sujetos, Territorios y la Construcción del Conocimiento), Facultad Educación, Universidad de Brasilia

224

Niños/as y jóvenes entre Bolivia y Argentina. Desafíos para una investigación multisituada

Gabriela Novaro (CONICET/Universidad de Buenos Aires, Argentina), María Laura Diez (CONICET/UBA/UNUPE)

246

Territorio V. Investigaciones otras en transición: diálogo entre diferentes tradiciones de pensamiento crítico y descolonizador

Por otra ciencia: ética, estética y de conocimiento en la unidad de la responsabilidad

Marisol Barenco de Mello, Ana Lucia Lopes y Grupo Atos-UFF, Brasil

278

Investigación narrativa en educación (docentes)

J. Ignacio Rivas-Flores y Analía E. Leite-Méndez, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga

299

Diálogos entre Spivak y Freire. Trazos de un debate pendiente entre las Pedagogías Críticas y las Pedagogías del Sur...

Patricia Medina Melgarejo, Universidad Pedagógica Nacional-México, Posgrado-Pedagogía, UNAM

323

Colofón

Existir o investigar la existencia

Jaime Martínez Luna, UABJO, Fundación Comunalidad-Oaxaca

333

Las autoras y los autores

338

Prólogo

Patricia Medina Melgarejo

...la entrada en el siglo XXI exige un análisis más sofisticado, que haga visibles las alternativas epistémicas que permitan tener en cuenta la diversidad de experiencias y saberes. El conocimiento, lejos de ser una entidad o un sistema abstractos, es una forma de estar en el mundo, relacionando saberes, experiencias y formas de vida. Uno de los elementos críticos de este desafío es la propia estructura disciplinaria del conocimiento moderno.

Boaventura De Sousa Santos y María Paula Meneses

Epistemologías del Sur. Perspectivas.

SI PLANTEAMOS EL *CONOCER* COMO LA ACCIÓN Y POTENCIA QUE INTERVIENE EN EL MUNDO como forma de vida y de relación con experiencias y saberes, y no sólo como representación, el conocimiento como acción-práctica y proceso en su complejidad se crea y re-crea a través del lenguaje y del actuar en colectivo, definiendo acciones y significados, lo que implica que el actuar, el conocer, se realizan desde un espacio-lugar situado, en donde éste no es individual, dado que conocemos a partir de actos en una configuración de relaciones junto con otras, otros, *otrxs*.

Quienes colaboramos en la construcción de este libro suscribimos que nuestra labor consiste en afirmar la belleza contenida en la humanidad, donde quiera que se presente: en su singularidad histórico-cultural, en su multiversalidad planetaria, en la convergencia de muchas y muchos de diferentes procedencias.

Como autores en diálogo, compartimos la necesidad de situarnos “en el suelo que pisamos” (Martínez Luna, 2013), en lo local, en el “lugar” (Escobar, 2010), en la espacialidad, en la corporeidad, y de colocar al “sujeto en el centro” (Gualdieri y Vázquez, 2017), en condiciones y coordenadas epistémicas que implican reconocernos como sujetos situados en espacio y tiempo, en diálogo y búsqueda, por tanto, como practicantes de múltiples maneras de conocer al producir procesos formativos, nos

ubicamos junto con nuestras Pedagogías en el Sur, compartiendo la definición de: “(...) un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur anti-imperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, (...) el patriarcado. Es también el Sur que existe en el Norte...” (Santos, 2011, p. 16).

Dentro de estas geografías simbólicas, en la emergencia del norte y del sur de nuestro continente y en el interior de nuestros propios países, tiene sentido generar “lugar”, y poder no sólo ubicarnos sino transfigurar los espacios y las relaciones en que se recrean las desigualdades a través de estas fronteras políticas, económicas y culturales, producto del neo-colonialismo imperante, en donde las distribuciones de relaciones de dominio operan y siguen vigentes. De ahí la idea de “lugar y sentido” frente a la globalidad y la esfera del control de mercado.

A través de este libro buscamos compartir referentes filosófico-políticos y propuestas metodológicas actuantes que configuren las emergencias de epistemes que indagan al deslocalizar los puntos comunes que han producido algunas racionalidades, las cuales sustentan formas que operan como matriz de pensamiento dominante (Argumedo, 2009). Por lo anterior, nuestra búsqueda compartida implica distintos desafíos en sí mismos al examinar las estructuras que modelan el pensar teórico y disciplinario de las ciencias y de los conocimientos modernos. Esto incluye a la propia teoría crítica que nos ha acompañado por más de medio siglo y que crea ciertos dispositivos en su producción, lo que genera determinadas lógicas epistémicas, las cuales requieren ser reflexionadas más allá del propio pensamiento crítico.

Horizontes epistémicos contemporáneos, un recuento de nuestros caminos para ejercer la descolonización

Tanto la geo-política como la corpo-política del conocimiento insisten en evidenciar que siempre hay una ubicación de geo-histórica y corporal en la producción y apropiación del conocimiento. Argumentar que el conocimiento siempre es conocimiento situado refiere a una noción central en la inflexión decolonial como la de *locus* de enunciación.

Eduardo Restrepo y Axel Rojas

Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos

Como parte de este giro que reconoce el lugar y la emergencia del pensamiento crítico surge esta búsqueda frente a la necesidad de construir opciones epistémicas en investigación y en los procesos formativos en el campo educativo. Como horizonte y perspectiva, como presente e inflexión, como memoria y posibilidad, el pensamiento descolonizador producido en América Latina brinda referentes fundamentales al tiempo que potencia la iniciación de experiencias de un andar en la construcción de metodologías descolonizadoras para recrear el sentido de apertura de caminos, de la siembra de semillas, a partir de diferentes procesos que buscan, en común, gestar otras maneras de investigar (Medina, 2016).

El aspecto relevante de este movimiento se encuentra en la convergencia del horizonte político trazado en torno a la urgencia histórico-social de establecer nuevos giros en el terreno de las epistemes y del conocimiento, tal vez con distintas rutas, caminos o surcos, pero coincidiendo en la fuerza de la concepción del actuar implicado en el proceso de descolonizar.

Estas reflexiones sobre la formación, la investigación educativa y la pedagogía requieren una problematización y ubicación en términos de genealogías y tránsitos, dado que el discurso pedagógico ha estado compuesto por otras tradiciones de pensamiento, las cuales, en muchos de los casos, se confrontan, se alejan, se suspenden o trazan nuevos caminos.

En estos tránsitos hemos recorrido varias rutas, por lo que a través del conjunto de esta obra se pretende compartir los distintos caminos, los surcos que hemos trazado en la siembra de ideas y en la potencia que resulta de estas semillas por más de una década en América Latina.

Los caminos recorridos tocan y trastocan las memorias y reconocen la potencialidad de las filosofías, como la de la *comunalidad*, expresadas a partir de proyectos y propuestas de acción política. Las formas de caminar durante este proceso nos han permitido recrear, producir, sistematizar y compartir distintas experiencias de investigación y formación desde el Sur- Sur, las cuales tienen en común la intención de “construir caminando”; en este andar se siembran y cosechan nuevas posibilidades de investigar, en donde al mismo tiempo que se resiste frente al denominado extractivismo económico (como forma de explotación y despojo de los bienes y recursos naturales para el mercado mundial), se hace lo propio ante el extractivismo epistémico que se produce partir de ciertas vertientes de investigación académica (definida por “sacar datos” e “interpretar”). Optamos por el cuestionamiento, por la colaboración en diálogo y, sobre todo, por la transformación de nuestras maneras de conocer.

Este sendero, junto con el de las memorias y los horizontes, representa un diálogo necesario entre diferentes tradiciones de pensamiento modemo-crítico y las posturas que señalan y comparten las “inflexiones” descolonizadoras, teniendo diferentes perspectivas de investigación que han circulado en las tres últimas décadas en nuestro continente y en Europa.

Esta búsqueda se gesta desde perspectivas descolonizadoras por lo que no se trata simplemente de descalificar o dicotomizar el pensamiento, sino de hacer un ejercicio epistémico que posibilite el diálogo entre tradiciones y construir ecologías de relaciones para continuar la búsqueda y construcción de espacios de mediación y articulación entre distintas tradiciones de pensamiento y el movimiento de las Pedagogías del Sur en su tentativa de “descolonizar el camino”. De ahí la necesidad de generar propuestas de carácter epistémico que busquen la deslocalización de los nodos que han re-producido dichas formas coloniales de pensamiento, que son resultado de las figuras modernas de racionalidad. Por ello, requerimos “una política de lugar” (Escobar, 2010), y desde este

sur, crear opciones de investigación en educación a partir de las Pedagogías del Sur en movimiento.

Se trata de comprender las discusiones actuales que permean el ámbito educativo en nuestro continente, como sería la corriente de pensamiento descolonizador, cuya expresión se entrelaza con las búsquedas del campo educativo, a través de las ideas de pedagogías y procesos de formación e investigación, ya sean descolonizadores, o bien, decoloniales.

Para ello se requiere observar dos senderos de comprensión: por un lado, explorar la pluralidad y, en su heterogeneidad, una perspectiva en movimiento, en tránsito temporal, asincrónico, y por otro, comprenderla más como un espacio de articulación múltiple que busca enunciar procesos, sentidos y reclamos-demandas que en su expresión y búsqueda condensan las voces de distintos actores. En este sentido, no existe un/a autor/a privilegiado/a, tampoco se establece la presencia de un solo grupo académico productor y difusor de ideas centrales.

El pensamiento descolonizador, como parte de la teoría social contemporánea, requiere comprender los ejes epistémicos que lo articulan en la diferencia. La participación activa de ciertos intelectuales en los que subsisten diferencias y discusiones, debates, fracturas y reinenciones, evidencia lo heterogéneo de este movimiento y nos reafirma que no se puede hablar propiamente de una sola perspectiva (Medina y Baronnet, 2013). Este pensamiento puede constituirse de forma particular con base en ciertos *corpus* categoriales, inmersos y situados en las relaciones políticas de comprensión de la realidad.

Debido a lo anterior, necesitamos producir una contra-epistemología que entienda al conocimiento como una "... forma de estar en el mundo, relacionando saberes, experiencias y formas de vida" (Meneses, 2011, p. 33). Es, en este sentido, que optamos por una concepción en la cual, efectivamente, el conocimiento se valore como una práctica, en relación con su potencia, como acción-verbo, es decir, como epistemes sociales, como prácticas y *praxis* de conocer (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

Creemos que las epistemes sociales no solamente pueden ser reconocidas y encasilladas en entidades o en sistemas abstractos-disciplinas, lo que justifica, al mismo

tiempo, las desigualdades epistémicas entre ciertos conocimientos y las desigualdades sociales que recrean sobre sus sujetos actuantes. Así, estas disparidades epistémicas y sociales, se encuentran sustentadas en formas de opresión históricas, en su triada de un proceso interseccional: capitalismo (trabajo-producción), patriarcado (sexuales) y coloniales (étnico-raciales). Partimos de la condición de comprender que: "...el conocimiento como intervención en la realidad es la medida de realismo, no el conocimiento-como una representación-de-la-realidad. La credibilidad de una construcción cognitiva es medida por el tipo de intervención en el mundo que ésta permite o previene" (De Sousa Santos, 2009a, p. 57).

Para esto, requerimos no sólo de una vigilancia epistémica, sino de nuevas formas de re-conocimiento, es decir, tanto de volver a conocer, como de generar diferentes posibilidades investigativas con capacidad de comprensión e incorporación articulada de otras formas de intervenir, de estar, de representar y de actuar en el mundo. Por consiguiente, necesitamos construir nuevas opciones epistémicas que rebasen la visión sobre el conocimiento como proceso de representación "fiel y objetivista" de la realidad, para concebir un conocimiento que participe en las complejas realidades sociales.

Compartimos así nuestras maneras o modos de investigar, relejendo y dialogando sobre las formas concretas como hemos operado y construido espacios y experiencias situadas, en tanto sujetos igualmente situados (Medina, 2019). A través de cada uno de los capítulos aquí expuestos, mostramos los diferentes caminos que transitamos, dialogamos acerca de las rutas y trayectos posibles ante las acuciantes necesidades del presente y que pueden a su vez derivarse en otras maneras, muy otras, de pensar, sentir, hacer, caminar, estar en "otras maneras de conocer e investigar" (Medina, 2016) para afrontar los "retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación, para crear nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación, bajo la necesaria construcción de territorios de esperanza" (Medina, 2019).

Territorios de las Pedagogías del Sur en movimiento: espacios de emergencia en investigación y formación

Frente a los horizontes y las ventanas abiertas que representa esta obra se intenta recorrer los espacios situados de experiencias que configuran los caminos, los territorios en donde se gestan búsquedas y diálogos para una transformación educativa y pedagógica latinoamericana. Compartimos, como punto de inflexión y como horizonte, el ejercicio político de lucha por la descolonización, un proceso epistémico que implica tres movimientos: de conocimiento, de re-conocimiento (volver a conocer) e interconocimiento (diálogo). En el primero nos centramos en nuestra propia historia, reconocemos en nuestro pensar la necesidad de construir nuevos caminos. A partir de la experiencia se gesta el reconocimiento y crítica de nuestra propia acción epistémica en prácticas de formación y de investigación, como parte de nuestro trabajo en torno a las otras maneras insumisas descolonizadoras.

En el segundo movimiento reconocemos el actuar junto con, y desde, los sujetos y actores sociales concretos (niñas y niños, docentes, médicos herbolarios, estudiantes), que en el despliegue de sus prácticas construyen espacios en movimientos de descolonización (con base en diversas organizaciones sociales e indígenas en distintos territorios, con propuestas como una Cátedra Abierta Intercultural y una licenciatura de la Madre Tierra).

Con el tercer movimiento, al seguir la metáfora de territorios, buscamos comprender la co-presencia, la co-labor de sujetos y actores sociales en lugares concretos, de haceres (prácticas) específicos que se expresan en espacios sociales de emergencia política.

De este modo, el libro en su conjunto se despliega en cinco apartados pensados como territorios que integran distintas contribuciones a través de los capítulos, los cuales se articulan con espacios y sujetos en la especificidad de las prácticas de construcción de otras maneras de pensamiento, de investigación y de coproducción en procesos de formación.

Territorio I. Memorias y caminos andados: horizontes de la comunalidad

En esta sección, el espacio/territorio de apertura, se trazan las perspectivas de la filosofía de la *comunalidad* que nos permiten ubicarnos en las relaciones y las opciones políticas contemporáneas de conocimiento, al tiempo que concebimos y vislumbramos las definiciones de nuevos horizontes epistémicos, lo que gesta propuestas colectivas en investigación y en formación pedagógica.

A través del texto “*Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos horizontes*”, Jaime Martínez Luna, docente-investigador del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICE-UABJO), fundador de la asociación civil Fundación Comunalidad, enfoca diferentes elementos que brindan un horizonte de conjunto al presente libro. Por una parte, esboza esta filosofía política, la cual cuestiona las visiones de las colectividades individualizadas sobre el mundo, proponiendo la construcción comunal del conocimiento. Esto demanda una descolonización política de las formas de conocer, de sentir y de pensar, y para lo que es necesario la construcción de herramientas de análisis de los procesos concretos de existencia. Cuestiona, asimismo, las formas de pensar centradas en una atomizada visión individual de la vida, situación que impide reconocer nuestras propias experiencias y, por consiguiente, nuestras capacidades materiales, intelectuales y sociales. Texto sugerente y provocador que no requiere de bibliografía como sustento externo, debido a que expresa el pensamiento de un intelectual indígena que recorre un camino de experiencias, abriendo los surcos de la esperanza...

Territorio II. Experiencias de construcción de otras maneras de investigar: metodologías descolonizadoras

En este apartado se siembran las “semillas” a partir de experiencias de investigación generadas para una construcción en donde no basta con invocar a la descolonización, sino generar pedagogías “otras” del sur. Aquí, caminamos por tierras de la Patagonia con el pueblo mapuche, recorreremos los andares del quehacer con las organizaciones y las búsquedas de la investigación militante, además de los trayectos de las voces del

movimiento afrocolombiano, y nos detenemos a escuchar las voces indígenas en México sobre su medicina tradicional y su sistema herbolario como matriz de pensamiento, lo cual nutre otros proyectos de educación, de investigación, de corporalidad, de salud, de sujeto y de conocimiento.

Contribuyen Graciela Alonso, Raúl Díaz y Elly Laura Fernández, adscritos a la Universidad Nacional del Comahue-Argentina, quienes irrumpen en los lugares de este territorio y comparten el trabajo “Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación no extractivista”.

Se inicia este recorrido desde la provincia del Neuquén, Argentina, con la experiencia en comunidades mapuche relacionadas con la descolonización de la pedagogía y de la investigación educativa y a partir de la concepción que discute las luchas de resistencia en defensa de los territorios materiales de existencia y sus bienes naturales, sobre todo el extractivismo, el actual modelo de explotación y acumulación capitalista que horada territorios en busca de ganancias urgentes al tiempo que desaloja a los pueblos e instala relaciones sociales patriarcales, basadas en la insaciable apetencia de capital.

Estos académicos, como equipo intercultural de investigación con amplia trayectoria en luchas solidarias para la defensa del medio ambiente y el resguardo territorial de este pueblo originario, han realizado indagaciones de problemas a partir de diferentes referentes metodológicos, como los mapeos participativos que fortalecen la organización política y el lugar de la transmisión generacional y la recreación de la misma.

En el capítulo “Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante”, Norma Michi, académica del departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, y de Clacso-Argentina, nos acerca a lo que define como una “refundación política de la Investigación Acción Participativa (IAP) y de la Educación Popular”, a partir de la recuperación de la categoría Investigación Militante, concebida como el reconocimiento del espacio de generación de conocimientos socialmente útiles para las luchas populares con base en la reflexión crítica en la articulación de diversos actores sociales, y a la luz de las discusiones contemporáneas como colonialidad del saber

y del poder (Quijano, 2000) y de descolonización, y la emergencia de las denominadas Epistemologías del Sur (Santos, 2010, 2012).

Para la autora, refundación implica, por una parte, colocar en el centro de la tarea investigativa la idea de compromiso político para eliminar toda forma de desposesión, y por otra, reconocer los elementos del pensamiento descolonizador en torno a la idea de diálogo de saberes, reconociendo sus bases en el pensamiento de Fals Borda (1984) y Freire (1971). Con amplia experiencia de participación y construcción junto con colectivos sociales como el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) en Argentina, y Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil, Norma Michi nos brinda una perspectiva y un debate contemporáneos ante la necesidad de emprender caminos y rutas de construcción metodológicas para otras maneras de investigar.

El capítulo “Diálogo de saberes en Pedagogías otras del Sur. Sistemas médicos y herbolarios como proyectos educativos descolonizadores: infancia, cuerpo, territorio”, Patricia Medina Melgarejo, docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-México y del posgrado en Pedagogía de la UNAM, es un trabajo integrado por seis apartados que tienen como intención efectuar un ejercicio comprensivo sobre los referentes epistémico-sociales que conforman los sistemas médicos herbolarios indígenas, articulados a saberes en prácticas de conocimiento que son producto de complejas y profundas epistemologías sociales que, como epistemes rebeldes y resistentes ante la historia colonial de dominación, son resignificadas mediante prácticas y sistemas médicos actuantes y vigentes, que sirven de herramientas a sus practicantes, como actores sociales de procesos organizativos indígenas, en el contexto de las movilizaciones políticas actuales en México. Su corpus reflexivo se basa en cuatro referentes principales: en las Epistemologías del Sur, en las discusiones que aportan las improntas del pensamiento descolonizador, en las concepciones de matriz de pensamiento (Argumedo, 2009) y en el reconocimiento y diálogo con las epistemologías sociales. Después de un largo trayecto de más de una década en la construcción de horizontes para la comprensión de las bases sociales y materiales de los sistemas médicos tradicionales e indígenas en su valor epistémico y político, se comparte una aproximación a los practicantes del sistema

médico herbolario indígena mediante un acercamiento a las especialidades médicas, en particular al temazcal.

Este trabajo implica una ruta y aporte metodológico al establecer los vínculos con las concepciones herbolarias de la Madre-Naturaleza, donde se inscriben las concepciones sobre infancia, conocimiento y aprendizaje. Al cierre, se presentan las concepciones sobre Herbolaria-Territorio/ Ciclos del cuerpo-naturaleza- Madre Tierra como formas de estar en el mundo, ante las implicaciones heurísticas del pluralismo epistémico y las ontologías múltiples.

“Las rutas narrativas afrodescendientes en Cali, Colombia” de Germán Feijoo Martínez y Juan Fernando Reyes Otero, docentes-investigadores de la Universidad del Valle, Colombia, pone el énfasis en las poblaciones negras que viven en el Valle del Cauca, especialmente en Cali, y sobre todo en zonas urbanas donde predomina el modelo andino que van a encontrar, enfrentar, asimilar, rechazar o mezclar los desterrados e inmigrantes al llegar a los centros urbanos.

En este escenario se consultan las memorias de raizales e inmigrantes afrodescendientes a través del método de la historia oral para reconstruir sus rutas narrativas que demuestran que la conciencia histórica no es privativa de quienes estudian Historia, sino que las poblaciones pueden hacer gala de su conciencia a través de sus recuerdos. Se trata de recontar para estudiar la larga duración de la memoria de la piel en la cual se puede leer el olvido que hace memoria. Esta reflexión inicia, a manera de muestreo, con la potencialidad epistémica de trabajar con la memoria oral de las personas para reconstruir las rutas narrativas de sus vidas y lograr con ellas el acopio de elementos que permitan reconstruir la historia de los pueblos y poblaciones del Valle del Cauca y de Cali.

Territorio III. En diálogo: propuestas y experiencias de formación

En el tercer territorio compartimos tres experiencias, por lo que acompañaremos los recorridos de otras maneras de conocer e investigar a través de propuestas formativas como el programa de licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, de la Universidad de Antioquia, Colombia; la Cátedra de Interculturalidad de la Universidad de Luján,

Argentina, y, al cierre, una contribución de carácter reflexivo sobre los retos en la formación de docentes, experiencia repensada desde distintos espacios de diálogo entre México y Sudamérica.

El apartado inicia con el capítulo titulado “Construcción intercultural de conocimiento en la formación de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra”, escrito por Sabine Yulieth Sinigui Ramírez, mujer embera eyabida, coordinadora de dicho programa, y Luis Fernando Estrada Escobar, afrodescendiente, profesor del mismo, quienes recorren parte del trayecto de creación y actual desarrollo, que desde el año 2006 ha venido formando a personas de diversas comunidades indígenas de Antioquia para luego ampliar su influencia a Colombia.

La apuesta ética y política por formar a personas de comunidades indígenas del país tiene que ver con el interés de visibilizar el legado cultural de cada una de ellas en la configuración de una identidad nacional intercultural. El texto recoge voces del colectivo de docentes, sabios, sabias y estudiantes del programa. Se presentan algunas de las estrategias pedagógicas desarrolladas en los espacios de formación “proyección comunitaria” y “prácticas pedagógicas”, para lograr reconstruir, visibilizar y dialogar con los saberes de las diferentes colectividades, tomando en cuenta algunas tensiones que representan las relaciones interculturales. Los aprendizajes expuestos son fruto de la sistematización de la experiencia de los cursos de proyección comunitaria de la segunda cohorte de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, desarrollados entre 2014 y 2017.

En “Del otro al nos-otros: metodologías y diálogos desde el sentipensar del sur. Acerca de formaciones e interculturalidades”, de Beatriz Gualdieri y María José Vázquez, integrantes del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen de la Universidad Nacional de Luján-Argentina, las autoras comparten el trayecto de búsquedas metodológicas que apuntan a espacios de construcción de conocimiento sustentados en diálogos y prácticas donde “los sujetos están siempre en el centro”, reconociendo la necesaria descolonización del pensamiento en el presente, a partir del trabajo educativo desarrollado por más de quince años en espacios colectivos conformados por pueblos originarios con sujetos docentes y estudiantes de educación

superior. Proponen nuevos senderos pedagógicos direccionados a la construcción de “otros mundos posibles” desde su propia práctica como profesores en contextos situados, a través de interrogantes como: ¿qué tipo de “formación” desplegamos?, ¿para cuál “interculturalidad”?, si hay una forma prefigurada, un molde o una horma, ¿cuál forma se alcanza, la propia o la exterior?, ¿quién forma a quién?, ¿qué modelo de formación para cuál modelo educativo?, ¿para cuál sociedad?

Enseguida, a través del trabajo “Colonialidad y práctica pedagógica: hacia la descolonización del quehacer docente”, Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez, profesores investigadores en el Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco-México, después de una serie de problematizaciones, realizan un detallado recorrido por los referentes más relevantes en el campo de la formación de docentes. Centran su análisis en la construcción del conocimiento que tiene como principio básico, como su génesis y como fundamento de su desarrollo, las prácticas establecidas y concretadas en el contexto específico en el que se construye, cuya esencia está en el mismo contexto socio-cultural, económico y lingüístico donde se da. Es por ello que la formación docente no debe ser ajena a este contexto y no sólo eso, sino que éste debe ser incorporado de manera que genere posibilidades de emancipación, de creación y re-creación de los procesos de enseñanza de acuerdo con los contextos en los que se imparte. Insisten en que la formación docente, más que ninguna otra, debe ser abierta, flexible y permitir adecuarse, re-construirse en los mismos entornos donde se aplica.

Esta visión crítica de la educación con enfoque intercultural muestra la necesidad de repensar la relación entre conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuvan a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. En esta visión se concibe a la educación como profundamente enraizada en, y a partir de, la propia cultura, una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, desde una perspectiva poscolonial y en la búsqueda

de construir procesos descolonizantes, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto.

Territorio IV. Experiencias de investigación en diálogo con infancias

En la escena contemporánea de investigación, los nuevos enfoques basados en escuchar y dialogar nos permiten acercarnos a la configuración de las experiencias de investigación descolonizadora en la emergencia de un diálogo con “otros actores sociales”, en este caso, con las infancias en nuestro continente. Desde este terreno, en las dos últimas décadas surgen diferentes grupos de investigación en torno a las infancias y los jóvenes en tanto actores sociales relevantes en la participación política y en la acción educativa, que han comprometido el quehacer reflexivo a partir de reconocer la necesidad de nuevas formas de acercamiento dialógico para la comprensión de la relación con los actores sociales infantiles y con los jóvenes. Por consiguiente, se crean otras metodologías que se aproximan con anticipación y se incorporan al cauce de la perspectiva dialógica y descolonizadora, también como producto de la presencia de pedagogías interculturales en nuestro continente. Otro elemento muy interesante es que se generan las figuras de grupos de investigación, en donde la producción siempre es colectiva. De esta manera, nos acercamos a dos grupos de investigación, uno en Brasil y otro en Argentina.

El grupo de investigación Sujetos, Territorios y la Construcción del Conocimiento, coordinado por María Lidia Bueno Fernandes, de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil, con la participación de María Andreza Costa Barbosa, Reinaldo Ramos Diniz, Cristina Massot Madeira Coelho y Luna Letícia de Mattos Lambert Soares, a través del texto “Narrativas, memorias y saberes de niños y jóvenes en relación al territorio del Distrito Federal/Brasil”, nos comparte la perspectiva de investigación que articula las áreas de conocimiento de geografía, historia, artes y educación, al mostrar como campo investigativo el “encuentro de la geografía con la vida”, con la historia, con la realidad social y con el arte. Este grupo indaga las formas en que se desarrollan las prácticas sociales de los jóvenes y los niños en sus relaciones espaciales.

En términos teóricos, se apoyan en la teoría histórico-cultural, con atención al concepto de vivencia desde la perspectiva de la unidad ambiente/individuo/medio que

alcanza diferentes sentidos en el transcurso de la vida y en las diversas fases de desarrollo de los niños y los jóvenes. En términos metodológicos, se trabaja con, no acerca de ellos. Tal intención transformadora demanda una complejidad para entender los procedimientos que exigen respuestas metodológicas compatibles con la comprensión teórica de procesos psicológicos humanos ancorados en un posicionamiento dialéctico y dinámico, lo mismo que impone soluciones metodológicas que asuman la tensión constante entre la organización y el proceso, la continuidad y la ruptura.

En el capítulo “Niños/as y jóvenes entre Bolivia y Argentina. Desafíos para una investigación multi/situada” de Gabriela Novaro (CONICET/UBA) y de María Laura Diez (CONICET/UBA/UNIPE), encontramos los referentes de sus experiencias de investigación educativa con la población boliviana en Argentina, cuya existencia oscila entre los dos países al apostar por su permanencia en la república del extremo sur al tiempo que mantiene sus lazos con Bolivia.

Emprendimientos productivos, vínculos políticos y relaciones personales dan cuenta de una vida que transcurre entre allá y acá, situación que permea de un modo particular las vivencias de los adultos migrantes y las expectativas sobre los niños, las niñas y las y los jóvenes, en las apuestas a futuro de éstos. En este sentido, es parte de la herencia que reciben las nuevas generaciones.

Las autoras detallan una experiencia de investigación que procuró acompañar a estas prácticas transnacionales de vida. Señalan la importancia de sostener investigaciones que incluyan el allá y el acá (y avanzar sobre todas sus complejidades) como condición para comprender los dilemas y potencialidades del carácter transnacional de los colectivos que habitan el barrio, y ponen particular atención a la situación de los niños/as y jóvenes y su vinculación con las experiencias laborales, educativas y festivas en las que participan.

Territorio V. Investigaciones otras en transición: diálogo entre diferentes tradiciones de pensamiento moderno-crítico y descolonizador

El quinto núcleo-territorio en tránsito lo representan las investigaciones otras que se encuentran, precisamente, intentando transitar, dialogar y recrear sus bases epistémicas

en el presente y que se hallan en transición para colocar en diálogo diferentes tradiciones del pensamiento moderno crítico y aquellas que se proponen en nuestras Américas contemporáneas, en plural y en debate. De ahí que no se renuncie a las lecturas de Bajtín o a las que suscitan controversias actuales, como la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt), al mismo tiempo que se escuchan voces de España y perspectivas en construcción sobre los terrenos de “las narrativas” y la producción de experiencias de investigación. Aquí se reúnen diálogos posibles y se recrea la idea de “cuando dialogan Freire y Spivak”, haciendo alusión a este ineludible encuentro de tradiciones y el inevitable requerimiento de re-conceptuaciones fundamentales en el campo de la teoría social y de la teoría pedagógica contemporánea.

Como apertura de este territorio se encuentra la experiencia de un grupo de investigación coordinado por Marisol Barenco de Mello, con sede en la Universidad Federal Fluminense de Brasil (UFF), que comparte junto con Ana Lucia Lopes el capítulo “Por otra ciencia: ética, estética y de conocimiento en la unidad de la responsabilidad”, un texto profundo en su construcción a partir de las reflexiones de la obra de Bajtín y las elaboraciones propias en un tránsito de pensamiento que articula estas perspectivas con el horizonte postcolonial y la necesidad de abrir nuevas rutas de investigación y diálogo.

Se describe de forma inicial parte de la historia de Atos como grupo. A partir de diferentes diálogos y recursos que van desde la fotografía, la narrativa poética y los referentes epistémicos, traza las rutas de sus procedimientos de investigación. Así, se hace referencia a Paulo Freire con la idea de que es posible otra escuela pública basada en el diálogo entre los seres humanos, amorosamente dirigidos al otro, en escucha responsiva, desde infantes.

Reconocen las investigadoras que esta postura no resulta sencilla frente a las actuales condiciones de un Brasil poscolonial del año 2018, en donde los niños, los jóvenes, las mujeres y los hombres de las clases populares, mayoritariamente afrodescendientes, son considerados y consideradas ineptos para las esferas de cultura como las ciencias y las artes, o para las ocupaciones que demandan formación de muchos años de escolarización. Más aún, estas apreciaciones se extienden a las formas básicas de

existencia humana en la cultura, nombrados todavía como salvajes, analfabetos, maleducados, bárbaros, bandidos, entre otras palabras irrepetibles. En el texto reconocen su tarea académica como sujetos situados, cuya labor consiste en afirmar la belleza contenida en la humanidad, donde quiera que se presente, en su singularidad histórico-cultural, en su multiversalidad planetaria, en su específica y única manifestación en las vidas humanas singulares: de niños, niñas, profesores y profesoras de escuelas públicas en Río de Janeiro.

Este grupo de investigación se constituye y nutre de la convergencia de muchas y muchos, de diferentes procedencias, trayendo cada uno en su pauta de vida y de estudios, una idea, una práctica, una bandera de lucha: abrir un espacio en el mundo en el que todas y todos puedan, de modo equivalente, decir, criar y transformar el mundo. Eso en la educación formal, en las formas tradicionales de educación, en la vida, en el arte, en el conocimiento.

Por su parte, en “Investigación narrativa en educación (docentes)”, J. Ignacio Rivas-Flores y Analía E. Leite-Méndez, integrantes del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España, nos plantean, a través de su hacer, una revisión de los fundamentos epistemológicos en los que apoyan su trabajo biográfico. Para adentrarse en el complejo mundo de la identidad como objeto propio de la investigación narrativa-biográfica, se sitúan en un ángulo ontológico a efecto de comprender la construcción de la realidad a partir del relato de la experiencia. Ello resulta en un texto muy sugerente y que pareciera que no pone de frente la postura descolonizadora, pero busca comprender las formas de subjetivación y la construcción de realidades-experiencias a través de los sujetos situados, tarea que han desarrollado durante más de veinte años de investigación.

Desde su experiencia sustentan la existencia de un eje constante en el trabajo narrativo: los procesos de constitución de los sujetos en un marco social, cultural y político. Por tanto, hablan de un proceso colectivo en el que cada sujeto se reconstruye como parte del mismo. Esto es posible comprenderlo ya sea como identidad o como subjetividad, dependiendo de los matices epistemológicos con los que se construyan las investigaciones. Definen que trabajar narrativamente representa una posición y una

estrategia política, mediante la cual es posible visibilizar los espacios, tiempos y relaciones de los sujetos, en los que se manejan sus vidas. Sus voces, más que un fin en sí mismas, representan un modo de conocer el mundo a través de la experiencia de sus actores.

“Diálogos entre Spivak y Freire. Trazos de un debate pendiente entre las Pedagogías Críticas y las Pedagogías del Sur...” de Patricia Medina Melgarejo (Universidad Pedagógica Nacional-México, Posgrado de Pedagogía-UNAM) es un texto que propone el despliegue de una comprensión epistémica para gestar diálogos a partir del encuentro de diferentes tradiciones de pensamiento educativo en pedagogía e investigación, que han permeado las reflexiones y producciones académicas en nuestro continente. Por esto la autora busca establecer puentes y diálogos entre éstas, que coexisten algunas veces, otras se confrontan o siguen simplemente caminos paralelos, situación que conduce a establecer nuevas dicotomías o rápidas transfiguraciones sin las mediaciones necesarias.

Este trabajo alude, a partir de los “trazos” que esboza, a la necesidad de reconocer de forma contemporánea el horizonte del pensamiento crítico latinoamericano. Advierte y afronta la génesis de una ruptura y una transgresión en el seno de diversas tradiciones heredadas, no pocas veces contrapuestas, para intentar romper con dichas dicotomías. De ahí que retoma los apuntes de una escena posible como sería el diálogo entre Gayatri Spivak y Paulo Freire, repensando los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2007). La propuesta se expresa por una deconstrucción y la posibilidad de ecologías del saber que permitan dilucidar y transitar a nuevas configuraciones en el pensamiento y en la teoría educativa y pedagógica contemporánea para América Latina.

Colofón. Existir o investigar la existencia

Como parte de este trayecto por distintos territorios, al cierre se presenta otro texto del maestro Jaime Martínez Luna. En este recorrido, proponemos y suscribimos los trazos del horizonte que señala Martínez Luna: la búsqueda compartida por centrarnos en la existencia, no en su investigación sino en gestar como método de reflexión y evaluación a la propia experiencia, considerándola como un proceso social/comunal. Es decir,

centramos nuestra atención en los momentos de realización comunal, propuestos como una manera de ruptura y construcción frente al procedimiento colonial de producción de conocimiento, una visión mucho más holística e integradora. Una marcada por el antropocentrismo, la otra contiene la visión y propuesta comunal, que señala nuestra capacidad de descentrarnos y construir un *naturacentrismo*, como horizonte y como reto epistémico a seguir construyendo...

Lista de referencias

- Argumedo, A. (2009). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Corona Berkin, S. (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación entre-cultural*. México: Universidad de Guadalajara.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (Coord.). (2012). *En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*. Barcelona, España: Gedisa.
- De Sousa Santos, B. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. 2a ed., Bolivia: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, CLACSO, CIDES-UMSA, Plural Editores.
- De Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En L. Tapia Mealla (Coord.), *Pluralismo Epistemológico* (pp. 31-84). La Paz, Bolivia: CLACSO/CIDES-UMSA/Muela del Diablo/Comuna. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive>
- De Sousa Santos, B. (2011). Introducción. *Las epistemologías del Sur*. En VV.AA., *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*, (pp. 9-22). Barcelona, España: CIDOB.
- De Sousa Santos, B. y Meneses M. P. (Eds.) (2014). *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. España: Akal.
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima, Perú: Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la

Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y Saber Popular*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI.

Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2017). ¿Qué formación, para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada. *Boletín de Antropología y Educación*, 11, 33-36. Recuperado de: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/04_bae_n11.pdf

Martínez, J. (2013). Origen y ejercicio de la comunalidad. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 34, 83-90.

Medina Melgarejo, P. (2016). Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural. Proyecto de investigación concluido, Área Académica 5. México: UPN.

Medina Melgarejo P. y Baronnet B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. En M. Bertely, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002/2011* (pp. 415-448). México: COMIE/ANUIES.

Medina Melgarejo, P. (2019). Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación –territorios de esperanza–. Proyecto de investigación en proceso, Área Académica 5. México: UPN.

Meneses, M. P. (2011). Epistemologías del Sur: diálogos que crean espacios para un encuentro de las historias. En VV.AA., *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*, (pp. 31-41). Barcelona, España: CIDOB.

Meneses, M. P. (2016). Ampliando las Epistemologías del Sur a partir de los saberes: diálogos desde los saberes de las mujeres de Mozambique. *Revista Andaluza de Antropología*, 10, 10-28.

- Michi, N.; Di Matteo Á. J. y Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Revista Polifonías*, 1, 22-41.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores.
- Restrepo E. y Rojas A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana, Editorial Universidad del Cauca.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones*. Perú: América Latina en Movimiento/Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Territorio I

Memorias y caminos andados: horizontes de la
comunalidad

Se hace camino al andar

Comunalidad como apertura a nuevos caminos

Jaime Martínez Luna

Introducción: retos en el camino andado...

LA INTERPRETACIÓN DE LA HISTORIA, SU TRATAMIENTO, SU EXTENSIÓN Y EXPOSICIÓN, PARTEN de razonamientos fincados en la individualidad. Esta perspectiva requiere ser sustituida por una reflexión constantemente comunal, en los acuerdos que hay que tomar, y de las acciones que hay que realizar. Aportar ideas construidas desde la individualidad cancela toda posible relación concreta con un proceso real. Para ello, es necesario la construcción de herramientas de análisis que sean de protagonistas del proceso concreto.

Una interpretación fuera de un proceso real no deja de ser una investigación, además de positivista, que cosifica procesos y se construye desde la comodidad del poder al tiempo que lo fundamenta. Aun reconociendo esta realidad, ha sido difícil elaborar herramientas adecuadas para que la historia, ante nuestros ojos, no quede como una atomizada ilustración de nuestro devenir.

Reconocer la *comunalidad* como una noción vivencial pretende dar respuesta a muchas dudas que nos ahogan en nuestro compromiso por conocer y transformar la realidad que nos ha tocado vivir. Una visión comunal cuestiona una fragmentada visión individual de la vida. Esta exposición pretende subsanar esta necesidad a partir de las experiencias y criterios que aquí se mencionan.

Desde el estado de Oaxaca, México, en 1980, la pesada carga de razonamientos académicos impedía reconocer nuestra propia experiencia, y con ello, nuestra capacidad material e intelectual para avizorar y extender el valor de nuestras acciones. Floriberto Díaz Gómez, del pueblo Ayuuk de Oaxaca, y su servidor, zapoteco del mismo estado, arrancando de nuestras montañas una experiencia y un razonamiento propio, propusimos nombrar a la integración de nuestra acción y pensamiento como comunalidad.

Más tarde, con vehemencia y decisión, estudiosos de diversos rincones, entre los que sobresalen Juan José Rendón y Benjamín Maldonado, imprimieron energía al cauce que emanaba de procesos concretos en la defensa de nuestro territorio y su naturaleza.

Este empeño en defender lo propio, que por siglos se ha manifestado en montañas, valles, costas y rincones de nuestra América Latina y del mundo, sigue arrojando resultados. Sus implicaciones, su tratamiento, su sistematización, nos reúnen en el presente texto. Debemos reconocer que la vida que enuncia esta palabra rompe la hegemonía conceptual que se ha impuesto al mundo de la individualidad, noción epistémica que ha pretendido durante siglos enseñorear al hombre como el dueño del universo, que ha hecho de las ciencias sociales el instrumento racional que mide y valora la vida humana, como se mide y se valora a la materia. Pero la diversidad, que es substancia de las sociedades, impide que un razonamiento científico pueda explicar nuestro comportamiento social, político o económico. Es más, la dificultad de reconocer la diversidad pareciera negar su existencia real, principalmente si se observa como política diseñada por el poder.

No es momento de seguir produciendo binarios, como espíritu y materia, sujeto y objeto, pero al reafirmar las diferencias, no pretendemos separar lo que sólo puede explicarse en unidad. Nos oponemos a la individual interpretación, deducción, etiquetación, y a la teoría. Es más importante vivir la vida que dedicarse a seguirla pensando e interpretando. La construcción de herramientas para el ejercicio de lo común es tarea de procesos concretos. Son los procesos mismos los que han de exponer sus herramientas de reflexión; el académico puede, si quiere, ser un apoyo en esta sistematización instrumental.

El criterio cuantitativo enseñorea el razonamiento científico e individual, esto contradice la cualidad que caracteriza las relaciones humanas, sin embargo, es su comprensión unitaria la que debe conducirnos a partir de la práctica. El empirismo debe enriquecerse como también el sentido común, herramientas discriminadas, por ahora. Son varios los retos que nos esperan.

Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos caminos

a) Descolonizar la razón

Haber entendido y asimilado que la razón es la herramienta del poder que nos ha mantenido en el mar de los sentimientos, que ahoga, en su realización, nuestro motivo de ser.

Entender que nuestra existencia natural debe estar por encima de la razón que etiqueta a la ignorancia y la ubica como irracional.

Necesitamos abandonar la prepotencia enciclopédica, la que usamos para dar fe de verdades construidas individualmente, bañadas de positivismo, y que fortalecen razones que se nos imponen como universales. Es el momento de razonar emocionalmente, aclarar que somos expresión profunda de la diversidad, de abreviar de nuestras propias fuentes de razonamiento que están ancladas a la existencia real, no al imaginario y libresco pensamiento.

b) Descolonizar el lenguaje

Se debe desnudar a profundidad el contenido de los lenguajes hegemónicos –del español, para empezar, que, aunque juega un papel de importancia menor en el concierto lingüístico del poder mundial, impide que ilustremos las serias razones de nuestra existencia.

Es necesario reconocer la concreta exposición de los contenidos en nuestras lenguas propias que apuntalan y sostienen la profundidad y concreción de nuestros principios. Suena aventurado la invención de nuevos términos, pero la vieja fundamentación que soporta tal irreverencia ha de allanar la apertura de nuevos caminos. La comunalidad es un ejemplo claro de lo que proponemos.

c) La interpretación-teórica de la historia

Debe quedar como un espacio de utilidad fotográfica que nos permite recordar pero jamás imaginar, un retrato distinto del que se vive cada día. La historia, como cronografía, es un ejercicio sano, pero nunca una referencia de lo que se puede hacer en el futuro de manera diferente.

No existen leyes posibles de ser ejercitadas en campos definidos por la diversidad. El acuerdo cotidiano de naturaleza ensamblaria define y construye las verdades que se concretan en acciones. Resulta a todas luces superfluo dedicar tiempos y recursos, si desde nuestra epistémica razón vivimos el infinito, y nuestro ciclo de vida y muerte es inalterable.

d) La reproducción social desde este concepto debe abandonar su raíz economicista

La medición es una categoría substancial en el razonamiento del poder, la propiedad y el mercado. Esto explica el argumento economicista que impera en la interpretación de lo que sucede. Pensar que las grandes mayorías son objeto permanente de conducción, de enajenación y de manipulación, es darle poder al conocimiento. La academia, etiquetada de crítica, no ha sido más que un punto de apoyo para el fortalecimiento de la supremacía, de la que depende su labor y fuentes de información. Una academia útil debe ejercitar la pertenencia de los procesos concretos de construcción para dar cuenta de nuevas realidades sociales.

La diversidad de fórmulas de existencia social no se conoce desde la superficie, se puede dar cuenta de ella cuando se navega en sus entrañas. Registrar la vida sin vivirla es cosificarla y exponerla, como si fuera materia inerte, como objeto de control.

Reflexionar lo que se ve es excluir, discriminar, desaparecer lo que no se ve; peor aún, depositar en lo que se observa la verdad profunda de un razonamiento partido, mutilado, es esconder, con y en ello, la enorme riqueza del movimiento natural del mundo.

e) Definir nuestras fuentes epistémicas

Proponemos partir de la existencia concreta –ya no más del pensamiento, como lo hace Occidente desde sus postulados o axiomas–. Esto implica revisar la geografía que define al ser, el movimiento o trabajo que realiza y las múltiples situaciones que consigue. En otras palabras, volver al sentido común, ese conocimiento básico que Occidente excluye de manera fulminante.

Partir de la existencia real es partir de la totalidad y entender al ser como un elemento más de ese gran conjunto.

I. ¿Podemos ser... *nos-otros!*

Esta pregunta no es fácil de hacerse, y mucho menos de contestarse, después de haber cabalgado siglos con la idea metida hasta el tuétano de que sólo existe el *yo*.

Pese a ello, hemos sido *nosotros* sin darnos cuenta, sin haberlo descubierto, sin siquiera imaginar que un razonamiento es el que se nos enseña, y otro el que realizamos.

Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos caminos

Los pueblos que hemos padecido la colonización vivimos, nos comportamos y reaccionamos de manera distinta a los pueblos colonialistas. Pese a que lo vemos, lo sentimos: no hemos tenido la entereza, la decisión ni la visión de dibujar o exponer nuestras fuentes de razonamiento. ¿Será cierto que somos seres "sin razón", y que, por ello, ¿debemos ser colonizados para entrar a la civilización? Nosotros pensamos que no.

Podría ser cierto que no antepone la razón a la existencia, que somos seres directos e integrados al mundo, que no sentimos la distancia como para convertirnos en un Dios que mira a la distancia el mundo que crea a su imagen y semejanza, pero sí cultivamos un razonamiento que definitivamente surge de diferentes abrevaderos, de diversos manantiales, que nada tienen que ver con el yo que el poder y la propiedad han construido a lo largo de milenios.

La colonia representa la imposición de una forma de interpretar la vida, en este caso la del colonizador. Una forma que antepone seres creados por la propia inventiva del hombre que se sitúa como su propio creador. Es decir, el hombre crea al hombre a imagen de su propia fisonomía. Con ello genera un intermediario que lo explica todo, es él mismo quien crea al mundo, a todos los seres vivos que habitan el planeta, no a la inversa. Así explica el mundo, por lo tanto, lo mira, lo percibe como si estuviera fuera de él. Lo anterior fundamenta la existencia del poder, hace del mundo algo que él crea en su intelecto, lo diseña y modifica según sus gustos, sus aficiones que nacen de él.

Al sentirse creador, recrea la visión de que puede hacer lo que le venga en gana. El mundo es suyo y hará lo que quiera y obtendrá de él lo que se le ocurra. Si venderlo está en su posibilidad para generarse comodidad, lo hará sin ningún miramiento.

Esta explicación no tiene objeción, de tal manera que cada rincón que va descubriendo lo considera un territorio del que se apropia, argumentando la posesión mediante las propias reglas que va deshilvanando. Esta mentalidad coloniza los espacios desconocidos del planeta, aquellos que no están en disputa con otra mentalidad colonial.

Los efectos de la colonización se agigantan, dado que este mismo razonamiento se impone a los seres que coloniza. A través de la religión, del gobierno y más tarde de la escuela y la comunicación, se estandariza una comprensión del mundo, que

fundamenta el poder humano sobre el suelo, que incluso llega a considerarla su condición natural.

Se impone el discurso sobre la existencia. Es decir, el discurso se vuelve herramienta de poder sobre la existencia real de los seres habitantes del planeta. Esto lo ratifica la era cristiana, que impone la Biblia, como enciclopedia de verdades escritas, discurso que los humanos han de repetir de memoria, adoctrinados en monasterios que siglos más tarde llamarán escuelas.

La lectoescritura apoya la imposición de la diletancia. El proceso colonial se le dibuja como el matrimonio de la espada y la cruz, amasiato que usa como herramienta central la palabra escrita y la declamación memorizada. Las universidades, siglos más tarde, reproducen la operación del monasterio, y los aportes de todos lados se amafian como nuevos textos sagrados a memorizar.

Los textos que se elaboran tanto dentro de una gubernatura colonial como fuera de ella, con los mismos principios, herramientas y postulados, son la continuidad de aquellos que se van apoderando del mundo, separados de él, investigándolos como un propietario revisa concienzudamente su espacio. Las ciencias sociales, en la actualidad, no han perdido esta mística de comportamiento.

Sin embargo, la existencia real o concreta, a pesar del discurso, del texto, del sermón, mantiene su integralidad, la de relaciones que explican la vivencia de los que la componen, mantiene su lógica natural, que no es explicada, pero sí existida. Esto da pie a la resistencia, a la sobrevivencia de otra sensibilidad fundada en la labor o trabajo concreto, a la resultante del movimiento natural del entorno. Esto fundamenta otro razonamiento que no se expone en sermones, mucho menos en textos, que se vive, que se reproduce en el actuar natural por la conservación de la vida. A esta manera de vivir la vida la hemos llamado comunalidad, visión que baña nuestra presente reflexión.

La reflexión de la vida, considerándose fuera del mundo, encuentra en el texto, una manera que, pese a los milenios, aún no encaja en el razonamiento natural e integral de la mayoría de los seres terrenales. Ya no es solamente la figura de un dios, intermediario entre el hombre y la naturaleza, sino la palabra escrita quien ha de conducir la actitud de cualquier sociedad. La Constitución, las leyes, los códigos, las actas, son el

testificante del comportamiento que ha de obedecerse, que ha de memorizarse, que ha de imponerse a todo habitante. Pese a lo anterior, la figura de Dios y la Ley escrita no desaparece la relación integral del ser natural, hecho naturaleza.

De ahí que en la actualidad florezcan dos razonamientos en el ser colonizado y sometido al discurso: el razonamiento que se le ha impuesto y el que emana de su relación integral directa con el mundo. Esto que se observa en una esquizofrénica cultura cotidiana, no debemos asimilarlo como una debilidad construida por la colonia, sino como una fortaleza que puede abrir nuevos caminos a la existencia. Dicho de otra manera, debemos buscar y encontrar la lógica propia de la integralidad de la existencia, lograrlo puede conducirnos al diseño de nuevas formas de vida, modos que ni el poder del discurso, ni la imposición de la lectoescritura, puedan desaparecer.

Debemos reconocer que el poder nos mantiene en un laberinto que ha sembrado en nosotros, sustentado en la propiedad y el mercado, como única alternativa futura. Es necesario, entonces, usar la escritura para situar en blanco y negro el razonamiento que han vuelto clandestino en nosotros mismos. Escribir lo que hacemos integralmente para hacer la vida, y no interpretar desde el discurso que se nos ha impuesto lo que hacemos de manera natural.

Que no se malentienda: no se trata de hacer de la existencia real un nuevo discurso para tener "otro" poder, se trata de enunciar la naturaleza de nuestras relaciones en todos los ámbitos, para que recuperemos su valor, no para imponer nuevos determinantes. Es decir, se trata de reconocer lo que hacemos para vivir y encontrar en ello la lógica subyacente que da continuidad a nuestra existencia.

Esto es: escribir nuestra lógica de razonamiento sin partir de premisas discursivas, teóricas, conceptuales, académicas, literarias, etc. Significa encontrar nuestros propios abrevaderos, nuestros manantiales de conducta natural. Es decir, llevar al texto nuestro razonamiento natural, no escribir y reproducir el pensamiento impuesto.

2. Exponer el razonamiento natural que llevamos dentro

El propósito de exponer el razonamiento natural que llevamos dentro es darle su plena ubicación en los ámbitos de reproducción de la vida, y que sea ello materia de aprendizaje cotidiano que llene no sólo los espacios escolares sino el análisis de nuestra labor cotidiana.

A partir de lo anterior, resulta necesario considerar como un primer elemento que es en lo cotidiano donde se expresa la lógica de vida real que está vinculada a todas las dimensiones de vida natural; comprender en lo cotidiano resulta necesario para un bienestar, ya que suele no tomarse en cuenta cuando se navega exclusivamente el discurso que, para colmo, ha salido de la reflexiva y discursiva experiencia de otros que se sienten fuera y que son el poder sobre el mundo. Llegar a comprendernos como resultado del movimiento del mundo es diferente a comprendernos como seres que diseñamos el mundo.

“Pensar para luego existir” sintetiza lo que aquí necesitamos desaparecer. Invertir el sentido del axioma cartesiano nos puede ubicar. Es decir, “Existir para reflexionarnos” podría ser no un axioma sino un camino para reconocer lo real que radica en nuestra propia existencia, no en nuestras ideas sino en nuestros hechos.

Esto nos conduce a un segundo elemento que resulta sencillo si comprendemos que el mundo que llevamos dentro lo obtenemos del exterior, que lo que vemos, olemos, tocamos, saboreamos y escuchamos está fuera de nuestro organismo y que, por lo mismo, somos su resultado, es decir, del mundo que habitamos, no del mundo que miramos fuera de nosotros y diseñamos. Comprendemos como respeto no la reverencia a lo externo sino a ser lo externo que, al incorporarse a nosotros, deja de serlo, nos construye y nos da existencia.

Este respeto se obtiene en el movimiento porque el mundo está en movimiento, y al ser parte del mundo, todos estamos en movimiento. Desde esta perspectiva, la labor, el trabajo que realizamos es la concreción de nuestra integral existencia que depende del todo, un todo en movimiento.

Un tercer elemento a considerar es lo que obtenemos como resultado de comprender el respeto como el resultado del todo y que exponemos en toda conducta,

Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos caminos

además de la labor, trabajo o movimiento que realizamos cotidianamente. Lo que logramos es precisamente la compartencia de la vida, la ayuda mutua, la reciprocidad, la fiesta, la celebración, la comprensión, etc. Esto desde el poder nunca se ve porque se antepone la idea que consideramos *mía*, de *mi* capacidad y propiedad individual y que evaluamos como un resultado individual, no como un resultado comunal. Es decir, creemos que la labor la realizamos solos porque el *yo* prevalece en el razonamiento y olvidamos que dependemos de todo y de todos.

La reciprocidad es hacer la vida con el otro, con los demás, es no entenderse solo. Es saberse mundo, es saberse comunal y reconocerlo, esto abre la puerta a nuevos caminos de razonamiento, fincados en lo concreto.

El ver la vida construida horizontalmente nos permite ver la verticalidad del poder, un poder que de manera horizontal se diluye en todas las dimensiones de la vida. Tanto un dios, como un jefe de Estado, tienen poder, y lo reproduce en todas las capas de la sociedad hasta convertirlo en la substancia vivencial, cuestión que hay que desaparecer desde el reconocimiento de lo propio, de lo natural, de lo concreto.

Eliminar lo ajeno de nuestro razonamiento no quiere decir negarlo, esconderlo, encubrirlo; ahí está, en nosotros. Caminemos con él, pero ubicándolo, para que en un proceso paulatino se vaya derrumbando. Negar nuestra situación colonial, sometida y maniatada no nos conduce más que a prolongar nuestra obscuridad.

Con toda firmeza, afirmamos que el ser individual ha sido una construcción mental derivada del poder, fincada en la separación del hombre del mundo, y que es prioritario reconocernos dentro del mundo, que dependemos íntegramente del mundo, que lo construimos, percibiéndonos adentro, no afuera de él.

En otras palabras, somos seres comunales y comunes, parte integrada al mundo, del que no somos ni centro, ni eje, ni diseñadores, ni conductores de su destino, por lo contrario, nos debemos a él y, siendo parte de él, nos movemos en su movimiento. Reconocerlo nos llevará a exponer un razonamiento que en el lenguaje del poder se ha llamado epistemia, y que nosotros simplemente le llamamos fuente de vida, venero de razonamiento, manantial de movimiento.

Ubicar la individualidad, el yo, el ego como una construcción mental, nos abre la certidumbre del nosotros. Es decir, permite entendernos como un resultado comunal. El nosotros es real, concreto, natural, no es diletancia, ni discurso, ni imaginación, mucho menos poder o propiedad.

Desde esta perspectiva, la ciencia es también un resultado comunal porque no parte de lo abstracto, sino de avances concretos. Una cosa es que la ciencia se haya tornado en instrumento del poder y otra que sea poder. Sin embargo, tampoco es adecuado darle un espacio aparte a lo científico porque es un producto integral, de esa medida depende su existencia del tiempo y del espacio.

Ese mismo camino explica el campo de las artes, pero tampoco hemos de separarlo de la producción natural. Así como el color de las flores tienen una explicación integral, energética y multideterminada, el arte es, en ese mismo sentido, un resultado integral.

Con esta misma seguridad afirmamos que comunalidad no es teoría, es vida que tiene una explicación integralizada en el mundo real que responde a su contexto, a sus particulares determinantes de tiempo y espacio, al razonamiento propio que emana de cada situación, de cada contexto, y que en estos momentos nos ayuda desde lo concreto a trascender abstracciones libertarias, democráticas, igualitarias, justicieras, que son derivación de la diletancia, del discurso, expuestas en textos e impuestas a las distintas generaciones de sociedades que han crecido en campos y tiempos colonizados.

Ha llegado el momento de invertir el razonamiento, de voltear la tortilla que se está quemando entre nuestras manos.

3. De lo colonial a lo propio

Nuestra manera de razonar, debemos aceptarlo, es colonial. Hemos vividos siglos envueltos en un modelo de vida, no tenemos el lenguaje apropiado para describir y nombrar el mundo, que, de manera natural, vivimos.

La invasión europea nos ha impuesto una prepotente manera de ver el mundo. Vemos al mundo separado de nosotros, lo que nos da el poder de entenderlo como

queramos, siempre desde la perspectiva de un razonamiento que expresa la seguridad de que somos los únicos que habitamos este continente.

Pero debe quedar claro: Europa no sólo nos impuso su razonamiento, entendiéndonos a los habitantes originarios como salvajes, sin alma, o primitivos sin conocimiento, sino que nos impuso su propio razonar que debemos entender como su forma de ver el mundo. Dicho de otra manera, el poder, la propiedad y el mercado, son fuentes de su razonar, que se concentran en su lenguaje, es decir, en la extensión de su conceptualización de la vida.

Definir y ubicar al pensamiento occidental o eurocéntrico es necesario. Esto implica, para nosotros también, encontrar, reconocer las fuentes de nuestro profundo razonar en conceptos propios que, es evidente, no alcanzamos a encontrar en el español.

El español, como idioma, nombra un mundo que le da origen y explica su propia forma de verlo. Esto significa que, o lo re-significamos o creamos nuestro lenguaje. Sin olvidar que ha sido la lecto-escritura la herramienta fundamental que occidente utiliza para imponernos su razonamiento.

Desde siglos atrás, la lectoescritura del idioma dominante ha sellado nuestro razonar. En el primero deberemos encontrar los conceptos que nombren al segundo, por lo mismo, serán la herramienta a utilizar.

Durante cinco siglos el razonamiento occidental ha impuesto las etapas de su ejercicio. Sin mencionar las teorías de su historia que fijan evolutivas etapas precisas, proponemos comprender lo padecido a su llegada a nuestro continente de la siguiente manera: A la primera etapa la distinguimos como colonial, de dominación e imposición religiosa y militar, y a la segunda, institucional colonial, como de dominación política y económica, y gobierno republicano. Dicho de otra manera, la colonia, en su primera etapa, es militar y cristiana; en la segunda es liberal, amparada en la ciencia y las humanidades. Ambas etapas expresan, hasta nuestros días, el ejercicio y florecimiento del poder, la propiedad y el mercado como categorías de razonamiento colonial.

3.1. El poder

La religión católica nos impone el razonamiento de la existencia de un dios “todo poderoso creador del cielo y de la tierra”, monoteísmo que se instala en nuestro razonar como substancia. Todo proviene de Dios, “a imagen y semejanza del hombre”, con tal precisión, que la lectura obligada de la Biblia es el adoctrinamiento sanguinario que padecemos desde los ancestros. La lectoescritura es la herramienta para la alfabetización de los idiomas propios, de principio el náhuatl. Con esto, toda interpretación que se realiza se hace desde un razonamiento ajeno. Es decir, no responde a la lógica propia de nuestro modo de razonar la vida sino a las categorías, como el poder, que los españoles imponen y explican como “natural” al paso de los siglos, a través de una comprensión religiosa monoteísta del origen del mundo.

Obviamente, el gobierno español impone acorazado esta explicación religiosa. Se nos impone una monarquía representada por un virrey que es elegido desde tierras lejanas. Quince siglos de cristianismo fundamentaron imperios y monarquías, se enseñorearon de un poder consolidado por la iglesia católica, y es este poder el que se nos introdujo no sólo en la administración colonial gubernamental, sino que también sembró la existencia del gran poder en nuestro razonamiento.

El poder no tiene otra explicación más que la de interpretar la existencia humana separada del mundo (*homo sapiens*). Cuando el hombre cree mirar al mundo le da la interpretación que se le ocurre. La existencia de Dios es la existencia del hombre creador del mundo. En esto radica la fuente generadora del poder que Europa utiliza para justificar su razonamiento: ¡se ha de apropiarse de todo, y hacer del mundo lo que le venga en gana!

El razonamiento colonial se sustenta en el poder que le permite y le faculta apoderarse del mundo, y hacer de ello una mecánica mercantil de compra-venta, categorías que reproducen un razonamiento que se expresa en el lenguaje, y se consolida a través de la lectoescritura.

La segunda etapa, la institucional colonial, es resultado de la misma visión derivada del poder, emanada de la interpretación del hombre separado del mundo. La Revolución francesa, fruto de lo que los mismos occidentales llaman Ilustración, siembra en su razonamiento conceptos más elaborados de poder, tales como libertad, igualdad,

Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos caminos

fraternidad, que se agregan a los de democracia y justicia, que ya existían como fuentes reproductoras del poder. Términos que dibujan la elaboración del estado-nación, régimen que consolida un poder laico, separado de la iglesia pero que le da continuidad, incluso consolida la prepotencia humana como generadora del mundo, ahora asentado en conceptos ilustrativos abstractos que dan pie a las nuevas repúblicas.

Al poder de la iglesia en la primera etapa colonial le sigue el poder civil, o laico, instaurado como Estado en la segunda. Dicho de otra manera, a un poder celestial, religioso, vertical, lo hace a un lado un poder terrenal, civil y vertical, pero sigue siendo poder.

La existencia actual del poder eclesiástico y del poder laico, gubernamental estatal, que conviven en el razonamiento general, emanan de la misma fuente o del mismo principio: el poder. A su vez, dibujan y consolidan su existencia como razonamiento hegemónico.

Resulta difícil desde cualquier ámbito, desde el núcleo familiar por ejemplo (que también fue diseñado en el ejercicio del poder patriarcal), trascender los efectos del poder en nuestro razonamiento, ya que es estructural y ello fortalece su ejercicio en todos los haberes de nuestra existencia.

Podríamos decir que interpretar al movimiento del mundo desde nuestro yo lleva implícito ver al mundo como entidad apartada de nuestra existencia. De ahí que la comprensión del poder nos conduzca a interpretarlo como natural. “El hombre tiene como naturaleza al poder”, “el poder del hombre es natural”, a tal grado se razona y afirma que la existencia concreta es expuesta y extendida por el axioma que le representa: “Pienso, luego existo”; “Debes de ir a la escuela si quieres ser alguien en la vida”.

“Si no piensas, no existes”. Todo lo define el razonamiento. Si ante todo “no razones como yo, eres inexistente”. Todo esto lo encontramos a través de la lectoescritura, en la filosofía, la ciencia, la literatura, y por ello se convierte en lenguaje hegemónico.

Ya no sólo son las “sagradas escrituras” las que nos inyectan el poder del conocimiento, sino toda la literatura que emana y expone el poder del hombre como “natural”. A fin de cuentas, esto lo reproducimos en la música, en la poesía. La sola

interpretación del afecto en la relación entre hombre y mujer expresa con grandiosidad el endiosamiento del ser humano, “creador del cielo y de la tierra”.

Destruir el poder, en lugar de buscarlo sistemáticamente, es el gran reto que nos depara la descolonización de nuestro razonamiento actual.

El poder hecho fuerza física, educación, gobierno, norma, trabajo asalariado o esclavizado, amor, obediencia, etc., hace de su trascendencia o de su extinción, algo casi imposible, fatalidad a la que nos negamos a través de estas líneas.

3.2. La propiedad

Consecuencia o demostración del poder. Cuando el hombre se separa del mundo lo interpreta, lo juzga, lo mide; se apropia de él, y en esa medida lo cosifica. Todo gira en torno al hombre. Europa, mediante la invasión, se apodera de este continente, lo registra como suyo, y con ello, todos los seres que lo habitan, a quienes interpreta y moldea a su manera vía el poder celestial, o sea el religioso, o el poder terrenal a través de los gobiernos que se aseguran de darles una fisonomía homogénea.

La propiedad cuantifica bienes, territorios y habitantes que interpretan el poder como “natural”. De ese modo cosifica no solamente productos de trabajo, herramientas, sino los seres mismos que los producen. El hombre, al verse o interpretarse como dios, separado del mundo que ha creado, se apropia de todo, regula las relaciones que establece, erige constituciones de estados-nación y lo concreta en su lenguaje vía la lectoescritura.

En la primera etapa repartió, despedazó, entregó, vendió y compró territorios y bienes, lo que fortaleció el razonamiento del hombre como centro del mundo. De ello resultó la iglesia, el poder celestial y terrenal; más tarde el gobierno civil y liberal hizo lo propio. La mentalidad liberal legitima la propiedad a través de las leyes que elabora, no sólo para reducir el poder religioso sino para fortalecer el poder laico y civil.

La propiedad como categoría que se deriva del ejercicio del poder se siembra en nuestro razonamiento. En la actualidad no se concibe al hombre sin la etiquetación de sus bienes, a tal grado, que hasta las mismas ideas son reclamadas por sus autores. Es decir, las ideas no sólo son concebidas como propiedad del hombre que las emite, sino

que se esgrimen derechos legales de su propiedad. Los conceptos liberales de libertad e igualdad no cuestionan la propiedad, por el contrario, la legitiman al grado que resulta lo mismo la libertad de comercio de un empresario, que la de un sencillo mercader de tianguis. La igualdad es una categoría abstracta, inexistente, pero forma parte del ejercicio libertario de la imaginación, en los derechos de igualdad entre los seres.

Algo que a nuestros ojos pareciera lógico, el hecho de que el poder se apropie de lo que miran y perciben sus sentidos, se convierte también en lo mismo, es decir, el tener se convierte en su razonamiento. No explica su existencia sin lo que tiene, que lo representa y que de algún modo lo cosifica. "Tú eres en cuanto tienes, bienes o ideas, y son éstos los que realizan o demuestran tu existencia". Te apropias del mundo, pero las cosas, los bienes, las ideas se apropian de tu ser.

La propiedad no existía antes de la invasión de occidente, por lo menos no hay forma de demostrar su existencia desde fuera de las categorías del lenguaje hegemónico, el español. Dicho de otra manera, el poder y la propiedad antes de la invasión sólo se señalan a través de categorías ajenas. La existencia de Estados, de reinos, de guerras y de imperios, son señalados desde ahí, lo cual no demuestra nada.

El reparto de bienes, de tierras, se dio entre los invasores, esto sembró el razonamiento de que el ser es en la medida que posee. Tiempo atrás, no podemos demostrar estos repartos. Lo escrito responde a etiquetas propias de la colonia.

Es en este sentido que el poder y la propiedad son indisolubles, tiene poder quien posee; se posee lo que otorga poder.

La lucha por el poder se viste de lucha por la propiedad. De ahí que la propiedad también continúa omnipresente en los Estados llamados "independientes". Cualquier habitante que desee ser respetado ha de mostrar propiedades, razonamiento que se consolida en la época laica, liberal, republicana, nacional.

3.3. El mercado

El poder y la propiedad son relaciones que se reproducen en el movimiento. La relación de poder mueve, lo mismo que la relación de propiedad, y es esto lo que se concreta

en la acción de mercadeo. Occidente se apropia de continentes mediante el mercado. La cosificación del suelo lo convierte en mercancía.

Occidente no invade continentes para descubrir, para conocer, lo hace para obtener materias primas y extender la venta de sus productos. Es este mercado el tercer elemento indisoluble que opera en el razonamiento occidental. El mercadeo genera valor agregado, ya lo han expuesto intelectuales occidentales. Valor que fortalece al poder.

4. ¿Competir o compartir? Es la pregunta...

Hablar de la reproducción social nos conduce de manera inmediata al campo de la economía política, con ello nos entrapamos en un esquema de razonamiento que tiene un origen histórico y que cancela otras interpretaciones, cuando estas prácticas carecen de conceptos para ser interpretados.

Este trabajo pretende enfrentar tal problema y propone no un nuevo modelo, pero sí elementos conceptuales a ejercitar si queremos entender la profundidad que subyace a otros tipos de comportamientos económicos que explican, de mejor manera, los mecanismos de la reproducción social, de las grandes mayorías de la población.

Empecemos...

Toda economía tiene un satisfactor que guía su proceso de trabajo. Las interpretaciones que se hacen del concepto fijan sus ojos en la importancia, el logro de sus propósitos, sus métodos de trabajo y las consecuencias que obtienen de sus prácticas. Por ello, vista la reproducción social desde la economía política, nos explica, desde su lógica, las grandes desigualdades socioeconómicas y señala un tratamiento específico.

Son pocos los esfuerzos analíticos que ven la reproducción social desde su totalidad existencial, totalidad que invade todas las dimensiones de la vida que el pensamiento hegemónico ha parcelado hasta la saciedad.

Cuando se ve la economía desde la economía, no se alcanza a entender la coexistencia de diversas lógicas que explican la reproducción social, de ahí que el

Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos caminos

empeño de la presente reflexión centre su atención en las lógicas económicas que son respuesta desde la totalidad existencial y no sólo desde la economía.

Las desigualdades que ocasiona el modelo económico hegemónico asentado en el mercado nos oculta la existencia de una economía practicada por las grandes mayorías, que no buscan el crecimiento, la competencia ni la acumulación, por lo contrario, demuestra actitudes de mayor compartencia vivencial.

Un primer obstáculo para evidenciar otros modelos de pensamiento en la reproducción social es el lenguaje. El lenguaje actual, no contiene categorías que permitan su exposición, por ejemplo, la compartencia, o compartir los frutos de trabajos específicos, no son explicadas si no lo se hace a través de categorías hegemónicas como la competencia. Pensar en la compartencia económica, decidida desde el habitante, es una broma frente a la competencia, categoría sustancial del modelo económico prevaleciente.

Algo al respecto

Desde una perspectiva económica clásica, la economía popular, la que practican las grandes mayorías, busca en principio la satisfacción de las necesidades básicas del individuo. Esto significa que éste centra su atención en la reproducción elemental como ser vivo, lo que nos lleva a pensar, que participa de la producción y la satisfacción de lo urgente.

Para cualquier docto en materia económica, lo vital, lo urgente, lo básico es la alimentación, el vestido, la salud, el cobijo. Vista la economía desde estos criterios, categorías como la convivencia, la compartencia, el baile, la festividad, no caben, no entran, no significan lo básico.

Sin embargo, para “el populacho”, el gasto festivo, suntuario en otros lenguajes, en la mayoría de los casos, se nos presenta como lo básico, lo urgente. Para los economistas este razonamiento resulta irracional, no cabe en su lógica, para ellos no es posible pensar, que sea más importante compartir que competir y ganar. Por ello resulta estúpido pensar que se puede y se debe trabajar para compartir los beneficios de su

trabajo con otros, en lugar de generarse un beneficio que puede destinar para su satisfacción individual o familiar.

Para nosotros es importante comprender que detrás de la compartencia existe todo un razonamiento que tiene fundamentos sólidos, poco comprensibles para los de mentalidad competitiva y acumuladora.

La lógica que fundamenta esta actitud es la existencia del otro por encima de la suya. Es decir, es prioritario estar en los demás, en su aprecio, en su gusto, en su participación, antes que ser y pensarse solo, en su comodidad, en su individualidad. Esto es entender que somos los otros, que nos definimos a partir del otro, que vivimos integrados a lo y a los demás, que no vivimos separados.

Es más relevante “el qué dirán”, que el beneficio personal que por su trabajo pueda lograrse en términos individuales. Podríamos sintetizar diciendo “esto es ser el otro, no uno solo”.

Es esta comprensión de la vida, manifestada en la economía, lo que puede explicar la permanencia reproductiva de las grandes mayorías, sustentada en una “pobreza” compartida. Y es de muchas maneras la sobrevivencia real. La pobreza es expuesta e interpretada desde códigos de una economía utilitaria, medida en su rendimiento, nunca en su compartimiento.

Estos razonamientos son los que nos invitan a pensar la existencia de otros caminos económicos que permitan una transformación social que garantice la reproducción material y espiritual de sociedades enteras. También nos permite avizorar lo que podríamos llamar economía comunitaria, en la presente reflexión se nos aparece como un objetivo natural. Le llamamos así porque responde a un sentir de vida colectiva, de substancia comunal. Pero veamos esto por partes, para no enredarnos.

¿Por qué lo festivo?

En nuestros días, cuando se razona económicamente, lo primero en que se piensa es en la fiesta. No se habla de la casa, el carro o la ropa, se habla de la comida y de la bebida que han de gastarse. Se habla de la música y de los adornos, nunca de utilidades, de ganancias o de reinversión de las utilidades. Todo se planea para gastar, no para guardar.

Muchos dirán que es el modelo imperante el que lo fomenta, y tienen razón, pero ese consumismo no existiría, si no hubiera razones de peso para realizarlo. ¿Qué significa esto? Que lo que importa es ser feliz hoy, no mañana. Esto significa que la vida se va y hay que vivirla. No se diseña el futuro, se realiza el presente.

Definitivamente esta es otra lógica de vida, que para la academia y para la mentalidad empresarial es ignorancia, despilfarro, falta de educación, etcétera.

Trabajar para ser y estar con los demás nunca ha sido un principio para la economía clásica. Esta actitud rompe la idea básica de una economía de carácter individual y por lo mismo empresarial. Es decir, no es lo mismo trabajar para ti que trabajar para los demás.

Para muchos, esto queda explicado como resultante de la operación mecánica del mercado, fortalecida por la educación y por la publicidad a su servicio. No se busca ni se comprende el razonamiento que subyace a su reproducción, el cual encierra valores, principios, prácticas comunitarias de consumo, en fin, toda una cosmovisión que tiene lógica e historia. Y es esto lo que nos lleva a la filosofía natural, aquella que demuestra el razonar colectivo como natural integral, total, y que es lo contrario a lo individual, que suena a proceso antinatural.

Pensar en la reproducción material y en la transformación social nos lleva a una necesaria revisión de para quién se trabaja, y con ello encontraremos nuevos caminos que no reproduzcan los elementos básicos del sistema hegemónico. Esto no significa negar la producción de valor que Marx dejó claramente explicado, ni tampoco los procesos de explotación que se derivan, sin embargo, deseamos ir más allá de ese camino ya transitado.

Es innegable por otra parte que el consumo complejice esta situación. Tal y como lo orienta la producción industrial y de servicios, el consumo aleja en buena parte o suplanta la producción directa. Por un lado, obstaculiza el uso de la producción directa y, por el otro, amarra a un consumo externo que hace abandonar lo propio. Pese a ello, lo propio sigue siendo el baluarte de lo que ha de hacerse, de lo que es urgente reconocer, ubicar y reproducir. Esto se ve con mayor claridad en ámbitos rurales, comunitarios, y originarios.

Emigración, abandono de la tierra, no son más que mecanismos que revelan presiones externas, aspectos que, vistos desde lo festivo, son causa, pero también argumento y la clara demostración de un diferente pensamiento económico. Esto lo ejemplifica el elevado gasto que hacen los migrantes en sus festividades comunitarias.

Las razones económicas del Estado, como buen representante del entendimiento hegemónico, profundiza, a través de sus programas, la incompreensión de razonamientos que caminan en sentido contrario a la racionalidad que defiende. Tanto la autorización de subsidios financieros, tecnológicos, como el mismo tratamiento del consumo, y su propia interpretación evaluadora, completan el ciclo que impide conocer a fondo los razonamientos que la economía de las grandes mayorías, guarda, oculta, y les reproduce.

En todo razonamiento económico, desde el Estado, la academia, la visión empresarial, la palabra empleo aparece como la esperanza, el camino adecuado, la luz verde que guía a la sociedad. Nadie cuestiona esta palabra, la asumimos como una labor casi natural de todo modelo de vida. Un empleo supone un contratante, es decir, un patrón empleador. Sea este un capitalista o sea el Estado, la empresa contratante, asume naturalmente que el empleo, va a detener las desigualdades sociales y económicas. Que el crecimiento del empleo, las inversiones de capital, “darán solución definitiva a las injusticias, cotidianamente denunciadas”. La sociedad misma, que presume de estar organizada, orientada por sus preclaras vanguardias, deposita en el empleo, su confianza total para abatir las desigualdades.

¿A qué se debe esto?

Nosotros creemos firmemente que el problema radica en una confrontación civilizatoria. Confrontación de la que no se pueden definir fronteras de conflicto, ni muchos menos espacios específicos.

Cabe señalar que esta confrontación ha sido estudiada desde variadas ópticas, principalmente desde las economías, llamémosles, formales. Cuando se ha hecho se ha caído en interpretaciones economicistas, sociológicas, culturales, etc. No negamos el valor de unas y de las otras, pero creemos que en sus perspectivas parceladas radican y evidencian sus propias limitantes.

Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos caminos

Pensar la realidad desde el sujeto, protagonista del proceso de valorización del trabajo y del consumo, impide ver el raciocinio colectivo, integral, holístico, que subyace en la conducta económica del habitante. Es decir, estudiar la realidad desde el individuo nos lleva a parcelar el razonamiento. Mirar la realidad desde un razonamiento colectivo natural nos conduce, en primer lugar, a entender la inexistencia de conceptos que ayuden a entender dichos razonamientos, y en segundo, a dudar de la fidelidad de nuestras conclusiones, cuando éstas son expuestas en conceptos civilizatoriamente originados, en lenguajes y contextos ajenos y hegemónicos.

Dicho de otra manera, razonamos occidental y liberalmente. Desechamos razonamientos que parten de totalidades vivenciales, es decir de entender, no al hombre o al sujeto como centro del universo, sino a la naturaleza planetaria como totalidad. De ahí que veamos al empresario, al capitalista, al político, al comerciante como victimadores y al proletario, al campesino, al pobre, al originario, como víctimas, es decir, a las grandes mayorías, como masas aplastadas por un proceso económico demoledor. No negamos que lo sea, sólo agregamos que esa visión no explica todo.

No ponemos en cuestión la fortaleza argumental tanto de los convencidos de la economía liberal como los razonamientos que le confrontan, sean formulados éstos desde perspectivas económicas, sociales, culturales, etc., lo que afirmamos es que no queda claro, entonces, las razones que fundamentan la real reproducción social de las grandes mayorías de la población.

Pensar que la existencia de los grandes capitales, de una educación a su servicio, de procesos de explotación económica, de sometimiento político e ideológico y la presencia de enfermedades sociales son los causantes de la realidad actual no basta para entender el cómo, porqué y con qué las grandes mayorías logran su reproducción social, económica y cultural (total, diríamos, en nuestros términos).

La permanencia de un plano civilizatorio profundo, razonado y evidenciado por muchos estudiosos que han luchado permanentemente por zafarse de las amarras de la academia clásica no han sido suficientes para el diseño de un nuevo lenguaje, que nos muestre su reproducción en su naturaleza y fortaleza profunda.

5. Nuestra propuesta para seguir caminando...

Exponer un plano civilizatorio que ha estado oculto, excluido, discriminado, silenciado por un modelo de razonamiento que ya rebasa los quinientos años, no es una tarea fácil. Sin embargo, no existen imposibles cuando se tiene el cuidado de observar el movimiento natural del planeta y el de sus integrantes o elementos.

Todo ser vivo o habitante de este mundo, tiene un suelo para el ejercicio de su existencia. Reconocer que somos seres interdependientes en ese suelo, nos permite pensar desde un ser colectivo, integral, total. Todos dependemos del oxígeno, del agua, en primera instancia. Ese mismo suelo, a través de otros habitantes, nos aporta los ingredientes para crecer y reproducimos. Todos nacemos de otro elemento de esa totalidad. Por lo mismo dependemos, unos de otros. Es a esto que nosotros llamamos integralidad.

Para nuestra reproducción necesitamos de todo y de todos, es lo otro lo que nos permite definirnos como existentes, respiramos para vivir, comemos para reproducimos, nos vestimos para protegemos y convivir, todo lo hacemos ante y por la existencia del otro. Lo que se nos revela es el nosotros.

Esto genera una mentalidad, resultado de nuestra interdependencia. Nuestro ser es colectivo, comunal, integral, total. Nuestro pensar integra el pensar de todo lo que se percibe, lo que habita a nuestro lado y que nos habita. No sólo es la presencia de los habitantes de nuestra especie, sino de todos los seres que habitan el planeta.

Todos estamos en movimiento, por lo mismo obtenemos resultados de nuestra labor, de nuestras relaciones, productos que son cultura, es decir, modos de vida y de razonamiento, con las particularidades de cada contexto. Pero en nuestro ser habita la integralidad, una totalidad. Esto que es un razonamiento natural ha sido ocultado por el poder, la propiedad, el mercado, que hacen del hombre el todo poderoso, creador del cielo y de la tierra.

La fiesta, como cualquier hecho vivencial, es lo que se consigue del movimiento natural de elementos integrados en un proceso. Si para muchos esto es cultura, folclor, costumbre, atavismo, etc., lo real es que es el goce de la existencia colectiva, en la que vale más el otro que la individualidad; un colectivo integrado de individuos indivisibles,

Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos caminos

que se diluyen como tales, en el movimiento colectivo, al sentirse y razonarse comunalmente.

Nuestra afirmación de la inexistencia del individuo se evidencia si comprendemos nuestra interdependencia en el todo. Y así, la inexistencia de la libertad queda demostrada en la dependencia que todos tenemos de todo y de todos los seres habitantes del planeta.

No comprender lo anterior es repetir mecánicamente una suma de razonamientos emanados del pensamiento individual y no de la naturaleza integral que aflora y reproduce la vida. De esto desprendemos la seguridad de razonamientos que fundamentan otras economías, que dejan de ser economías, es decir visión parcelada, para convertirse, al comprenderlas, en la explicación integral de sus elementos vivenciales.

Territorio II

Experiencias de construcción de otras maneras de investigar: metodologías descolonizadoras

Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación no extractivista¹

Graciela Alonso

Raúl Díaz

Elly Laura Fernández

Introducción

SOMOS UN COLECTIVO INTERCULTURAL DE INVESTIGACIÓN. NUESTRO EQUIPO ESTÁ INTEGRADO POR mujeres tanto de la universidad como del pueblo originario mapuce. Procuramos reflexionar, comprender y aprender acerca de cómo las relaciones de género heteropatriarcales son reforzadas y reactivadas por el modelo de desarrollo neoextractivista y, sobre todo, estudiar cómo en las resistencias/reexistencias de las mujeres mapuce hay pistas para amplificar las propuestas de planes y modos de vida alternativos, asimismo, sobre los alcances y limitaciones de las solidaridades mutuas que nos convocan en acciones políticas y culturales.

El modelo de explotación de bienes naturales y culturales interviene y acosa, a través de distintas prácticas, al cuerpo entero de todas las mujeres, en particular los de aquellas que viven desde siempre en los territorios afectados por el extractivismo. Ante estas situaciones, las mujeres mapuce protagonizan acciones y estrategias de defensa y resguardo del ambiente y del territorio para frenar el avance de un frente estatal, empresarial, eclesiástico, militar, comunicacional (Segato, 2014), en el que el racismo y el machismo inherente al modelo avasalla los derechos elementales de las personas, comunidades, del pueblo mapuce en su conjunto, y de la sociedad toda.

En nuestros estudios hemos analizado dispositivos estatales como la imposición de estatutos a las comunidades, las dificultades para llevar adelante la medicina ancestral, la educación autónoma, el idioma y las prácticas de alimentación. También hemos hecho

¹ Este artículo retoma ideas de una exposición de las mismas autoras presentada en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, Río Negro. Universidad Nacional del Comahue, Argentina, 18-20 de abril, 2018.

análisis acerca de cómo la matriz colonial, que conlleva el extractivismo, interviene en las construcciones de identidad, refuerza formas masculinas de hacer política, fuerza separaciones entre prácticas filosóficas y de resistencia política, prefigurando roles jerárquicos de género. Esta colonialidad busca seguir interfiriendo en los procesos de transmisión intergeneracional de conocimientos, cuestión que resulta clave en todo proyecto de resistencia y proyección como pueblo. Nos hemos focalizado en las experiencias de daño y dolor social que ocasiona la degradación de los territorios y la manera en que las mujeres mapuce lo encaran, cómo enfrentan la criminalización de sus luchas, qué recursos levantan en sus defensas, cómo activan y reactualizan memorias de largo plazo y se proyectan desde los valores ancestrales a las estrategias políticas.

En estos análisis procuramos articular dos perspectivas: la de *cuerpo*, profusamente desplegada por los feminismos (repensados desde lo descolonial) y la de *territorio* que recupera genealogías indígenas, en donde lo corporal no se escinde de lo filosófico-territorial, sino que une saberes, emociones, y sobre todo, estrategias alternativas de buen vivir. Los cuerpos/territorios despojados por la continuidad de la mal llamada “conquista del desierto”² no sólo resisten, como antes, de variadas formas, sino que también anuncian otros modos de vida.

Como *investigadorxs* y activistas, consideramos que las prácticas de investigación refuerzan nuestras acciones y proyectos por otras formas de vida y otras maneras de relacionarnos con la autonomía y libre determinación del pueblo mapuce. De relacionarnos, también, con modos de construcción de soberanías que salgan desde las entrañas de la tierra y de nuestros cuerpos colectivos, que se proyecten desde lo intenso de las emocionalidades políticas, desde las voces y narrativas desechadas, desde la ancestralidad y la interculturalidad, hacia políticas de cuidados materiales, epistémicos y de reconfiguraciones profundas del Estado.

En este escrito nos interesa reflexionar en términos teóricos, epistemológicos y metodológicos, respecto de las lógicas y tensiones que involucran al problema de

² La “conquista del desierto” (1878-1885) fue producto de una campaña cívico-militar y eclesiástica contra los pueblos originarios del sur de Argentina. Se deduce que no existía ningún desierto sino multitud de pueblos esparcidos a lo largo y lo ancho de la Patagonia.

Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación extractivista

investigación –en tanto configurado por aquello que el extractivismo ocasiona en los territorios y cuerpos–, y, a la vez, analizar cómo las propias praxis de investigación continúan afectadas por modos de investigar que llamaremos extractivistas.

En adelante nos referimos a la categoría analítica del dolor, la que muchas veces no entra en la parte pública de las reflexiones investigativas o no se sabe qué hacer con ella, por lo que no siempre se logra recoger y expandir las historias corporales y sus significaciones políticas. Sostenemos que el modo extractivista opera y produce desechos tóxicos, tanto en la investigación social como en el actual modelo económico y ontológico de acumulación. Luego, y para concluir, pondremos a consideración ideas que posibilitan pensar otras lógicas la investigación socio educativa en el contexto actual.

I. Lo desechado

Lo desechable para el extractivismo se funda en la separación dualista entre lo que produce acumulación de bienes de capital y aquello necesario para vivir; la dicotomía entre concepción del espacio como bien de consumo *versus* el territorio como unidad y forma de vida; la categorización de personas productivas y aquellas otras que pueden descartarse porque no contribuyen con el modelo de desarrollo hegemónico, lo sacrificable en un sentido que se va expandiendo cada vez más.

Una investigación de corte extractivista tiene como meta principal la acumulación académica individual y objetivante de los saberes de lxs otrxs, entender el conocimiento como bien de consumo mercantilista, promover una epistemología centrada en el sujeto cognoscente, profundizar en una racionalidad históricamente separada del cuerpo y las emociones que invisibiliza el anclaje del capitalismo sobre ellas.

Lo que podemos denominar “desechado” en las prácticas de investigación, lejos de configurar una actividad neutral, responde a posicionamientos y lógicas teóricas, epistemológicas y políticas que requieren ser puestas en discusión en coyunturas específicas. En este sentido, vale la pregunta por el tipo de violencias que produce el extractivismo en todas sus dimensiones como también el análisis de las violencias que provocan las praxis extractivistas en investigación.

Toda lógica del descarte, de lo sacrificable, es en principio una práctica de violencia hacia los territorios, los cuerpos, los conocimientos, las identidades. Se dice que los desechos pueden remediarse y volver a ser utilizados, sin embargo, esto no ocurre ni con el agua, ni con la tierra, ni con lo que no se escucha, ni con lo que no se siente. Lo desechable se trata de esconder, para que no se vea, para que no se note. Que no se vea el daño. Que se acepte el sacrificio de las tierras, de los territorios, de los cuerpos. Hay zonas de sacrificio, hay cuerpos sacrificables, hay vidas precarias. La decisión sobre lo sacrificable se toma en lugares lejanos. Lo sacrificable está en disputa con el *kvme felen*, con el buen vivir. Qué sería lo desechable, lo sacrificable en una investigación que no dialogue con el *kvme felen*. Lo desechable es un escalón hacia la no existencia y la investigación suele ser cómplice y parte activa en este proceso. Lo desechable es el conocimiento indígena. Lo desechable es el feminismo.

2. El extractivismo que duele

Resulta oportuno ampliar y complejizar la propia definición de extractivismo, tal como lo conceptualiza Grosfoguel (2016) al proponer analizar los alcances de lo que llama «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico». Desde esta perspectiva sostiene que las distintas definiciones del término tienen en común

...una actitud de cosificación y destrucción producida en nuestra subjetividad y en las relaciones de poder por la civilización “capitalista/patriarcal occidentalocéntrica/cristianocéntrica/moderna/ colonial” frente al mundo de la vida humana y no-humana. La cosificación es el proceso de transformar los conocimientos, las formas de existencia humana, las formas de vida no-humana y lo que existe en nuestro entorno ecológico en «objetos» por instrumentalizar, con el propósito de extraerlos y explotarlos para beneficio propio sin importar las consecuencias destructivas que dicha actividad pueda tener sobre otros seres humanos y no-humanos (Grosfoguel, 2016, p. 126).

Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación extractivista

Emociones, dolor, esos residuos que a veces parecieran incomodar al llamado objeto de estudio, si convertidos en deshecho, conforman en realidad una operación epistémica extractivista que filtra los residuos, y los deshecha.

Retomamos la teórica feminista Sara Ahmed (2015), quien realiza conceptualizaciones referidas a las políticas culturales de las emociones para comprender aquello que en los testimonios de mujeres mapuce aparece como un dolor en las entrañas producido por la extracción no convencional de hidrocarburos, a la vez, para vislumbrar la importancia de la inclusión de esta temática en investigaciones socioeducativas desde una lógica no extractivista, emociones que se enmarcan en violencias directas y, o más o menos, difusas como la discriminación racial, de género y de clase; violencias estatales y privadas que intentan reconfigurar los espacios convirtiéndolos en territorios de saqueo, despojo y malversación.

La autora abre un interrogante referido a qué hacen las emociones (nos hacen), para desplazar o repensar las preguntas acerca de qué son las emociones. En estas argumentaciones, debate con posturas que entienden a las emociones como un estado psicológico que va de adentro hacia afuera, y propone entenderlas como prácticas sociales y culturales atravesadas y constituidas en y por relaciones de poder y subordinación. En este sentido dice que las emociones “no se tienen”, y que no residen ni en los sujetos ni en los objetos. Tampoco van de afuera hacia adentro, como argumentara Durkheim. Ambos sentidos dicotomizan el adentro con el afuera y lo individual con lo social. Para Ahmed, las emociones se localizan en los cuerpos. Esto tiene implicancias profundas para preguntas como las que ella formula: ¿Por qué las relaciones de poder son tan inmanejables y duraderas, incluso cuando se enfrentan a formas colectivas de resistencia? En cuestionamientos de este tipo radica la importancia de las emociones para la política. Las palabras nombran sentimientos y objetos de sentimientos (2015, p. 41).

Nos movilizó fundamentalmente el sentimiento de dolor que produce el extractivismo y que aparece en los relatos de mujeres mapuce. Dolor social, colectivo, comunitario. Es de resaltar la importancia que, en las emociones, en los cuerpos ejercen las agresiones físicas directas por contaminación como por represión policial, que

conllevan lesiones y marcas para toda la vida cuando no la muerte por asesinatos selectivos o al boleo, secuestros y torturas, robos de animales, destrucción de viviendas y otros bienes, así como la creciente e ilegítima criminalización con los costos materiales, simbólicos y emocionales que implica para las personas inculminadas. Es de ponderar los efectos de las detenciones, la persecución judicial y administrativa, la estigmatización mediática, la persecución a organizaciones y movimientos sociales ambientalistas o por otras reivindicaciones, el no cumplimiento de las leyes y violación permanente de los tratados internacionales.³

Nos hemos visto compelidos a algunos interrogantes: ¿Qué nos perdemos de entender si concebimos el dolor como una emoción individual y privada?, ¿qué gana el sistema cuando lo conceptualizamos de esa forma? Sostiene Ahmed que “el lenguaje del dolor opera a través de signos que relatan historias que incluyen heridas a los cuerpos, al mismo tiempo que ocultan la presencia o ‘trabajo’ de otros cuerpos” (2015, p. 48). Las sensaciones siempre están mediadas por historias de significación, es por ello que “el dolor que sentimos en primer lugar es un efecto de impresiones pasadas, que a menudo están ocultas” (2015, pp. 55-56). Historias de genocidio, despojo, desplazamientos y desechos tóxicos. Hacer algo con el dolor es una práctica del feminismo y también lo encontramos en el relato de mujeres mapuce, como mensaje a nuevas generaciones. Similar a lo que cotidianamente escuchamos: para que no le pase a otra. Si el dolor no se privatiza, esto implica que podamos actuar acompasadamente con otrxs aunque no sintamos el mismo dolor. Ahmed apela al concepto de “ética del dolor. Una ética de respuesta al dolor involucra estar abierta a verse afectada por aquello que una no puede conocer o sentir. Una ética de este tipo está, en ese sentido ligada a la socialidad o al ‘vínculo’ contingente del dolor mismo (2015, p. 63). (...) la demanda ética es (...) actuar en relación con aquello que no puedo conocer, en vez de actuar en tanto sé” (2015, p. 64).

Esta autora parte de afirmar que “el dolor no es simplemente el efecto de una historia de daño: es la vida corporal de esa historia” (p. 68) y en torno a esto, la apuesta

³ Para mayor consideración de estos ítems véase: Minería, violencia y criminalización en América Latina. Dinámicas y tendencias. Informe OCMAL-CENSAT 2016, Santiago de Chile.

Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación extractivista

política consiste en poder llevar el dolor a la política ya que “el pasado está vivo y no muerto; el pasado vive en las mismas heridas que siguen abiertas” (2015, p. 64). Indignación, dolor, amor, asombro, alegría, esperanza, son emociones que tironean análisis sociales y luchas políticas. Indignarnos implica hacer una lectura de la realidad. Lo que sentimos puede depender de interpretaciones pasadas y no necesariamente realizadas por nosotras (2015, p. 258).

La tarea, dice Ahmed y para nosotras prefigura un camino de investigación, no sólo es leer e interpretar el dolor como sobredeterminado, sino también hacer el trabajo de traducción mediante el cual el dolor se lleva hacia el ámbito público y, al moverse, se transforma (2015, p. 341). Esto implica no hacer del dolor la base de la política, sino una acción sobre esas emociones, encontrando su relación con la intersección de estructuras de opresión, con reclamos de justicias y con la disposición para la emergencia de conocimientos. Todo esto conlleva proyección y fortalecimiento. El sistema capitalista, racista y heteropatriarcal invierte muchas energías en realizar un trabajo político de despolitización de los sentimientos que tenga como efecto privatizar los malestares. Una investigación obstinada debe tener como finalidad no hacer de las emociones un fetiche, o dejarlas inertes en los registros etnográficos.

3. Hacia una investigación no extractiva

Es poco probable trabajar articuladamente con el pueblo mapuce y no estar sumergidas en un espacio profundamente emocional, político y conflictivo.

La coproducción de conocimiento invita a reflexionar sobre los procesos, y en ellos, los obstáculos y desafíos. Las propias organizaciones y personas del pueblo mapuce en Neuquén no admiten ponerse en lugar de objetos de estudio, aunque nunca haya sido nuestra perspectiva la pregunta interpeladora que realizan es “¿y a vos para qué te sirve estudiar eso, por qué querés estudiar eso, para qué nos sirve como pueblo en resistencia y proyección ese estudio?”.

Pensar en la coproducción desde estos lugares nos lleva a la perspectiva que Rita Segato (2015) plantea para la antropología y que nos parece que se puede pensar para otras disciplinas. Habla de “una antropología a demanda”. Dice que un proyecto

alternativo, disfuncional al capital, se revela a partir de una disponibilidad para ser interpeladx por comunidades y pueblos que le colocan a la disciplina su demanda, permitiendo, de esa forma, que su ciencia obtenga un lugar y una razón en el camino presente. La autora recurre a historizar la antropología hasta el momento en que se produce una crisis disciplinar producto de que muchas de las identidades habladas y consideradas como objetos de estudio dejan de necesitar portavoces ante el mundo blanco. A partir de allí, el camino empieza a ser una antropología supeditada a la demanda de quienes anteriormente habían sido objeto de observación, una antropología atenta e interpelada por lo que los sujetos solicitan. Menciona también que eso no estaba fuera del campo disciplinar, pero faltaba que se constituyera en método, teorizarla y articularla en discurso que inscribiera el orden racial y el género en una escena bélica en expansión y el carácter permanentemente colonial del estado. Segato la denomina también antropología litigante, al servicio o interpelada. Esto implica participar de las luchas de los pueblos y movimientos sociales, implicando disputas epistémicas.

La pregunta por llegar a un acuerdo por la demanda y por saber cuál es nuestro lugar en esa construcción se hace cada día más crucial para la investigación desde las disciplinas sociales en nuestros territorios, donde hay un acumulado de saberes de las comunidades mapuce, las organizaciones medioambientales y del feminismo. Claramente la universidad no está ajena a disputas e interpelaciones y en su interior las posiciones se tensionan, no sólo desde los campos de conocimiento, sino también y principalmente con relación a consideraciones sobre el llamado “modelo de desarrollo regional”.

Metodológicamente también nos hemos predispuesto a un diálogo entre conocimientos situados desde distintas trayectorias, en el intento de hacer converger epistemologías feministas y análisis críticos de la colonialidad. Es esta articulación entre perspectivas situadas las que promueven a su vez nuevas preguntas y desafíos.

Otra reflexión en la que nos ubicamos en la coproducción de conocimientos es entender que más allá de la generalidad de que investigar es producir conocimiento, consideramos necesario anteponer la propuesta marxista de que para conocer es necesario transformar (e intentar transformamos) y no al revés. El conocimiento disruptivo se produce y/o se adquiere en el proceso de transformación de las relaciones

Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación extractivista

sociales. Corresponde entonces la pregunta acerca de qué entendemos o estamos dispuestxs a asumir por 'transformación de las relaciones sociales' e incluso, por lxs sujetxs que activarían esas transformaciones.

La propia práctica de resistencia territorial y la perspectiva del daño y dolor social reactivan los argumentos que afirman la historicidad de ser parte del pueblo mapuce que debate, se organiza, articula y confronta con las políticas estatales y empresariales.

Es frecuente encontrar en los relatos referencias al daño a los cuerpos en relación con el daño a los territorios, y es que la dicotomía fundante de la modernidad/colonialidad, como dice Lugones (2008) es entre lo humano y lo no humano, o en términos de Castro Gómez (2007, p. 150), una dicotomía basada en la sospecha de un no-ser o ser menos humano, y en consecuencia a la habilitación de jerarquías y privilegios. Nos interesa plantear que la genealogía que procuramos transitar parte de cuerpos doloridos. Esos cuerpos son aquellos que resisten los daños, muchos son cuerpos en sanación en y desde las resistencias. Las mujeres llevan en ellos experiencias cargadas de opresión y violencia que requieren mayor atención, naturalizados muchos de esos dolores como propios o inherentes al ser mujer.

Esta problemática torna frágil las hebras del tejido social que cada *Lof* (comunidad) se esfuerza en sostener, pues el significado de pertenencia territorial que el pueblo mapuce entiende como parte necesaria de su espiritualidad es, para el *wingka* (denominación que cabe a quienes atentan o se oponen a las diversas estrategias anticoloniales), un espacio que puede ser apropiado a partir de documentos legales a los que no siempre pueden acceder las comunidades como se observa en el siguiente testimonio: "Y bueno, yo miraba todo el expediente del juicio donde él pone un montón de comprobantes, supuestamente como que ellos vivieron desde el '73 ahí en la tierra (...) escriben, firman y después borran con el codo... entonces, ¿cómo vamos a confiar?" (entrevista en Campo Maripe, 2015).

Estas diferencias de miradas, perspectivas, cosmovisiones, vienen movilizando a las comunidades que se han organizado para salir a denunciar no sólo el profundo daño ambiental que se realiza sobre el territorio, sino también aquel que se ha producido al interior de las vidas familiares, lo que Lenton (2014), retomando una categoría social,

plantea como daño cultural, entendiéndose éste como la imposición de modos de vida que por un lado rompen los lazos sociales y comunitarios y por el otro resultan funcionales a “una mayor dependencia (...) y menores posibilidades de autonomía (...) implica siempre un atentado a la dignidad del grupo” (Lenton, 2014, p. 13).

Este daño se visibiliza también en los cuerpos/territorio de las mujeres que son apropiados para el trabajo doméstico, servicios de asistencia colateral e incluso a veces la prostitución forzada en las ciudades donde se nuclean las actividades petroleras. Para Segato (2016), estos mecanismos ponen en evidencia la forma a través de la cual “...se rasga el tejido social comunitario, se instala el autodesprecio, el endo-racismo y el racismo intrapsíquico, pues el método es la profanación. El cuerpo de la mujer alegoriza el cuerpo social, y la dominación sobre el mismo simboliza el poder jurisdiccional sobre un territorio” (Segato, 2016b). Estos daños impactan profundamente y modifican las representaciones simbólicas que acompañan ancestralmente a las comunidades, vinculadas con la complementariedad entre los roles de hombres y mujeres sin subordinación o dominación de uno sobre el otro, para transformarse en prácticas machistas que colocan al hombre en el centro de la escena política, ya sea al frente de las comunidades o bien como la voz habilitada por el Estado para discutir cuestiones que afectan a la vida comunitaria.⁴

No es sólo una cuestión de conexión entre pasado, presente y futuro. Las mujeres mapuce llevan puestas las colonialidades, como todas nosotras, pero de manera diferente. Sin embargo, en cada reflexión además de la denuncia está el anuncio de otras posibilidades y de otros modos de vivir, el vivir bien, *kvme felen* o buen vivir.

El extractivismo como modelo económico y de relaciones sociales conlleva configuraciones subjetivas que manifiestan dolor por lo que les trae aparejado, al considerarse una parte escindible de ese espacio, o bien, se conforman subjetividades que integran el dispositivo –hegemónico– de regulación de las sensaciones (Scribano, 2009), estableciéndose una relación de ajenidad con el territorio.

⁴ Este tema se desarrolla en: “Se rompe el territorio, pero no se quiebra. Entender y repensar los marcos a partir de los cuales las mujeres mapuce protagonizan la resistencia al extractivismo”. Ponencia presentada por el equipo intercultural en XIII Jornadas Nacionales de Historia de las mujeres. VIII Congreso iberoamericano de Estudios de género: “Horizontes revolucionarios. Voces y cuerpos en conflicto”.

Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación extractivista

El dolor social, explica Scribano (2007), puede ser entendido como “el sufrimiento que se percibe; como el resquebrajamiento o quiebre de la articulación entre cuerpo subjetivo, cuerpo social y cuerpo individuo frente a esta lógica de la constitución de la subjetividad. (...) El dolor social es un sufrimiento que resquebraja ese centro gravitacional que es la subjetividad y hace cuerpo esa distancia entre el cuerpo social y el cuerpo individuo.” (citado en Machado Aráoz, 2014, p. 66). Digamos que en algunas subjetividades produce heridas que no cierran y en otras, gruesos callos.

Toda intervención sobre los territorios involucra una afectación sobre las fuentes de vida, los medios de trabajo y las formas culturales y políticas de la reproducción social, si entendemos los territorios conceptualizados no sólo como espacios físicos sino como expresión de la historia (Cabnal, 2010).

Las resistencias al modelo se expresan en una gama amplia de luchas en defensa de lo común, en las que se puede señalar al menos dos aspectos muy relevantes: la importancia del territorio como lugar del despliegue de los esfuerzos de resistencia y regeneración de la vida y la presencia masiva y tumultuosa de las mujeres en estas luchas (Gutiérrez Aguilar, 2008). Aquí el cuerpo es un punto de partida. En palabras de Machado Aráoz (2014), no hay sujeto sin la materialidad del cuerpo-individuo viviente, cuyo proceso de vida no puede prescindir de los flujos energéticos que lo ‘atan’ a un determinado espacio geofísico-biológico-proveedor. Así, el flujo energético que va del cuerpo-individuo-social hacia el territorio en forma de trabajo social puede verse también en su otra vía recíproca, como flujo energético de nutrientes que va del territorio al cuerpo en forma de alimento. Trabajo y alimentos anudan la coexistencia entre cuerpos y territorios, co-constituídos por y a través del lenguaje y los saberes, urdimbre identitaria de una determinada población-cultura-economía (2014a, p. 60).

4. Lo metodológico: feminismo, interculturalidad, interseccionalidad

Como equipo de investigación nos situamos desde el activismo intercultural con el objeto de contribuir al fortalecimiento del espacio de lucha del pueblo originario mapuce a la vez que a la visibilización de las mujeres en esos procesos. El activismo intercultural como práctica política descolonizadora se distingue de otras perspectivas, tanto funcionalistas

como relativistas, en el sentido de que se plantea la transformación económica y social del sistema heteropatriarcal, capitalista y moderno/colonial. Estas perspectivas no acuerdan con una concepción culturalista o meramente educativa con relación a los pueblos originarios, sino que es crítica, descolonizadora, y se entiende como extendida a todos los ámbitos de la sociedad y en una mirada interseccional de múltiples opresiones y violencias.⁵

Asimismo, en un movimiento circular las mujeres no mapuce nos comprometemos corporal, emocional y reflexivamente en un campo de experiencias propicio para profundizar los debates dentro del espacio teórico del feminismo. Intentamos dar mayor complejidad a la idea fuerza de cuerpo/territorio y desde estas reflexiones en proceso, apoderamos con mayor claridad respecto de cómo enfrentar y resistir las múltiples violencias. De este modo intentamos desplazarnos desde una posición de apoyo y solidaridad a la de una construcción conjunta, un espacio de articulación en el que las luchas feministas aprenden de la corpoterritorialidad originaria y su proyección política. Las genealogías feministas pueden absorber mucho de estas otras originarias y viceversa.

A raíz de lo planteado, es interesante pensar qué apuestas epistémico-metodológicas resultan plausibles para descolonizar las formas extractivas de investigar. Flantermesky (2013) nos propone la investigación acción participativa feminista “como una metodología vivencial que nos permite participar visiblemente y reescribir conjuntamente la historia de las mujeres en el pasado hacia el futuro, introduciendo sujetos con miradas que cuestionan lo hegemónico: la historia, la academia, los conocimientos, el poder” (2013, p. 30), con el propósito de investigar subvirtiendo las modalidades racionales y neutrales occidentales. Dos conceptos resultan centrales para esta apuesta que mencionamos: el primero alude a la participación, en el sentido de empoderamiento en el cual los silencios y las gestualidades, también sean valorados como

⁵ Incitadas por las demandas y la necesidad litigante, e incluso interpeladas para urgentes respuestas ante instituciones del estado tales como la Administración de Parques Nacionales, vamos entendiendo un desplazamiento de la dimensión epistemológica prevaeciente en la perspectiva de la interculturalidad crítica, hacia la dimensión ontológica de litigar entre *reales*, por lo que abogamos más por una concepción de interculturalidad radical. No es sólo la crítica de la realidad sino la disputa por cuál realidad, para quiénes, y desde dónde.

signos de participación. El segundo alude a la idea de conexión, con la cual se necesita “que se pongan en juego habilidades comunicativas que involucran no sólo al lenguaje sino también al cuerpo y otros saberes no racionales como la energía de las personas” (2013, p. 46).

Podemos ver, de qué modo “lo desechable” para una investigación extractiva, conforma elementos importantísimos que permiten otro tipo de vínculo en la coproducción de conocimientos. En la “conexión parcial” y situada –como lo plantea Haraway– la escucha y apropiación de las voces de las mujeres resulta tanto empoderante para la investigación como para las resistencias mismas.

Sostenemos que el principal desafío es pensar lo metodológico y epistémico desde formas dialógicas y reflexivas en las cuales “las personas con las que se investiga, también hacen investigación” (Fals Borda, 1978 en Flamtermesky, 2013, p. 22).

Por otra parte, la escritura en clave conceptual abstracta puede llevar a desechar otras estéticas y a menospreciar el común comprender de todos y todas. Sugerir, extender, impulsar la crítica y la reflexión puede contribuir a repensarnos juntas.

Un ejemplo es lo que nos sucede con algunas categorías político-conceptuales como la de cuerpo y territorio, tan caras a las resistencias de las mujeres indígenas en Latinoamérica. El cuerpo de las mujeres indígenas se conforma social e históricamente de un modo particular, y esta especificidad es la que habilita sostener la comunión de cuerpo/territorio como categoría política a la vez que, como experiencia vivida, consigna de lucha y principio de la resistencia. Cuerpo, territorio y comunidad se fusionan en las trayectorias y proyectos históricos políticos de los pueblos originarios. En la perspectiva que venimos adoptando, la categoría cuerpo/territorio se consolida en una doble potencialidad explicativa. Por una parte, una potencialidad que es política, expresada en las mujeres resistiendo un proceso de despojo y sometimiento ancestral que se actualiza bajo nuevas formas, pero mantiene el componente de violencia y la intersección de sistemas de dominación sobre el cuerpo de las mujeres y el territorio. Las compañeras mapuce dialogan con las no mapuce, poniendo énfasis en considerar la categoría de cuerpo condicionada a su entronque con el territorio. Y es desde este posicionamiento que, más allá del debate con el feminismo, encuentran en la categoría cuerpo-territorio

un enlace conceptual que puede contribuir con los procesos de fortalecimiento. Esto nos interpela para entrenar una visión no extractivista; compartir con una mujer mapuce, estar y hacer algo con ellas es estar en su territorio y ser inundadas por la corporalidad.

En otro trabajo planteamos la genealogía de la categoría cuerpo/territorio como unidad, sin diagonal. Hay relaciones entre ancestralidad⁶, transmisiones, generaciones y género que están ancladas en las dimensiones corpo territoriales, cargadas de historicidad (cf. Graciela y Díaz, 2018). También con el concepto de ancestralidad se refiere a la cosmovisión, a su particular modo de entender, comprender, y proteger las diferentes vidas que se anudan entre sí para convivir o vivir bien. Que no son sólo las vidas humanas sino las del conjunto de todo el espacio territorial, el que es concebido en múltiples y diversas dimensiones. A la vez, el *gvbam* (pensamiento corporizado o encarnado) de las mujeres mapuce desafía puntos de articulación para pensar de manera creativa relaciones en clave de reciprocidad y cuidado. Entendiendo que ese mismo cuidado, criticado desde los feminismos hegemónicos u occidentales dado que nos relegaba a espacios no públicos, es posible, en este contexto, re significarlo como línea de fuga hacia la construcción de una humanidad diferente, tomando como base otras argumentaciones feministas y los aportes del *mapuce kimvn* (idioma mapuce).

Tal como venimos trabajando en la perspectiva interseccional inaugurada por las mujeres negras feministas, entendemos que las relaciones sociales se solapan o intersectan conformando un campo complejo de múltiples opresiones. Por nombrar algunas (y no en orden de importancia porque no hay jerarquía sino heterarquía): de género, clase, sexualidad, raza, generación, normalidad. De seguido, podemos plantear otra idea marxista: lo importante en una relación no son los términos de la misma sino la relación misma. Lo que constituye un campo de lucha, de resistencia, de opresión y de dominación no son lxs sujetxs o los polos que la conforman, sino el tipo de relación que se establece entre ellos. La raza es una relación, el género es una relación, y así. La transformación de la relación implica la cesación de la misma y el camino para ello es la supresión del polo dominante. Muchos ejemplos pueden proponerse al respecto. Para

⁶ Nos parece necesario destacar que esta ancestralidad no es el pasado sino una urgencia política que permite sostener otras miradas, otros mundos, otras epistemologías.

Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación extractivista

'liberarse' (habrá que volver sobre estas líneas liberadoras, emancipadoras, autonómicas, revolucionarias, descolonizadoras, etc.-) de alguna de las opresiones, no sólo es necesaria la supresión del polo opresor sino también la de sus articulaciones, solapamientos, intersecciones con las otras dominaciones. Así, una lucha de clase o es interseccional o es limitada, o lo que es lo mismo, reformista. No es una cuestión de manual o plataforma, sino de apuntar en toda actividad (sentipensantecorporizada) de investigación a desbaratar los nudos de la interseccionalidad de las opresiones.

¿Qué queremos transformar?, ¿qué necesitamos o queremos conocer para ello?

Sostiene Castañeda Salgado:

La investigación feminista está anclada en la teoría feminista, con la cual establece una relación de mutuo enriquecimiento. El centro de su reflexión es la explicación de la multiplicidad de factores que se concatenan para sostener la desigualdad entre mujeres y hombres basada en el género, la cual está presente en todos los ámbitos de desempeño de las personas que formamos parte de sociedades marcadas por la dominación patriarcal. Al mismo tiempo, se trata de una elaboración que reconoce ampliamente su intencionalidad: contribuir, desde el pensamiento complejo e ilustrado, a la erradicación de dicha desigualdad a través de la *generación de conocimientos que permitan concretar el proyecto emancipatorio de éstas*. (Castañeda Salgado, 2008, p. 12)

A su vez, esta autora retoma a Mary Goldsmith Connelly para sostener que la investigación feminista es "...contextual, experiencial, multimetodológica, no replicable y comprometida...". Contextual en varios sentidos, entre el que destacamos que "coloca a quien investiga en un contexto compartido con la/el sujeto u objeto de estudio, de tal manera que, aun cuando en otras esferas de la vida no se desempeñen en el mismo ámbito, para los fines de la indagación el contexto se delimita como un espacio común de interacción" (Harding, 1998 citado en Castañeda Salgado, 2008, p. 87).

Por otra parte, el carácter experiencial de la investigación feminista refiere a la "incardinación de la desigualdad en los cuerpos y las vidas de las mujeres, trayendo consigo la conformación de experiencias vitales siempre significadas por el poder". Su

búsqueda, en cambio, la trasciende al situarse enfáticamente en las fisuras por las que se cuevan figuraciones de descolonización.

Poner a las mujeres en el centro de la investigación feminista significa más que enunciarlas: requiere pensarlas a ellas y organizar la investigación en relación con ellas. Esta es una dimensión más de la diferencia entre hacer investigación con, por y para las mujeres o hacer investigación sobre las mujeres. En este proceso interviene de manera importante el reconocimiento por parte de las investigadoras de su propia condición de género, lo que, a decir de Sandra Harding les permite situarse “en el mismo plano crítico” que las mujeres con quienes realizan la investigación (Harding, 1998 citado en Castañeda Salgado, 2008, p. 87).

Colocarse en ese mismo plano crítico ha permitido a numerosas investigadoras feministas afirmar que en su relación con las mujeres se conforma un campo hermenéutico en el que unas y otras se reconocen como sujetas de género: ahí radica la posibilidad de colocarse en una situación de intersubjetividad (Castañeda Salgado, 2008, p. 86).

La noción contemporánea de intersubjetividad supone una relación de mutua interpelación en la que, al no objetivar a las personas, se busca que haya respeto, apertura, diálogo y delimitación en las posiciones relativas que cada quien ocupa en la investigación.

La experiencia de lectura y práctica en investigación cualitativa etnográfica nos hace volver reflexivamente sobre nuestros pasos. Consideramos imperioso realizar una práctica de escritura donde las voces de las mujeres que estamos involucradas en el proyecto no desaparezcan en ediciones apresuradas. Decimos esto a modo de vigilancia epistemológica, dado los reparos que puede suscitar este escrito en cuanto a las textualidades que aparecerán y la forma (aún inconclusa) con que presentamos el análisis del material de campo. Buscamos con este ejercicio encontrar modos otros de producir conocimiento.

Actualmente hay una tendencia importante que coloca a las mujeres como emisoras de un discurso en primera persona que se incorpora en las etnografías, a la par que la explicación ofrecida por la etnógrafa escrita también en primera persona, abandonando el impersonal y la conjugación en tercera personas como formas lingüísticas

Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación extractivista

asociadas a las pretensiones de neutralidad valorativa de la antropología clásica (Castañeda Salgado, 2010, p. 233). Esto a su vez provoca el tema tanto de la autoría como del uso y apropiación de las voces indígenas, sólo a veces solapada por la solidaridad y acuerpamiento entre mujeres mapuce y no mapuce.

Conclusiones

A veces, por reconvertir las demandas de las organizaciones y o comunidades indígenas a los formatos y estatutos de los financiamientos y dispositivos de control científico, desechamos preguntas. Queremos insinuar que esos encuadres pueden funcionar como prácticas extractivas, sumándose así al propio extractivismo epistémico y ontológico del que no estamos exentas.

En la línea de lo que plantea Linda Tuhiwai Smith creemos necesario partir de estas premisas:

¿De quién es esta investigación? ¿A quién le pertenece? ¿A qué intereses sirve? ¿Quién se beneficia de ella? ¿Quién ha diseñado las preguntas y ha establecido su alcance? ¿Quién llevará a cabo dicha investigación? ¿Quién está encargado de redactarla? ¿Cómo van a ser difundidos sus resultados?" (...) y otras: ¿Es claro su espíritu? ¿Tiene el investigador un buen corazón? ¿Qué otro bagaje cultural acarrea? ¿Son útiles para nosotros estos investigadores? ¿Pueden realmente hacer algo? (Tuhiwai Smith, 2016).

Quisimos en esta escritura presentar algunas de las insatisfacciones y preguntas que emergen aún del propio anudamiento solidario, compartido, activista, de profunda sororidad con muchas de las mujeres mapuce. Aun así, la investigación misma produce sus propios sabores, y todas nos alegramos con algunos de los que no sin ironía llamamos "descubrimientos". Pero como nuestra responsabilidad pasa también por las cátedras y otras instancias de formación de grado y posgrado, no podemos dejar pasar nuestras propias fluctuaciones alrededor del acechante extractivismo. En fin, algunos de los lineamientos que por razones de espacio concluimos acá. Sólo agregar que reforzamos nuestros desafíos para abrazar modos de construir objetos de estudio, problemáticas y

metodologías basadas en una ética del cuidado de cuerpos y territorios resistentes al extractivismo epistémico y confluyente en la resistencia al modo de producción de acumulación de capital que lo impulsa.

Lista de referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cabnal, L. (2013). "Para las mujeres indígenas, la defensa del territorio tierra es la propia defensa del territorio cuerpo". *PBI. Abriendo espacios para la paz*. Recuperado de: <https://escuelamujerymineria.wordpress.com/2014/03/14/para-las-mujeres-indigenas-la-defensa-del-territorio-tierra-es-la-propia-defensa-del-territorio-cuerpo/>
- Castañeda Salgado, M. P. (2008). *Metodología de la Investigación*. Antigua Guatemala: Fundación Guatemala, CEIICH-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda Salgado, M. P. (2010) Etnografía Feminista. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (Coord.), *Investigación Feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales* (pp. 217-238). México: CEIICH-Universidad Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.
- Castro Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro Gómez y R. Gosfroguel (Comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p. 79-91). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre.
- Flantermesky, H. (2013). *Mujer Frontera. Experiencia de Investigación Participativa Feminista con mujeres víctimas de la trata de personas* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Graciela, A. y Díaz, R. (2018). "Cuerpo y territorio desde lo alto de una torre: Visibilidad, protagonismo y resistencia de mujeres mapuce contra el extractivismo". En M. Gómez y S. Sciortino (ed.), *Mujeres indígenas y*

- formas de hacer política: Un intercambio de experiencias situadas entre Brasil y Argentina (pp. 27–58). Buenos Aires: Tren en Movimiento.
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico». *Tabula Rasa*, 24: 123-143.
- Machado Aráoz, H. (2014). Territorios y cuerpos en disputa: extractivismo minero y ecología política de las emociones. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 8 (1), 56-71.
- Lenton, D. (2014). Apuntes en torno a los desafíos que derivan de la aplicación del concepto de genocidio en la historia de las relaciones entre el estado argentino y los pueblos originarios. En J. Lanata (comp.) *Práctica Genocida y Violencia Estatal en perspectiva transdisciplinar*. San Carlos de Bariloche: IIDYPCA, CONICET, UNRN.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Segato, R. (2014). El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. *Revista Estudios feministas* 22(2), 593-616.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2016). Treinta años de espera, dos siglos de condena. *Página 12*. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-10424-2016-03-04.html>
- Tuhiwai Smith, L. (2017). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Madrid: Txalaparta.

Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante

Norma Amalia Michi¹

Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.

Karl Marx

Tesis sobre Feuerbach. Tesis 11.

EN TIEMPOS EN QUE PARECE COSTOSO RECUPERAR LAS ESPERANZAS, EN QUE EL conservadurismo, el mercado y la intolerancia prevalecen, seguimos creyendo en la construcción colectiva. Con esta presentación pretendemos compartir reflexiones y preguntas sobre Investigación Militante-Investigación Acción Participativa y Educación Popular a partir de la experiencia que compartimos con movimientos y organizaciones populares. Se trata de prácticas que procuramos integren las funciones de docencia, investigación y extensión universitarias² (Tommasino, 2010). Desde mediados de los años noventa fuimos articulando los proyectos de extensión con la docencia en una materia de grado de la carrera de Ciencias de la Educación y, a partir de esa praxis, definimos diversas formas de investigación orientada por el horizonte de un trabajo académico enlazado y comprometido con las luchas de organizaciones populares. Sean invitados a acompañarnos en este texto que busca ser un diálogo.

¹ Nos parece incoherente la firma individual de este artículo ya que es fruto de experiencias compartidas con el equipo en el que trabajo en la universidad y también de los que integro junto a compañeros de los movimientos populares. Si bien no supera la incoherencia, agradezco los comentarios enriquecedores de Javier Di Matteo, Diana Vila, Verónica Rossi, Ana Clara De Mingo y Paula Medela.

² Desde el equipo de docencia, extensión e investigación del área de Pedagogía de la Educación de Adultos en Movimientos Sociales y del Programa de Investigación Movimientos Populares, Educación y Producción de conocimientos, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Nuestro origen latinoamericano

Hacia fines de los años sesenta e inicios de la década de los setenta se fueron consolidando dos corrientes que reconocen su origen en las contribuciones de Orlando Fals Borda para la investigación militante—investigación acción participativa (IM-IAP) y Paulo Freire para la Educación Popular (EP). Ellos fueron los enormes constructores de síntesis de las movilizaciones políticas e intelectuales de su tiempo y abrieron cauces a nuevas experiencias, a nuevas praxis. Síntesis de un tiempo que abarcó tanto a académicos como a organizaciones diversas, esas que desafiaban la realidad con sus proyectos de revolución, de liberación y de socialismo que se definían por su compromiso con los postergados, con los explotados y oprimidos (Di Matteo *et al.*, 2013). Un tiempo de luchas de masas que tenían como horizonte político el socialismo y que fue agrupando a campesinos, obreros, vecinos de los barrios e integrantes de distintas iglesias. Las propuestas de esos autores abrieron incontables caminos nuevos y contribuyeron a potenciar los existentes.

Un sinnúmero de lazos las hizo converger, pero tal vez el más significativo fue la posibilidad de volver a integrar los espacios-momentos-sujetos que la cultura occidental escindió: la producción de conocimientos, su circulación y la acción política. A partir de las contribuciones de Fals Borda y Freire, la investigación, la educación y la acción políticas podrían concebirse como unidas, convergentes, hermanadas en su compromiso efectivo con la transformación de la realidad. Este es el primero de los lazos entre estas dos corrientes que quisiera señalar.

Freire (1970) pone lo político en el centro de la relación pedagógica en tanto ella puede ser una forma de profundización de la opresión o, por el contrario, una contribución a la liberación colectiva. Expande la noción de educación bancaria o dialógica a las relaciones políticas y advierte, entonces, sobre el riesgo de pretender hacer una revolución sin dialogar con el pueblo.

Convoca, de este modo, a los educadores a dialogar con un sujeto de pie, activo, que sabe y que conoce. Un sujeto que, si bien internalizó al opresor que lo descalifica y lo lleva a reproducir la opresión, está desafiado a asumir su protagonismo para terminar

con esa situación de opresión. Se hace sujeto especialmente cuando, frente a la situación límite, puede asumir en su praxis organizativa la opción por el inédito viable.

Freire (1970) escoge hablar de conocer, como verbo, y no de conocimiento como cosa, como objeto depositado y luego recuperado sin producir otro impacto que la profundización de la opresión. Pone el acento en que tanto educador como educando están mediatizados por el mundo, leyendo ambos ese mundo para transformarlo desde la praxis en la que están insertos. Ambos con un conocimiento incompleto. Ambos necesitando del diálogo y, por tanto, igualados en cuanto a las relaciones de poder, aun reconociendo y valorando las diferencias.

Fals Borda, académico con un profundo compromiso con la descolonización de la investigación y la formación universitarias en la sociología de su Colombia y de América Latina., opta por la construcción de una ciencia del pueblo, edificada junto, por y desde el pueblo para, de esa forma, en su praxis política, erigirse como sujeto dejando de ser el objeto de investigación de las ciencias sociales. Así, la investigación insertada en la práctica colectiva implicaría un aprendizaje para todos los sujetos involucrados: los provenientes tanto de la academia como de las organizaciones en un proceso conjunto de posicionamiento activo ante una realidad que se aborda para transformar esa ciencia que uniría práctica y teoría, superando la división entre trabajo intelectual y manual. Investigadores de origen académico y organizaciones populares estarían así desafiando la realidad desde sus propias racionalidades y construyendo un diálogo fecundo y una indagación cuidadosa y responsable, articulada a la acción colectiva.

La vinculación con sujetos de pie, protagonistas, decididos, es entonces la segunda ligazón entre estas dos corrientes que me interesa destacar.

Con las esperanzas renovadas

Pasaron varias décadas, momentos de ilusiones y desilusiones, momentos en que parecía que la IM-IAP y la EP reemplazarían a las formas hegemónicas, y otros en que quedaron reducidas a experiencias acotadas y desacreditadas. Tal vez en los últimos veinte años estas corrientes hayan encontrado otro devenir de manos de diversos grupos que desplegaron las ideas primigenias en prácticas de: sistematización de experiencias, recuperación de saberes y memorias, cartografía social, entre otras muchas propuestas. Pero el desarrollo más significativo y cabal se está dando a partir del protagonismo asumido por los movimientos populares en su praxis de lucha, de autogobierno y de articulaciones nacionales e internacionales. Tan sólo con tomar como ejemplo a las organizaciones campesinas como el MST y el MOCASE VC entre las muchas de la Vía Campesina, al zapatismo entre las diversas expresiones de los pueblos indígenas, a los estudiantes chilenos y los movimientos de desocupados como parte de las múltiples organizaciones urbanas y por supuesto los movimientos de mujeres. Esta praxis produce y requiere nuevos conocimientos que esas mismas corrientes van transmitiendo y recreando en sus procesos autónomos de formación de militantes. Una praxis que pretende ser prefigurativa de la sociedad que anuncian y que también está urgida por encontrar respuestas nuevas y autogestivas para los problemas y desafíos que enfrentan en el cotidiano, algo cercano a lo que Luis Tapia (2008) llama “factualización de alternativas”.

Los movimientos sociales le dan una nueva dinámica a la IM-IAP y a la EP porque suelen estar lejos de ortodoxias, ya que no pueden alejarse demasiado de las necesidades de la práctica de lucha, ni pueden distanciarse sin costo de las cosmovisiones populares. Pero tampoco pueden prescindir de conocimientos de las más diversas fuentes. Asumen, como decíamos, la formación de sus militantes con conocimientos políticos y técnicos, es decir, de sus intelectuales orgánicos, y desde allí avanzan en un diálogo con los académicos que procura no sólo evitar la subordinación sino también liderar sus propios proyectos de investigación.

Nos interesa señalar tres emergentes del momento actual, de protagonismo de los movimientos populares y de reposicionamiento de muchos académicos, que nos

renuevan las esperanzas: la investigación militante, el diálogo de saberes y la educación popular o autoeducación popular. En primer lugar, lo que podríamos llamar una refundación³ política de la IAP a partir de la recuperación de la categoría investigación militante⁴. Refunda en tanto que vuelve a poner en el centro la idea de compromiso político con la transformación de la sociedad en pos de la eliminación de toda forma de explotación, opresión y desposesión, amplía las problemáticas y las formas de investigación a todas las que los movimientos y organizaciones consideren necesarias para sus luchas y construcciones de la vida, y pone como sujetos investigadores a los protagonistas de esas luchas (Bringel y Versiani 2016, Bringel y Maldonado, 2016, Jaumont y Versiani, 2016)⁵.

En segundo lugar, una refundación epistémica de la IM-IAP y de la EP, a partir del desarrollo de un núcleo de pensamiento y prácticas alrededor de la desafiante idea del diálogo de saberes, que construye-recrea sujetos y prácticas que tienen, también, algunos de sus orígenes en Fals Borda y Freire. Un dialogo que parte del respeto y valoración de las diversas formas de conocimientos y de conocer, además del reconocimiento de lo fragmentario y provisional de todo conocimiento, incluso el de la ciencia. Busca superar las escisiones que impuso la colonialidad del saber y del poder (Quijano, 2000) entre el trabajo intelectual y manual, entre la práctica y la teoría, entre el sentir y el pensar. Un real diálogo de saberes que precisa una rigurosa vigilancia ética y política para no constituirse en una forma extractivista de relación de los investigadores profesionales con las clases populares, como otra forma de la desposesión. Una "ecología de saberes" (Santos, 2010, 2012) que integra y pone en dialogo múltiples competencias, con respeto

³ Tomamos la idea de refundación de una conversación con Carlos Rodrigues Brandao a propósito del Seminario Latinoamericano de Investigación Militante realizado en Rosario en septiembre de 2017.

⁴ Adoptamos la siguiente conceptualización actual de esta categoría creada a inicios de los 70 (Bonilla et al., 1972). "El termino investigación militante busca designar ese amplio espacio de producción de conocimiento orientado a la acción transformadora que busca aliar la reflexión crítica y teórica en las luchas populares en un proceso multidireccional, articulando intelectuales, investigadores, movimientos sociales, comunidades y organizaciones políticas, con lo objetivos de fortalecer el protagonismo popular y de contribuir a la construcción de una sociedad justa y solidaria, libre de todas las opresiones y dominaciones" (Joumont y Versiani, 2016, p. 433; traducción nuestra).

⁵ Estos autores toman esta categoría de trabajos de Fals Borda compartidos con Víctor Bonilla; Gonzalo Castillo y Augusto Libreros a principios de la década del 70. (1972)

por los sistemas de conocimientos en que se integran, sus modos de producción, atesoramiento, transmisión y uso.

Y por supuesto, en tercer lugar, la siempre renovada y vigente educación popular (o autoeducación popular como algunos la empiezan a nombrar⁶), asumida con coraje y antidogmatismo por infinidad de colectivos de jóvenes, por las comunidades, por las organizaciones de los barrios y del campo.

El conocimiento que necesitan los movimientos populares y la formación de sus intelectuales orgánicos

Uno de los objetivos primigenios de la IAP, y que compartimos ampliamente, fue el de contribuir a la formación de intelectuales orgánicos de los movimientos y organizaciones populares que puedan sustentar la perspectiva de su clase y recrear los instrumentos provenientes de la llamada ciencia (Rodrigues Brandao, 1993; Gianotten y De Wit, 1985), creado así una auténtica “ciencia popular” (Bonilla et al., 1972).

En los espacios-momentos de formación se ponen en juego conocimientos que forman parte de la vida de las organizaciones. Conocimientos que se generan a partir de dispositivos asociados a intenciones pedagógicas, de la praxis organizativa y, en forma incipiente aún, de procesos sistemáticos de recuperación, producción y recreación de saberes populares realizados por esos colectivos en forma autónoma. En la vida de la organización hay apropiación, recuperación y recreación de conocimientos provenientes de múltiples fuentes y también de los gestados en la misma práctica del colectivo que se van consolidando en formas diversas y singulares.

Los saberes a los que aludimos, que ocupan un lugar central en los procesos educativos de los movimientos y organizaciones populares y son el basamento de la producción de los nuevos, no pueden reducirse a categorías dicotómicas como elaborados versus populares, universales contra particulares, científicos versus sentido común. En el proceso de la propia producción de los movimientos y de su cultura, se

⁶ Tomamos esta categoría de los compañeros chilenos que gestaron el Primer Encuentro Nuestroamericano de Autoeducación Popular, Pedagogías Críticas e Investigación Militante en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (umce), Santiago de Chile, 18 y 19 de octubre de 2017.

van construyendo síntesis (con diversos grados de provisoriedad y de integralidad) de saberes de muy diverso origen, los que siguen en permanente construcción en la praxis cotidiana y son objeto de recuperación, transmisión y recreación constantes. Ese conocimiento abarca, además, múltiples dimensiones de lo humano. No puede escindirse, reiteramos, el sentir del pensar y del hacer; la teoría de la práctica; lo material de lo simbólico; el cuerpo de la mente.

Divisiones que son fruto de la modernidad que se hizo hegemónica en nuestro continente y en el mundo con el dominio colonial europeo y que se continúa con las diversas formas de colonialidad del saber y del poder (Quijano, 2000; Lander, 2000). Pensamiento eurocéntrico tributario de la concepción de la historia como lineal y de las disciplinas como anclaje de los saberes.

El conocer y los saberes populares son concretos, situados, integrales, multidimensionales, no disciplinares (o mejor dicho indisciplinados), son dinámicos, operan por inclusión, no pretenden ser universales. La ciencia, por el contrario, opera por exclusión, se centra en la disciplina y, aun así, tiene pretensiones de universalidad. No se trata por cierto de entender el conocimiento popular, y menos aún el de los movimientos populares, como infalible o acabado. Es, como decíamos, situado, singular y, sobre todo, dinámico.

Hay, en los grupos populares y en sus organizaciones, conocimiento construido y consolidado de muy diversas formas, incluso no reconocido como tal, pero formando parte de sistemas de saberes (Argueta, 2011) con sus modalidades de producción y registro que muchas veces ignoramos. La observación y la práctica son sus fuentes fundamentales, pero no las únicas. El conocimiento “local”, “popular”, “nativo”⁷ no se limita a dar respuesta a necesidades acotadas, sino que es también producción simbólico-subjetiva, además de uno de los lugares de lo diverso. No suele estar escriturado lo que implica que no está ajustado a la lógica de la escritura (Ong, 1997⁸). Podría encuadrarse

⁷ Ver las múltiples formas de nombrar y conceptualizar distintos conocimientos y los sistemas en los que se enmarcan en Argueta (2011). Algunas de esas formas adoptadas por diversos autores son: sabiduría popular, ciencia indígena, ciencias nativas, conocimiento campesino, sistemas de saberes indígenas y campesinos, conocimiento popular, ciencia del pueblo, epistemologías locales.

⁸ Este autor realiza un detallado trabajo en el que compara formas culturales orales y letradas. Nos interesa señalar solamente que la lógica de la escritura influye sobre el pensamiento a partir de la introducción en las culturas de

en las formas de las culturas orales, si por ello no lo entendemos como limitado a lo que puede transmitirse⁹ a través exclusivamente de la palabra. Como decíamos, los conocimientos están consolidados de diversas formas, no todas ellas dentro de los códigos lingüísticos. Los cuerpos, las costumbres, los objetos son reservorios de conocimientos (Thompson, 1989; Merçon *et al.*, 2014).

En términos de Baraona¹⁰ (1987), los conocimientos integran el corpus. Ese repertorio flexible de saberes que se encuentra distribuido de distintos modos entre las personas que forman parte de un agrupamiento social. Los saberes reunidos en el corpus, se ponen en juego en situaciones concretas que son interpretadas por sujetos concretos, es decir, se hacen praxis que contribuye al proceso permanente de apropiación y recreación de esos saberes. Praxis y corpus son dos dimensiones tan íntimamente ligadas que, para este autor, carece de sentido hacer la distinción más allá de lo analítico.

Entre las necesidades que son motores de la primera están imbricados el placer, la curiosidad, los valores, los afectos, la memoria y el reconocimiento de los otros. Nuevamente, no podemos reducir la experiencia y, por lo tanto, la praxis a lo estrictamente instrumental (Vila, 2016).

El conocimiento dentro de las universidades y con los movimientos populares

El espacio académico, aun cuando existan varias formas de validación, es resistente a modalidades de investigación que se aparten de lo convencional. Sin descartar la posibilidad de que estemos ejerciendo una exagerada autocensura, se hacen evidentes las dificultades provocadas por la deslegitimación de otras perspectivas, en especial en lo

algunos rasgos significativos como: el estudio como forma de aprendizaje; el discurso autonomizado del autor; la escritura como completamente artificial; otra forma de organizar el espacio, el arriba y abajo, lo vertical y lo horizontal; la soledad del que escribe y de sus palabras; la creación del lector y del escritor; la posibilidad de volver atrás para hacer correcciones y eliminar incongruencias. Cabe aclarar que el enfoque descripto es en gran medida una simplificación teórica de innumerables y diversos procesos. En este trabajo no podemos adentrarnos en esos debates. Consideramos que lo reseñado de Ong nos ayuda a comprender los procesos que estamos analizando.

⁹ Carlos Lenkersdorf, en relación con los Tojolabales, pone el acento en la escucha no sólo en la palabra emitida.

¹⁰ Si bien Baraona se refiere a los conocimientos campesinos, extendemos este análisis a los conocimientos de las organizaciones y movimientos sociales.

referido a alterar tanto la pretendida distancia entre sujeto y objeto de investigación, como las exigencias en relación con la autoría o los tiempos y las modalidades de rendición de cuentas sobre la tarea.

Queda subalternizado, además, el conocimiento producido en el sur del mundo. La universidad y el sistema científico técnico, incluso en los países periféricos, se subordina a la racionalidad que el capitalismo de los países centrales impone (Bringel y Versiani, 2016). El supuesto compromiso con la realidad social queda reducido a lo que puede entrar dentro del mercado o a declaraciones que no alteran las relaciones jerárquicas dominantes.

Reproduciendo esas relaciones centro-periferia, la visión dominante de la producción de conocimientos la limita a la forma de investigación considerada como científica, siendo partícipe, de este modo, de la subalternización, y por tanto la exclusión de toda forma de conocer y del saber producido de modo diferente. Las mismas universidades desechan, invisibilizan y niegan como conocimiento válido al producido en la praxis, incluso la de extensión universitaria. Se desalientan, en el mismo sentido, las iniciativas de jóvenes estudiantes y graduados militantes que se proponen someter a la reflexión rigurosa sus prácticas, exigiéndoles quedar sujetos a los requerimientos académicos convencionales.

Como decíamos, las primeras décadas del siglo XXI mostraron el crecimiento de la crítica a la lógica que subyace a la producción y circulación de conocimiento académico y también a las formas “extractivistas” de investigación en organizaciones populares. Estas críticas encontraron cierta permeabilidad en las estructuras universitarias y fueron abriendo paso, incipientemente, a la búsqueda de vinculación entre la investigación y las necesidades de grupos populares acompañado del acuerdo de sus organizaciones, proceso que ha tomado un rumbo incierto por los cambios rotundos en las políticas públicas.

Movimientos populares y mundo académico

Las organizaciones y movimientos populares son sujetos colectivos complejos, articulados de diversa forma con otros sujetos e instituciones, de ninguna manera están aislados ni

estáticos y menos aún carentes de intencionalidad política estratégica. Desde hace algunas décadas y en forma creciente, identifican la necesidad de avanzar en la producción de conocimientos en estrecha relación (producto y producción) con el crecimiento de su praxis y la formación de las nuevas generaciones. Si bien reconocen muchos de los límites del conocimiento universitario, estos sujetos colectivos siguen esperando y reclamando a las universidades y al sistema científico técnico. En primer lugar, siguen guardando esperanzas de que los académicos y científicos les acerquen los conocimientos que les permitan seguir construyendo una praxis cada vez más lúcida y eficaz. Esperan que los conocimientos provenientes de la llamada ciencia contribuyan a sus luchas sin ahondar la dominación de clase y la negación de sus conocimientos. En segundo lugar, reivindican cada vez más la restitución (más que devolución) de las investigaciones, aún las más convencionales, negándose a aceptar una relación extractivista con respecto a sus saberes y experiencias. Y, en tercer lugar, demandan con mayor frecuencia ser protagonistas de los procesos de producción de conocimientos.

Con esto nos referimos a las formas más frecuentes y extendidas de relación de los movimientos populares con los académicos. Una relación que suele pasar por momentos de fuerte tensión, que está atravesada por múltiples contradicciones, pero que para ser productiva requiere de estar basada en la confianza, la escucha, los acuerdos claros y efectivos, la flexibilidad, la coherencia y el respeto que se forjan con el trabajo conjunto prolongado. Difícilmente la relación es con la universidad como institución, sino que se despliega a partir de sujetos concretos que pueden ser considerados compañeros. Por eso tiene diversos grados de formalización dentro de las instituciones.

Algunos de los que trabajamos con estos colectivos desde las universidades seguimos preguntándonos cuál o cuáles son las formas de organicidad que debería asumir nuestra tarea para ser más coherentes con los principios sustentados y contribuir más eficazmente a la consolidación de esos colectivos. En nuestra experiencia como equipo sostenemos la relación de proyecto orgánico, es decir, asumido como perteneciente y bajo control del movimiento popular, aunque tengamos que responder a algunas exigencias de la vida en la universidad. Esta opción no nos libera de la tensión señalada, en especial en lo referido a los tiempos institucionales.

Ante cada ocasión en que se hace pública la tarea y los resultados de las investigaciones, se renueva la preocupación por la autoría y por la legitimidad de la transmisión. Estas preocupaciones no se resuelven con la imprescindible consulta a los coprotagonistas y requiere avanzar en el campo de la autoría compartida, así como de la selección y orientación de las presentaciones hacia diversos tipos de destinatarios, lo que ya había destacado Borda (1985).

Esta relación está atravesada por lo que mencionábamos sobre el diálogo de saberes (Leff *et al.*, 2005) que, entendemos, conviene no tomar apresuradamente. Con Freire afirmábamos el carácter activo del conocer (y por supuesto con Marx) y además que el diálogo no se limita a intercambiar lo incorporado por quienes interactúan, sino que implica la apertura a la lectura de la realidad, del mundo. Es entonces una acción imprescindible si se entiende que todo conocimiento, incluso el “científico”, es inevitable y, afortunadamente, fragmentario y provisional, enriquecido en la práctica. Supone la acción de enfrentarse al mundo de quienes participan del diálogo, un diálogo que no se agota, por cierto, en lo ya conocido por ellos, sino que desafía a conocer más, a adentrarse en esa praxis, a aumentar la lucidez (Castoriadis, 1990, 1999). Con esto estamos afirmando que ningún conocimiento está libre de alguna forma de alienación, ni el científico ni el popular, y menos aun cuando están sometidos a la hegemonía. De ahí la vigencia y la pertinencia de la investigación militante en tanto compromiso con la acción transformadora y con la desalienación de todos los involucrados.

El auténtico diálogo de saberes pone en cuestión la raíz colonizadora de la llamada ciencia, lo que implica considerar válidos esos saberes populares y también reconocer su carácter dinámico no anquilosado y también provisional como todo conocimiento. En este sentido nos parece fundamental un verdadero diálogo que acepte, valore y, sobre todo, no anule las capacidades de conocer, ser considerado más proceso que producto, en términos freireanos “hacerse verbo”.

En otras palabras, la investigación con el formato de la ciencia no es la única manera de producción de conocimientos ni se puede reducir a espacios aislados de la realidad, menos aún, a tiempos institucionales. Estamos hablando, además, de la vinculación entre educación, acción política e investigación. Nos referimos a un conocer

que construye subjetividades en las prácticas no alienadas, que no se limita al atesorado en los espacios validados por la ciencia. Está en permanente reestructuración y enriquecimiento, está posicionado en su lugar y su tiempo y, por lo tanto, no puede ser considerado como acabado y con pretensiones de universalidad. Pero no es mero fluir, también va consolidándose colectivamente (Thompson, 1989) de diversos modos en prácticas, tecnologías, objetos de trabajo y de arte, acuerdos, consignas, escritos, rituales, costumbres, reglas, valores y sobre todo en las memorias de los protagonistas y sus herederos.

Si orientamos nuestra mirada al conocimiento popular, y más aún al de los movimientos populares, se nos hace difícil la distinción entre conocimientos y saberes, entre conocer y saber, entre lo dinámico y lo consolidado, entre lo que portan los sujetos individuales y lo que es patrimonio del colectivo. Estamos hablando además de sistemas que, de una u otra forma, con frecuencia contienen cosmovisiones ancestrales. No estamos hablando de infalibilidad ni de verdades universales, y menos aún de que sea fácil para nosotros la comprensión cabal de esos saberes ni tampoco su traducción. La investigación no llega, entonces, a un territorio vacío de saberes o de práctica de producción de conocimientos.

A partir de la aceptación de la dificultad de comprender esa forma de conocer es que proponemos asumir el diálogo de saberes. Entendemos que para eso será preciso tomar las matrices de pensamiento de los investigadores como problema a indagar o al menos ejercer sobre ellas una rigurosa vigilancia durante todo el proceso.

En suma, la efectiva constitución de los movimientos como sujetos de la investigación y como parte de equipos integrados en forma diversa, si bien estrecha la vinculación de los académicos con la praxis, ahonda el desafío de revisar las racionalidades o matrices de pensamiento que se ponen en juego. Esta enorme empresa de creación y recreación de una ciencia popular impone la necesidad de construir también un nuevo herramental metodológico. Consideramos que aún los desarrollos de la IAP e IM no son suficientes (o algunas experiencias no tienen la suficiente difusión), como para vislumbrar un análisis profundo sobre las matrices de pensamiento que se ponen en juego en el encuentro entre investigadores académicos e investigadores de las organizaciones. Es

preciso entonces interrogarse sobre las posibles formas de colonialidad (Quijano, 2000; Lander, 2000; Walsh, 2007; Freire, 1970) que pueden estar presentes en las experiencias de trabajo compartido.

Estas reflexiones no nos llevan a negarnos ni negar nuestro conocimiento entendido siempre como fragmentario y provisional. De esta forma nos convocamos a participar de la edificación de esa ciencia popular que implica avanzar más acá y más allá de los límites de lo inmediato y urgente, de sumarnos a la misma praxis de los movimientos populares reconociendo y aceptando nuestras diferencias sin reproducir las desigualdades sociales.

A modo de cierre provisorio

Está pendiente la profundización y tal vez la recuperación de las formas de conocer en la praxis o de las complejas relaciones entre ésta y la teoría. Avanzar en este sentido puede ser una contribución a la construcción de esa “epistemología del sur” que reclama Boaventura de Sousa Santos (2008) con sus problemas de traducción y de comprensión del otro como sujeto (Levinas en Leff, 2003).

Uno de los desafíos del presente es integrar en forma rigurosa y sustentable la vinculación entre procesos de investigación y de extensión universitaria y llevar adelante la disputa necesaria para su legitimación en el espacio universitario. De esta forma podríamos aproximarnos a lo que Fals Borda (2015, p. 342) propone: “ construir el vínculo universidad-sociedad de manera participativa”. Un sueño que, en nuestro caso, incluye la participación plena de las organizaciones populares en la vida de la universidad. Una participación que abarque el sentido y el destino de la producción y circulación de conocimientos y que no quede limitada a la reivindicación del derecho al acceso individual de sus integrantes que, hasta el momento, no ha demostrado una contribución significativa a los procesos de transformación social.

Muchas veces nos sentimos en los bordes, en las fronteras de las instituciones, casi extranjeros, por momentos más afuera que adentro. Investigadores comprometidos con organizaciones y movimientos seguramente más interesados por el éxito político que por la carrera académica. Es posible que estemos desbordando nuestras

instituciones, al decir de Tapia (2008), tal vez creciendo hacia alguna forma de movimiento. Del otro lado, los movimientos populares más maduros que están disputando la formación de sus técnicos y militantes y la producción de conocimiento necesario, esos que se niegan a ser objeto de nuestras investigaciones y van teniendo cada vez más claro el valor de sus conocimientos y cuáles les están faltando. Un espacio en los bordes que vemos fecundo para la emergencia de otra forma de entender la validez y validación del conocimiento. Ya varios grupos están dando pasos muy fecundos en este sentido.

Nuevamente le pedimos prestadas sus palabras a una voz del Ejército Zapatista de Liberación Nacional “Nosotros creemos que un movimiento debe producir su propia reflexión teórica (ojo: no su apología). En ella puede incorporar lo que es imposible en un teórico de escritorio, a saber, la práctica transformadora de ese movimiento” (Marcos, 2003).

Lista de referencias

- Aguayo, F. (2008). “Fals Borda, Orlando. Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)”. En: *Peripecias*, 110. Recuperadode:<http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>.
- Argueta Villamar, A. (2011). El diálogo de saberes, una utopía realista. En A. Argueta Villamar, E. Corona-M., y P. Hersh Martínez (coord.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, (pp. 495-510). Cuernavaca, México: UNAM, CRIM y Universidad Iberoamericana.
- Baraona, R. (1987). Conocimiento campesino y sujeto social campesino. *Revista Mexicana de Sociología*, 49(1), 495-510.
- Bonilla, V.; Castillo, G.; Fals Borda, O. y Libreros, A. (1972). *Causa popular, ciencia popular Una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. Bogotá, Colombia: Publicaciones La Rosca.
- Bosco Pinto, J. (1987). *La investigación-acción*. Manizales, Colombia: Facultad de Desarrollo Familiar, Uniersidad de Caldas.

- Bringel, B. y Maldonado, E. (2016). Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda: Práxis, Subversão e Libertação. *Dereito & Praxis*, 7(1), 389-413.
- Bringel y Versiani, 2016
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Castoriadis, Cornelius (1990). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- Castoriadis, Cornelius (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 1 y 2. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, Universidad de la República.
- De Sousa Santos, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. La Paz: Editora: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía.
- Demo, P. (1985). *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Di Matteo, A. J.; Michi, N. y Vila, D. (2012). "Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular". *Revista Debate Público*, 3, 83-96.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y Saber Popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2015). Experiencias Teórico-Prácticas. En O. Fals Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires, México: CLACSO, Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la "Pedagogía del oprimido"*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gianotten, V. y De Wit, T. (1985). Orientación de la investigación participativa hacia la práctica: el papel del intelectual orgánico. En I. Hernández (Ed.),

- Saber Popular y Educación en América Latina* (pp.128-138). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, CEAAL.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.
- Jaumont, J.; Versiani, S. y Varella, R. (2016). A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. *Dereito & Praxis*, Rio de Janeiro, 7(13), 414-464.
- Lander, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html>
- Leff, E. (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 7, 13-40.
- Leff, E. (2004). Más allá de la Interdisciplinariedad. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Observatorio Internacional de Reformas Universitarias Seminario Internacional Diálogo sobre la Interdisciplina. Iteso. Guadalajara, 27-28 de septiembre.
- Leff, E.; Argueta, A.; Boege E. y Porto Gonçalves, C. W. (2005). "Más allá del desarrollo sostenible: una visión desde América Latina". *Revista Futuros*, III(9). Recuperado de: <http://www.revistafuturos.info>
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Editorial Plaza y Valdez.
- Marcos, Subcomandante Insurgente (2003). *El mundo: Siete pensamientos en mayo de 2003*. Recuperado de: http://palabra.ezlh.org.mx/comunicados/2003/2003_05_b.htm, el 10 de septiembre de 2005.
- Merçon, J.; Camou-Guerrero, A.; Núñez Madrazo, C. y Escalona Aguilar, M. A. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisio*, 38, 45-54.

- Michi, N. (2012). La construcción colectiva de la noción de derecho en la lucha por el territorio. Consideraciones sobre la experiencia del MOCASE VC". *Revista del IIICE*, 31, 37-49.
- Michi, N.; Di Matteo, A. J. y Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Revista Polifonías*, 1, 22-41.
- Ong, W. J. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Pizetta, Adelar Joao (2007). A formação política no MST: um processo em construção. *OSAL*, 22, 247-250.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. En E. Lander (comp.), *Perspectivas Latinoamericanas* (201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Rodrigues Brandao, C. (1993). Caminos cruzados. Formas de pensar y hacer educación en América Latina. En M. Gadotti y C. Torres (pp. 43-72), *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2010). "Principios y efectos de los usos recientes del término 'movimiento social'. A propósito de las 'novedades' de la conflictividad social en América Latina". Ponencia presentada en las *II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa*. Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.
- Sirvent, M. T. (1988). *Investigación Participativa. Mitos y modelos*. Buenos Aires: Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación.
- Sirvent, M. T. (1994). *Educación de Adultos: investigación y participación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa, un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Quito: Proyecto Páramo Andino.

- Sirvent, M. T.; Rigal, L. y Andon, M. (2005). *Taller de investigación Acción Participativa*. Desgrabación del Seminario, 16 de septiembre de 2005. Campus de la UNGS-Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires. http://www.trabajoydiversidad.com.ar/Seminario_IAP.doc recuperado 9/07.
- Tapia, L. (2008). *Política Salvaje*. La Paz: CLACSO, Muela del Diablo, Comunas.
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Toledo, V. M. (2011). Del “diálogo de fantasmas” al “diálogo de saberes”: conocimiento y sustentabilidad comunitaria. En A. Argueta Villamar, E. Corona-M. y P. Hersh Martínez (Coord.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (469-484). Cuernavaca, Puebla: UNAM, CRIM y Universidad Iberoamericana.
- Vila, D. (2017). “Organizaciones Populares y Formación: Más allá de lo puramente racional”. Ponencia presentada en las *V Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: “Los Movimientos sociales frente a la restauración neoliberal: resistencias, oposición y re-construcción de perspectivas teórico-políticas emancipatorias” Simposio 31: Las propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales*. Universidad Nacional de Córdoba, 23 al 25 de noviembre.
- Vio Grossi, F. (1985). La investigación participativa: contexto político y organización popular. En I. Hernández y otros, *Saber popular y Educación en América Latina* (pp. 115-128). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Walsh, C. (2007). Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.

Diálogo de saberes en Pedagogías otras del Sur

Sistemas médicos herbolarios como proyectos educativos descolonizadores: infancia, cuerpo, territorio

Patricia Medina Melgarejo

El conocimiento, lejos de ser una entidad o un sistema abstractos, es una forma de estar en el mundo, relacionando saberes, experiencias y formas de vida. Uno de los elementos críticos de este desafío es la propia estructura disciplinaria del conocimiento moderno.

María Paula Meneses

Epistemologías del Sur: diálogos que crean espacios para un encuentro de las historias

UNA BELLA “MUJER MEDICINA” (PARTERA, HERBOLARIA Y MÉDICO TRADICIONAL) INDICA durante un tratamiento terapéutico: “...las plantitas son nuestras madres y hermanas, cuando las comemos nos nutren, nos curan, están en nosotras..., esa plantita que le doy con todo y raíz es el ‘dedito de dios’, le va a limpiar sus ojos, ellas viven en nosotros...” (Doña Esperanza Yolotl). En la forma de comprensión sobre la afiliación con las plantas herbolarias, al considerarlas como “nuestras madres y hermanas...”, se encuentra la acción de una memoria colectiva como parte del estar en el mundo, en donde no se trata de “un simple animismo” (Barabas, 2008), como lo señalaría el paradigma médico-científico, sino que hace presencia, se objetiva una ontología epistémica que construye sentidos.

Si conocer “es una forma de estar en el mundo relacionando saberes, experiencias y formas de vida” (Meneses, 2011, p. 33) es así que a través del conocimiento y del uso de las plantas herbolarias se recrean profundas epistemes sociales; es en las prácticas materiales de resistencia indígena donde se encuentra el uso de las herbolarias con sentido alimenticio y medicinal, lo que las configura como sistemas herbolarios medicinales y de alimentación en donde se comprenden profundos referentes de conocimientos que generan experiencias sociales. Un elemento más es que

doña Esperanza Yolotl es una bella mujer indígena que ejerce la partería y participa en movimientos sociales, es decir, el diálogo y reconocimiento de las herbolarias y de estas sabidurías actúan y se producen en el marco de diferentes insurgencias políticas indígenas.

Ante la necesidad compartida de construir otros caminos que nos permitan pensar en “otras maneras de investigar en educación y pedagogía” (Medina, 2016), proponemos desarrollar este trabajo como un ejercicio y ensayo por medio de las operaciones de problematización y de apertura que nos brindan las concepciones de las Epistemologías del Sur mediante las propuestas de construcción de Ecologías de Saberes (Santos, 2006), éstas pensadas como herramientas desde otros ángulos de comprensión de la educación, lo que nos brinda la posibilidad de abrir nuevos horizontes de problematización y comprensión de las bases materiales y sociales de las prácticas de conocimiento, las cuales han sido subalternizadas pero que sirven no sólo de cimiento social y político a las formas de existencia sino que resultan herramientas profundas de subversión y rebelión epistémica, por tanto, de acción política en diversas formas de lucha social.

El pensamiento filosófico-político contemporáneo en América Latina nos da alternativas teóricas y epistémicas para la comprensión de las prácticas sociales que enfrentan las dificultades para su reconocimiento al ser invisibilizadas pero que actúan en la subversión epistémica alimentando y reconfigurando permanentemente los ejercicios materiales de resistencia en el presente de diversos movimientos sociales urbanos, campesinos e indígenas. Así, comprender y acercarnos a las prácticas materiales de resistencia indígena implica construir un cuidadoso camino metodológico y de apertura, el cual resulta un largo trayecto epistémico en la construcción permanente de espacios de alteridad y encuentro, ejercicios epistémicos que nos permiten comprender los ámbitos que gestan nuevos y “muy otros contenidos y horizontes a nuestro campo pedagógico” en sus imbricaciones críticas y enriquecedoras.

Estructura del capítulo

A continuación, presentamos una práctica para destotalizar y romper las dicotomías jerarquizadas. Lo intentamos a través de un ejercicio de ecologías en espiral que se basan

en seis momentos de problematización –que constituyen en sí mismos ecologías–, los cuales brindan el sustento de la argumentación de los sentidos descolonizadores y las interrogantes producidas por las ecologías de saberes y sus operaciones epistémicas, referentes que dan estructura al presente texto.

En el primer momento se ubican los horizontes epistémicos que brindan las ecologías de saberes como propuesta de debate frente a las formas históricas de opresión en su interseccionalidad, siendo una opción de discusión en el terreno de la descolonización. En el segundo se efectúa un breve recuento de las implicaciones en términos de un largo trayecto de más de una década en la construcción de horizontes en la comprensión de las bases sociales y materiales de los sistemas médicos tradicionales e indígenas en su valor epistémico y político. En el tercer momento se establecen ciertos elementos de las bases de conocimiento y reflexión, como son las epistemes sociales y las ideas de matrices de pensamiento y diálogos de saberes. Como cuarto, nos acercamos a los practicantes del sistema médico herbolario indígena, a través de la necesidad de comprender las epistemes sociales actuantes en la “artesanía de las prácticas” (De Sousa Santos, 2010), mediante una aproximación a las especialidades médicas, en particular al temazcal, y la importancia de sus prácticas y vínculos con los remedios herbolarios como epistemologías sociales de encuentros. En el quinto momento de reflexión inscribimos las ideas sobre “infancia, conocimiento y aprendizaje” y su vínculo con las concepciones herbolarias de la Madre Naturaleza. Como sexto momento de aproximación, destacan las implicaciones de las concepciones sobre herbolaria-territorio/ ciclos del Cuerpo-Naturaleza-Madre Tierra, como formas de estar en el Mundo. Se incluye un interesante apartado: “Herbolaria-plantas hechas cuerpo y territorio: con el dios en el cuerpo”.

Al cierre se señalan debates y perspectivas en construcción del difícil camino de la traducción, el reconocimiento de la “artesanía práctica” y sus implicaciones en términos del pluralismo epistémico y las ontologías múltiples.

I. Epistemologías del Sur: “la credibilidad para un conocimiento no-científico”

Las Epistemologías del Sur configuran una propuesta ante estos desafíos en términos de operaciones de conocimiento, implicando a una ecología de saberes que busca crear las condiciones de “...la credibilidad para un conocimiento no-científico” (Santos, 2000, p. 56), ante la condición de que parte de estas formas de desacreditación de los conocimientos se produce por relaciones de carácter colonial y político, adscritas a las formas de opresión históricamente configuradas y que operan, al igual que los juegos de visibilidad e invisibilidad, como regulación y emancipación basadas en la expropiación y apropiación junto con la violencia en, y de los territorios sociales (rurales o urbanos), como espacios vitales para la existencia misma

Hecho lamentable que ocurre con los conocimientos y epistemes del mundo indígena. En la mayoría de los casos no son consideradas como sociedades contemporáneas con una potencialidad de conocimientos y epistemes propias. Pensar a las herbolarias medicinales del sistema médico indígena en el contexto de las luchas emancipadoras a partir de las herramientas epistémicas de ecologías de saberes como parte de las Epistemologías del Sur implica romper con las dicotomías esencialistas en donde se presenta el conflicto epistémico. En este sentido, hacia las herbolarias y prácticas curativas del sistema médico indígena (Fagetti, 2003) continúa una visión de subalternidad de los conocimientos bajo las clasificaciones “etno”, como serían las denominadas “etno-ciencias”; en este sentido, Pérez y Argueta (2011) realizan un análisis en particular de estas denominaciones.

...hay que decir que a pesar de sus aportaciones, en la adjetivación “etnos”, se mantiene implícita la connotación de referirse a los conocimientos generados por “otros”, por los diferentes, que son a fin de cuentas los colonizados, y que siguen siendo estudiados y pretendidamente validados, desde los conocimientos y las disciplinas científicas occidentales (Pérez y Argueta, 2011, p. 36).

Por lo que se requiere no sólo reconocer sino investigar educativa y pedagógicamente al interrogarnos sobre estas formas de opresión histórica en una triada interseccional: capitalismo (trabajo/producción), patriarcado (sexuales) y coloniales (étnico/raciales).

En este contexto de emergencia de una propuesta epistémica que deslocalice los puntos comunes que han producido ciertas maneras de pensamiento, siempre derivados de los ejes centrales de la articulación moderna frente a estas condiciones, no es posible construir solamente un pensamiento derivado, sino crear algo más allá, un pensamiento que haga frente a las formas de opresión histórica (capitalismo, patriarcado y colonia) que se instauran en modos de pensar sustentados en determinadas epistemologías, las cuales puedan transitar y configurarse en otras maneras, muy otras de pensar, sentir, hacer, caminar, andar, estar: otras maneras de conocer e investigar. Por el breve espacio sólo esbozo algunos trazos de estos sentidos, a saber:

1. Frente a las racionalidades occidentalizadas y modernizantes que se sustentan bajo la idea de progreso lineal y absoluto, resulta relevante no derivar formas de pensamiento ya establecidas, es decir, adaptarse o simplemente denunciar, sino implica articular, reconstruir y construir “otros modos”, “otras maneras de pensar y actuar”, “otras maneras de conocer e investigar” (Cfr. Medina, 2016).
2. Este conocimiento debe ser gestado, amasado, cocinado, sembrado, cosechado, producido de maneras otras: horizontalmente, autónomamente, en dialogo, en co-construcción, en co-labor, en interaprendizajes, en intersistematizaciones, en interaprendizajes. Es decir, reconocer las posibilidades metodológicas enmarcadas en la discusión decolonial que conduce a la expresión y reconocimiento de los procesos de “horizontalidad investigativa” (Corona y Kaltmeier, 2012)
3. Proyecto que implica: “...un aprendizaje desde el sur recurriendo a un ejercicio contra-epistemológico, esto a través de la propuesta de “una epistemología del sur” (Santos, 2010/2014: 52), en donde la propuesta es de la construcción de: interconocimientos, interconstruidos, interconectados, interreconocidos con un espacio de interignorancias mutuas, para ser intersentipensados como interaprendizajes.

De ahí nuestra invitación a seguir momentos de la propia investigación y la apertura de un campo a través de las herbolarias como parte de los sistemas médicos-alimentarios que conforman las matrices de pensamiento, por tanto, epistémicas.

2. Un breve recuento del trayecto recorrido y lugar actual de investigación: ¿Por qué investigar sistemas médicos y herbolarios como proyectos educativos descolonizadores?

Describiré a partir de siete momentos este tránsito, es decir, los andares y caminos que me han permitido comprender a los sistemas médicos tradicionales y herbolarios como bases de las culturas de resistencia indígenas que posibilitan su articulación con sus luchas y movilizaciones sociales al considerarlos, al mismo tiempo, formas de conocimiento y prácticas sociales pedagógicas de formación.

Primer momento

Lo comprende el largo trayecto de más de diez años en el campo de la investigación y de la formación de docentes en educación y pedagogía enunciadas desde hace dos décadas como Educación y Pedagogía Interculturales, experiencias que me condujeron a inscribirme desde el terreno de la praxis y la desconstrucción epistémica, lo que me permitió dos registros fundamentales: por una parte, el examen de las construcciones desde el campo de las producciones teórico-epistémicas contemporáneas, reconociendo su heterogeneidad y las perspectivas de las interculturalidades críticas desde sus vertientes descolonizadoras (Medina, 2009; Walsh, 2009). Por otra, y de forma convergente, centrar la comprensión en los procesos de constitución de las bases materiales de las prácticas identitarias étnico-indígenas, comprendiendo que constituyen:

...estructuras estructuradas predispuestas a actuar como estructuras estructurantes, no sólo sirven para distinguir un nosotros de los otros, sino que también sirven para organizar la vida del nosotros, ya que ese es el papel central de todo sistema cultural: la cultura sirve para hacer (vivir), aunque también se use para ser (distinguirse). (Bartolomé, 2006, p. 36)

Ambas líneas, tanto el seguimiento del campo de las pedagogías interculturales y el de las prácticas y materialidades sociales y políticas que configuran las prácticas no sólo identitarias sino de vida, de las sociedades contemporáneas afro e indígenas, se constituyeron como dos ejes de producción académica.

Segundo momento

Este trabajo me conduce a reubicar los caminos transitados y centrar la perspectiva de las epistemologías y producciones a partir del quehacer y construcción social de los propios pueblos indígenas, por lo que trabajé profundizando en el contexto de la sociedad que conforma el pueblo yoreme mayo del noroeste de México y sus referentes de comprensión de sí, a través de la propia dinámica cultural y corporal que se establece en sistemas de creencias y concepciones de mundo, inscribiéndose en usos del cuerpo y su representación en dos sentidos: la expresión dancística y la experiencia territorial del cuerpo y la memoria, en donde música, danza y sistemas de conocimientos, entre ellos el médico y el uso de herbolarias medicinales y alimenticias, se vinculan tanto a un conocimiento profundo de sus contextos materiales, semidesérticos, como a la figura y coexistencia de un animal: el venado (Medina, 2007a).

Un análisis crítico requiere trascender la mirada objetivista, y también la ritualista, si no, nos coloca en sistemas complejos de conocimiento y de prácticas epistémicas; por lo que en ese momento enfrenté dos embates epistémicos: por una parte romper la polarización del problema de las concepciones llamadas cosmovisiones que centran toda situación de diferencia étnica en una reducida visión sobre la cultura y las prácticas sociales, por tanto se reproduce en este contexto, no sólo en distintos campos de las disciplinas científicas, sino en las perspectivas educativas interculturales, ya sea aquellas posturas que parecieran “científicamente neutras”; otras que establecen ciertas miradas milenaristas, aunque ambas convergen en un culturalismo y en una postura sobre “desarrollo” que niega la dinámica de la colonialidad que ha existido en la configuración no sólo de estas sociedades amerindias, sino en el conjunto de América Latina.

Tercer momento

De ahí decidí centrarme en la perspectiva epistémica y descolonizadora al trabajar directamente con los referentes epistémicos que colocan en diferencia y desigualdad, que ocultan las alteridades históricas y las identidades políticas en el ejercicio de las luchas y resistencias indígenas. Por tanto, episteme y subversión, así como resistencia y luchas contemporáneas indígenas, me condujeron a un análisis de las experiencias de movilización indígena desde las perspectivas descolonizadoras.

Comprender los procesos de resistencia sin confundirlos con los de: "...resistencia cultural, término que suele designar a manifestaciones culturales contestatarias, y menos a aquella resistencia al cambio acuñada por una antropología cómplice de las prácticas neocoloniales del indigenismo integracionista" (Bartolomé, 1996, p. 79), ya que, siguiendo a este mismo autor: "...No se trata de una sufrida adaptación pasiva, sino de una lucha activa —a veces silenciosa y cotidiana—, desarrollada durante siglos, (...) de *matrices culturales* e ideológicas (...) para la reproducción de la filiación étnica" (1996, p. 80). En consecuencia, propone la idea de: "culturas de resistencia", como espacios de acción propias cuyas bases materiales de existencia producen los procesos de significación activa del mundo, y aseguran su reproducción material como sociedades contemporáneas.

La producción de mapas y calendarios, el trabajo activo con infancias y el desarrollo de estancias de campo (Medina, 2007b), me permitieron centrar las perspectivas en las bases sociales de conocimiento a partir de las prácticas de sí, en los contextos de diferencias culturales, étnicas y políticas. Es necesario reconocer los aportes de las posturas dialógicas y de horizontalidad investigativa de Sarah Corona (2007, 2012).

Cuarto momento

La dirección de tesis en el marco de las reflexiones en torno a los sistemas autónomos de educación (Baronnet, 2012) y de Salud¹ del movimiento zapatista (López, 2011, 2016), posibilitaron centrar la búsqueda en el espacio epistémico político de las bases de conocimiento y las llamadas “Desobediencias Epistémicas” (Mignolo, 2009). Aunque son convocadas por ciertas vertientes del pensamiento llamado decolonial, muchas veces resultan poco desarrolladas en términos de praxis social y comprensiva, además de encontrar pocas propuestas de carácter curricular, educativo y pedagógico efectivo y puesto en acción a través de proyectos investigativos...

Acercarme y profundizar sobre las bases de pensamiento de diversas pedagogías en el continente permitió la creación del libro *Pedagogías Insumisas* (Medina, 2015), así como el acercamiento a las propuestas educativas y pedagógicas de diversos movimientos sociales, y poder profundizar un poco más en el ámbito del movimiento zapatista. Esto amplió la mirada a otros movimientos, además de que fui convocada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación a participar en Oaxaca a ciertas actividades de esta organización magisterial. De tal manera que a partir de la búsqueda de transformaciones educativas y pedagógicas fue posible encontrar el campo de las propuestas de los propios movimientos sociales, los cuales se han transfigurado en verdaderas “sociedades en movimiento” (Zibechi, 2007), en donde educación y salud junto con alimentación y trabajo solidario sustentan formas de justicia, autonomía y de gobierno, no sólo alternos, sino transformadores hacia un nuevo horizonte político-social.

Así, el análisis del contexto mexicano me posibilitó la producción de una serie de ponencias como “Autonomía y de-colonialidad en Salud y Educación. Interculturalidad activa en experiencias formativas en medicinas tradicionales y complementarias en México y Latinoamérica” (Medina, 2013), participando sobre la discusión. Estos trabajos eran producto de la vinculación con tres experiencias, además de la ya señalada del

¹ Las prácticas formativas de las organizaciones se han centrado en lograr por lo menos cuatro tipos de servicios médicos comunitarios locales: casas de salud comunitarias, farmacias comunitarias, clínicas y hospitales, en estos espacios creados se atienden tanto con elementos y personal de medicina “oficial/institucionalizada” como con trabajo médico basado en las prácticas indígenas y campesinas de curación.

Sistema de Salud Autónoma Zapatista en Chiapas² (2013); estos otros tres movimientos sociales son el de la Teología India en Oaxaca, a través de programas de salud, herbolaria y partería, y la articulación a través de investigación participativa en un primer momento en el Programa de Medicina Tradicional y Terapéutica Naturista de la Universidad Agrícola, Chapingo, espacio académico que se ha encontrado vinculado a los movimientos sociales campesinos e indígenas de México” (Medina, 2015a), este último ubicado tanto en la Ciudad de México como en la sede de dicha universidad en Texcoco, Estado de México.

Como tercer movimiento social encuentro la participación activa de diversas organizaciones no gubernamentales (ONG) como la asociación civil Salud y Desarrollo Comunitario (SADEC), junto con el Movimiento de la Medicina de la Liberación (Heredia, 2007), y las prácticas de movimientos sociales como la Teología India a través del Centro Nacional de Ayuda a las Misiones Indígenas (CENAMI), provenientes de la Teología de Liberación (Cruz, 2008).

Quinto momento

La investigación, como ya mencioné, continuaba en paralelo en diferentes contextos en América Latina; a partir de un hecho que es compartido por otras organizaciones campesinas e indígenas, en este sentido, se da cuenta del contexto de nuestras américas, en donde se expresa una diversidad de movimientos en distintos países que centran sus búsquedas en el sistema médico herbolario indígena vinculados a programas, proyectos y propuestas curriculares, gestando experiencias “pedagógicas otras”. Debido a la brevedad del espacio disponible nombraré solamente algunas: en el caso argentino, la

² En el caso zapatista, resulta importante reconocer la experiencia del Sistema de Salud Autónoma Zapatista (ssaz), que ha transitado en cambios, configuraciones, formas de organización y decisiones colectivas de forma conjunta con el propio movimiento social, pues desde 1984 existían actividades propias de organización para la salud, pero es desde 1995-1997 que cobran sentido de estructuración al crear la figura de los municipios autónomos zapatistas. En este campo de relaciones y prácticas se estructura y moviliza cotidianamente el Sistema Autónomo de Educación y el ssaz. El ssaz con una organización propia a través del personal de salud: promotores de salud y salud sexual reproductiva, multiplicadores/as o capacitadores/as de salud, parteras, hierberas/os y hueseros/as (López, 2011). Cuantitativamente se registra la existencia de 200 casas de salud comunitarias, 25 clínicas regionales autónomas, algunas de ellas con diez años de funcionamiento y una clínica central, farmacias comunitarias, dos hospitales en Oventic y en San José del Río en la Realidad (Heredia, 2007; Muñoz, 2003, 2004; López, 2011).

definición de cátedras universitarias de proyectos de soberanía alimentaria, o bien, en este mismo país, el acercamiento al pueblo mapuche, a la organización de Mocase y su vínculo con la Vía Campesina, que desarrollan programas formativos similares.

Las prácticas y políticas andinas en Bolivia y Ecuador, como la búsqueda incesante a partir de la concepción de “buen vivir”, tanto en Ecuador a través de Acosta (2010), como en Bolivia, por Fernando Huanacuni (2010). Se encuentran también las experiencias de Colombia, en el Valle del Cauca, por medio del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), o el trabajo correspondiente en la Universidad de Antioquia, y las investigaciones relevantes de Arturo Escobar (2016).

Procesos que en su conjunto me permitieron elaborar una serie de proyectos y materiales como “Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores” (Medina Melgarejo, 2014-2016), o el video-documental “Curanderos Urbanos” (Medina-UPN, 2016-2017)³. Además de que seguí estudiando en el Sistema de Salud Autónomo Zapatista- Chiapas (López, 2011) continué también participando en el Movimiento Social Magisterial de Oaxaca, a través de las voces de sus docentes y actores sociales en tanto polifonía que reúne a diversas voces y prácticas, a través de diferentes concepciones y programas que vinculan lo educativo con los procesos de formación comunal (Medina, 2015b). Participé en la Maestría en Educación Comunal de la UABJO coordinada por el maestro Jaime Martínez Luna.

Sexto momento

Estos movimientos y organizaciones sociales me permitieron acercarme a aproximadamente una veintena de textos de herbolaria basados en el conocimiento de los pueblos indígenas. Textos como *Medicina maya tradicional. Confrontación con el sistema conceptual chino* (García, Sierra y Balam, 1996) y *Cultivando el saber de la medicina tradicional de los pueblos indígenas* (EZLN, s.f.); ambos provenientes de municipios indígenas zapatistas. Magníficos libros y materiales (bellos, sabios y sorprendentes), en donde se articulan las herbolarias locales indígenas con sus traducciones a términos

³ Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=RaeP_-eo8o&feature=youtu.be.

médicos homeopáticos, o bien, la acupuntura y la medicina tradicional china con las concepciones mayas de cuerpo, enfermedad, métodos curativos indígenas.

Séptimo momento

En la actualidad me encuentro en un momento de reconstitución del proceso, estudiando licenciaturas en Herbolarias y en Homeopatía y sistemas médicos tradicionales como la acupuntura, reflexionando sobre sus formas de construcción como sistemas de conocimiento, comprendiendo sus formas de transmisibilidad y comprensión desde el pluralismo epistémico y las ontologías múltiples. Pero realmente sin apoyos a esta perspectiva de construcción epistémica, frente a las formas de institucionalización de la investigación educativa en México y a sus lógicas de comprender a la producción científica de conocimiento.

3. Matrices de pensamiento y Epistemologías del Sur: naturaleza, salud y sociedad

¿Qué existe en la medicina tradicional que escapa a la dicotomía medicina moderna/ medicina tradicional?

Boaventura de Sousa Santos

Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria

Buscamos acercarnos a la comprensión de la historicidad de los referentes epistémico-sociales que configuran los sistemas médicos herbolarios indígenas articulados con saberes en prácticas de conocimiento, producto de complejas y profundas epistemologías sociales que, como epistemes rebeldes y resistentes ante la historia colonial de dominación, son resignificadas mediante prácticas y sistemas médicos actuantes y vigentes, que sirven de herramientas a sus practicantes como actores sociales de procesos organizativos indígenas, en el contexto de las movilizaciones políticas contemporáneas en México.

Las epistemes sociales recrean procesos identitarios de sujetos situados en donde se producen contrastes y diferencias. En este contexto, la situación de las epistemes

sociales de las sociedades indígenas contemporáneas resulta contrastante, no en los estereotipos de “tradicionales y ancestrales”, sino sobre sus propios conocimientos y concepciones implicadas entre sí sobre la naturaleza, el cuerpo, la salud y la sociedad; nociones que, en muchos de los casos, resultan divergentes.

La complejidad radica en la ruptura con las diferencias coloniales cuyas epistemologías sociales resultan del trayecto de una lógica dicotómica y jerarquizante (indígena-mestizo, bueno-malo, hombre-mujer, naturaleza-sociedad), en donde tales paradigmas de pensamiento, de epistemes sociales, se hallan inmersos en relaciones neocoloniales históricamente configuradas que se encuentran en el presente de nuestros países en América Latina, por lo que continúa en vigencia una situación de colonialismo interno (González-Casanova, 2006; Rivera-Cusicanqui, 2010; Meneses, 2011).

Necesitamos perspectivas que nos sirvan de herramientas que nos permitan advertir a los procesos históricos en movimiento, es decir, la historicidad que configura a las bases materiales de las epistemes sociales, a partir de comprender nuestras maneras de conocer, simbolizar, interpretar y representar al mundo. Para entender a las herbolarias como parte de los sistemas médicos-alimentarios incorporamos una pregunta detonadora, de apertura a otros procesos, me refiero a la interrogante que el propio Boaventura de Sousa Santos (BSS) brinda, a saber: “¿Qué existe en la medicina tradicional que escapa a la dicotomía medicina moderna/ medicina tradicional?” (De Sousa Santos, 2006, p. 75). Para poder comprender y compartir una pedagogía del “reconocimiento y del enriquecimiento mutuo”, dialógico, social, político, basada en una visión ecológica como espacio de encuentro, como desafío, diversidad y multiplicidad, al considerar que representa a una:

(...) ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es inter/conocimiento” (De Sousa Santos, 2009a, p. 53).

Esta forma de pensamiento a través de ecologías de saberes e interconocimientos y, por tanto, interaprendizajes, requiere rupturas epistémicas frente a las dicotomías cognitivas, ya que trabajar desde este horizonte compromete a la historia cultural a servir de soporte en el trazo de la comprensión de los procesos tanto de las genealogías como de las configuraciones de epistemes otras, cuestión que "...no implica desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su uso contra/hegemónico" (De Sousa Santos, 2009a, p. 56).

Frente a diversos retos y perspectivas, respecto al planteamiento de producir epistemologías relacionales/ecológicas, e incorporar para su construcción las herramientas de la perspectiva de las Epistemologías del Sur, requerimos: destotalizar las dicotomías presentes, en distintas escalas de realidad, comprendiendo la capacidad deconstructiva y analítica en el reconocimiento de los fragmentos de la experiencia, la visibilidad que se tornan en formas que producen omisiones e inexistencias. De ahí que más que polarizar, reproduciendo las dicotomías entre indígena y no indígena, plantearemos en cambio las idea de "zonas de contacto" (Pratt, 2010) y las "zonas de experiencia" (Medina, 2016b), al centrar los esfuerzos en comprender el cúmulo de experiencias y sentidos que guardan las propias ecologías de saberes que han construido estas mujeres y hombres medicina a través de sus textos y de las prácticas médicas en el contexto de sus organizaciones.

Sin duda, hoy debemos advertir los procesos históricos en movimiento, es decir, la historicidad que configura a las bases materiales de las epistemes sociales, a partir de comprender nuestras maneras de conocer, simbolizar, interpretar y representar al mundo; como lo señala Popkewitz (2017), al distinguir entre epistemología y epistemologías sociales.

Epistemología es considerar las reglas y los estándares que ordenan y clasifican lo que se ve y sobre lo que se actúa, las distinciones y categorizaciones que organizan las formas de responder al mundo y a las concepciones del «yo» inscrito como el agente y el actor del cambio. Simultáneamente, la epistemología social considera diferentes patrones y principios históricos que se congregan en diferentes tiempos y espacios para hacer posibles los «objetos» de reflexión y acción. El interés de la

epistemología social, por tanto, es explorar cómo «nosotros» sabemos y qué sabemos. (Popkewitz, 2017, pp. 202-203).

En este sentido, comprender a las epistemologías sociales al configurar las maneras de concebir e inscribir nuestros conocimientos nos lleva tanto a categorizar y ordenar el mundo como a situarnos en él, al ubicarnos como sujetos. De ahí parten nuestras interrogantes: ¿cómo sabemos lo que sabemos?, ¿cómo se constituyen las epistemologías sociales disidentes que señalan la capacidad de “ser-humana-pueblo” con la Naturaleza-Madre Tierra en el cuerpo, con las plantitas en nosotros y nosotras?, ¿cómo se sabe que conocemos cuando se “recuerda para aprender” a través de las hermanas plantas-herbolarias?, ¿cómo se han registrado y se practican estos conocimientos?

Al ubicarnos como sujetos en donde se configuran formas del yo y se ejercen en simultaneidad con diferentes epistemes históricas, coexisten diversas epistemes sociales en contraste, dado que se producen diferencias y tienen efectos en resonancias sociales e históricas de sus usos y prácticas, en tanto las ideas circulan a través de materialidades sociales y culturales. De este modo, la investigación de epistemologías sociales como parte de la historia cultural de la educación “implica hacer visibles los principios que se generan históricamente sobre quiénes somos y deberíamos ser, reconociendo que las «ideas» y el conocimiento son materiales y tienen el efecto de detener y encerrar lo que es (im)posible” (Popkewitz, 2017, pp. 202-203).

Así, recrean procesos identitarios de sujetos situados, en donde se producen contrastes y diferencias. En este contexto, la situación de las epistemes de las sociedades indígenas contemporáneas resultan contrastantes, no por los estereotipos “tradicionales y ancestrales” (Menéndez, 1984), sino por las concepciones implicadas entre sí sobre: la “naturaleza, el cuerpo, la salud y la sociedad” (von Mentz, 2012); sistemas de conocimientos y concepciones producto de las sociedades contemporáneas indígenas, (Pérez-Ruiz, 2016) que en muchos de los casos resultan divergentes frente a los modelos históricos de sociedad.

De ahí que como parte de las opciones epistémicas de construcción comprendamos a las matrices de pensamiento, como:

...formas de reelaboración y sistematización conceptual de determinados modos de percibir el mundo, de idearios y aspiraciones que tienen raigambre en procesos históricos y experiencias políticas de amplios contingentes de población y se alimentan de sustratos culturales que exceden los marcos estrictamente científicos o intelectuales (Argumedo, 2009, p. 81).

Trascender la idea no solamente de matrices culturales sino profundizar en la de matrices de pensamiento, antes descrita, aportada por Alcira Argumedo, permite establecer que los sistemas médicos tradicionales y los sistemas herbolarios funcionan como un conjunto de categorías y procesos que articulan diversas tramas conceptuales básicas que actúan en los corpus de conocimiento siendo las bases materiales y epistémicas de las formas de pensamiento.

La matriz de pensamiento, entonces, “opera como dispositivo” (Argumedo, 2009, p. 84) en la configuración de las realidades sociales y permite establecer referentes analíticos en diálogo con diferentes referentes de realidad (propuesta epistemológica de las ecologías de saberes), lo que podría permitirnos comprender los elementos que nos hacen sujetos en “común” y comunales, y, al mismo tiempo, las divergencias y resonancias que debemos reconstituir para valorar y establecer continuidades, rupturas, disonancias y aproximaciones, considerando a los sistemas médicos y herbolarios como formas históricas constituyentes de matrices de pensamiento, que operan en la configuración social, cuyos aportes al conocimiento, no solamente médico, sino ecológico, matemático, físico, pedagógico, social, económico, histórico, resultan fundamentales.

4. “Artesanía de las Prácticas” del sistema médico herbolario indígena. Especialidades médicas: un acercamiento al temazcal

Se denomina como sistema herbolario al conjunto de plantas que han sido estudiadas por sus propiedades curativas, lo que posibilita un corpus de prácticas, usos y conocimientos de las plantas medicinales (Martínez, 2005; Lozoya y Zolla, 1984; Lozoya, 1994, 1998), producto de una interacción constante entre las epistemologías sociales indígenas/campesinas y populares y las bases de epistemologías sociales de modelos institucionalizados médicos, biológicos y químico-farmacéuticos científicas, lo que permite

un contacto permanente que hemos denominado: intersocial/científico. Como analizamos en el primer apartado, la herbolaria resulta el eje de formación, el espacio y zona de contacto, ya sea en las propuestas de procesos formativos sobre la intervención en prácticas de salud comunal y comunitaria, siempre colectiva en diferentes organizaciones, o en cada contexto social de nuestro país (Medina, 2014), en donde la acción médica se basa en concepciones y prácticas de *herbolarias de curación/salud campesinas e indígenas* (aunque se ejerzan en medios urbanos) (Medina, 2018), cuya práctica fundamental de conocimiento médico reside en los saberes sobre el uso y propiedades de plantas medicinales.

Pero detengámonos un poco más en una reflexión documentada y con casos específicos, a partir del reconocimiento de las prácticas médicas concretas basadas en el uso de plantas medicinales, lo que nos permite acercarnos a la comprensión de los diálogos de saberes interculturales, críticos y persistentes, ya que configuran procesos del estar y del sentipensar con la tierra (Escobar, 2016), situaciones que producen rebeliones de las epistemes expresadas en actos y materialidades, en las prácticas y concepciones médicas de diversas mujeres y hombres de conocimiento, mujeres y hombres medicina, quienes, al indicar el uso de alguna planta medicinal, señalan “las plantitas por sí mismas hacen su trabajo”.

Necesitamos comprender cómo estas epistemologías sociales producen este vínculo con las plantas herbolarias en el reconocimiento de su copresencia como seres que habitan y enseñan, seres que actúan en la relación con los seres humanos, lo que nos conduce a interrogarnos sobre sus historias sociales al ser consideradas como sujetos, ya que las plantas herbolarias medicinales también son pensadas como seres en interacción. No hablamos de un simple animismo o hacemos referencia a una idea romántica de “recuperación de las plantas medicinales”, sino como señala Alicia Barabas (2008), en torno a la concepción del “animismo” como parte de una profunda epistemología social que

...se construye con base en relaciones sociales y en el seno de interacciones realizadas como intercambio recíproco entre las personas y el medio ambiente objetivado. Estas experiencias son sociales y están enclavadas en las prácticas

económico-sociales, porque la gente construye a las entidades sagradas socialmente. La epistemología relacional trata del conocimiento del mundo focalizándose en los aspectos relacionales entre los actores y el medio, pero éstos mantienen esas relaciones sociales con otros seres, no porque, (...) los consideren a priori personas, sino porque crean con el medio relaciones humanizadas de reciprocidad (...) con otra gente y con las entidades sagradas que se manifiestan en el medio ambiente permite la construcción de la persona, y este proceso es crítico para la reproducción de la identidad social. (...) implica una construcción participativa, ya que se trata de la socialización del medio y no de su dicotomización (Barabas, 2008, pp. 127-128).

Esta construcción participativa y relacional que rompe con la falsa dicotomía y dominio de la sociedad sobre la naturaleza se transforma en maneras de reciprocidad con las plantas, lo que constituye a las personas y las prácticas de conocimiento de estas herbolarias, configurándolas en acciones e historias propias como sujetos/as de resistencia y de rebelión epistémica ante el embate colonial al que han estado sometidas⁴, cuya resiliencia anida en los distintos procesos y lógicas sociales a las que han sido incorporadas, tal como lo representan las prácticas médicas y los sistemas herbolarios de conocimiento, lo que a su vez conduce a la constitución de las personas indígenas, en donde las plantas medicinales operan como núcleo y relación, como alimento y como elemento central de las prácticas de curación (Linares, 2012).

Sistemas herbolarios: trayectos y apropiaciones en “zonas de contacto”

Como ya se mencionó, el uso de la herbolaria ha significado abrir espacios de encuentro, de lucha de historias coloniales, y al mismo tiempo, de subversiones epistémicas y políticas. Las herbolarias médicas se presentan, cual lo señala María Paula Meneses (2016):

...Moviéndose a través de varias culturas, los sabores y los saberes implicados en la preparación y consumo de alimentos se pueden interpretar como “zonas de

⁴ Es necesario comprender que, a pesar de esta perspectiva liberadora, muchas veces se coloca a la herbolaria en diálogos interculturales que operan bajo supuestos “métodos alter-nativos” de curación y de estética, pero vinculados con marcos de relaciones neo/coloniales de explotación y comercialización”, lo que se traduce en formas activas de despojo y de auto-despojo de las comunidades.

contacto” (Pratt, 2002, p. 4), espacios de creatividad, de confrontación y de contacto, donde se articulan diferentes relaciones de poder entre formas de ser y de conocer (Meneses, 2016, p. 19).

En la historia y en las relaciones que guardan las plantas, en su uso medicinal, se hallan implicadas historicidades de confrontación y de “contacto” (Pratt, 2010, citado por Meneses, 2016). Señalemos la alta difusión en su uso, y no necesariamente alimenticio y medicinal, sino engarzado al consumo comercial de plantas.⁵

Temazcal: práctica médica

Los practicantes de medicinas indígenas mexicanas se encuentran muchas veces reclusos en sus propios hogares, en donde dan sesiones médicas. Esta situación es producto de la persecución de la que han sido objeto, pues “mujeres y hombres medicina” (como son nombrados por distintos pueblos) fueron vistos, a partir del dominio colonial, como “brujos y personas del mal” que utilizan formas “diabólicas”. Por esta razón, en el presente los encontramos en sus prácticas y formas de atención en espacios específicos, siendo denominadas/os de manera genérica como curanderas/os, hierberas o herbolarios.

En esta manera de nombrarlos subyace parte de la herencia colonial, que las/los coloca en una posición subalterna frente a otros sistemas médicos (fundamentalmente el hegemónico), a pesar de que son médicos con saberes profundos, que se encuentran formadas/os en “especialidades médicas diferenciadas”. Cuatro de ellas han sido reconocidas⁶ por distintas disciplinas académicas, tal como la antropología, y también por la propia Secretaría de Salud nacional, y por la Organización Mundial de la Salud, estas especialidades son: la herbolaria; el temazcal; los hueseros y sobadores; parteras “tradicionales” (Fagetti, 2008). Especialidades que conllevan la participación de sus practicantes –ya sean los propios médicos tradicionales como los asistentes a las sesiones

⁵ En las siguientes citas están los datos referidos sobre plantas medicinales, con sus respectivas ligas para desplegar la consulta en la página web (recurso creado por el Programa Universitario: México Nación Multicultural-UNAM-México). Cfr. Zolla y Argueta (2009).

⁶ Encontramos otras especialidades poco estudiadas, debido a los conocimientos que implican para sus propias comunidades.

curativas– en ciertas prácticas de danza, música, canto y alimentación. En todas ellas se utilizan plantas/herbolarias.

Trasladémonos por un momento a una especialidad médica en concreto, como el temazcal, que su práctica se lleva a cabo en un espacio fabricado de barro (se le llama “sembrar” a su construcción) en lengua indígena náhuatl se le denomina *temazcalli*, “casa/vapor”, es un lugar que puede tener distintas formas, generalmente rectangular o circular con una especie de domo, en donde se realiza un baño utilizando piedras calientes, que al verter en ellas agua de infusiones herbales producen vapor⁷. Sus fines no solamente son terapéuticos, pues esta curación que se produce a partir de la infusión de distintas plantas de uso medicinal también es relevante en las prácticas simbólicas, no sólo religiosas, sino en la reconfiguración de las concepciones de cuerpo, tierra, suelo, agua, fuego, viento (vapor), calor, frío, nacimiento, renacimiento y muerte, por tanto, desempeña un papel importante en la vida social y religiosa.

Demian⁸, el temazcalero (hombre que guía el proceso ritual), es un joven practicante y persona de conocimiento de la herbolaria y su uso en los procedimientos curativos del temazcal, nos relata parte de los sentidos de los cantos en el interior, quien además nos ofrece un canto bilingüe en náhuatl y español.

El canto tiene muchas formas y muchas expresiones, en las culturas nahuas se utiliza para concentrar y dirigir la energía del grupo. El canto tiene muchas intenciones, depende de lo que nosotros estamos buscando sanar. El canto tiene muchas posibilidades de traducción. No sabemos exactamente qué decían nuestros abuelos, pero sí podemos entender un poco reviviendo sus prácticas, su forma de entender, su sentido, su intención, un poco quizá de su cosmovisión. Entonces aquí me permito hacer un pequeño canto, un canto al agua. Este es un canto en español pero que también es sagrado y sirve para bendecir los cuerpos de agua. Es muy sencillito y es un ejemplo de lo que hacemos en el temazcal (UPN, 2015):

⁷ Resultan muy interesantes las fuentes del temazcal, en cuanto a su arquitectura y función curativa. En ese sentido se encuentra el texto de Nuria Matarredona Desantes (2014).

⁸ Demian es un joven que vive en el Estado de México, se encuentra en formación, además de que concluyó el Programa de Maestría en Desarrollo Rural en la UAM-Xochimilco en la Ciudad de México. Participó en 2015 en el programa documental “Curanderos Urbanos” (UPN, 2015).

Ometeotl
En tus ojos de agua infinita
se bañan las estrellitas, mamá (bis)
mamá, mamá.
Agua de luz, agua del cielo
Chalchitlicue
ya vienes del tiempo.
Agua de luz, agua sagrada
Chalchitlicue
ya eres una estrella.
Limpia, limpia,
limpia el corazón agua brillante
sana, sana,
sana el corazón agua de estrella
calma, calma
calma el corazón agua brillante
mamá
Ometeotl

El temazcalero es la persona de conocimiento que dirige el procedimiento del temazcal que puede durar entre dos y cuatro horas, en tanto que la condición del “estar en el temazcal” representa una serie de prácticas como el canto (oralitura), “la palabra florida”, considerado como una forma de oralidad actuante, hecho que produce alegría y propicia la acción curativa a través de las plantas (herbolarias-ervas). Como dato señalamos que se han registrado más de ciento cincuenta plantas que se utilizan con fines medicinales en el trabajo curativo y de salud comunal a través del temazcal (Linares, 2012).

En el temazcal, bajo la idea de “protección y curación” se desarrollan complejas concepciones, elementos en su conjunto conformados por el agua, el calor, el uso de herbolaria, que producen a través de estos baños (vaporizaciones curativas) también la integración y protección del cuerpo, en una doble relación: la corporalidad humana como parte de la naturaleza, y ésta como parte del cuerpo mismo.

5. Primer vínculo. Herbolarias-Madre Naturaleza y concepciones sobre infancia conocimiento y aprendizaje

A partir de reconocer los procedimientos físico-corporales descritos en la práctica del temazcal, como un primer acercamiento a las formas de conocimiento y de su ejercicio para la vida, realizamos un análisis de las repercusiones de este sistema médico en

términos de matrices de pensamiento que “operan como dispositivos” (Argumedo, 2009, p. 84), es decir, como “...formas de reelaboración y sistematización conceptual de determinados modos de percibir el mundo” (Argumedo, 2009, p. 81).

Estas formas-maneras de construir los sistemas médicos de salud tradicionales que operan a través de los sistemas herbolarios implican formas de conocimiento que gestan procesos respecto a las concepciones sobre el cuerpo y la corporalidad, los espacios vitales de existencia que involucran maneras de concebir los territorios, y las formas de habitar y existir, incluyendo a las propias concepciones sobre infancia, como veremos en este apartado, aunque de manera muy general, pues se encuentran implicadas profundas bases de conocimientos.

La categoría social de infancia para las sociedades en general se encuentra definida bajo una generalizada concepción biologicista y antropocéntrica asociada a la idea que se trata de una fase del desarrollo humano, a partir de premisas dadas sobre un pensamiento lineal del desarrollo del individuo en etapas cronológicas y consecutivas definidas a través de rangos de edad, por lo que hasta en las definiciones llamadas “científicas” se ve a la infancia y se describe a la existencia humana a partir de las funciones y habilidades que se van adquiriendo y desarrollando por supuesta maduración biológica mientras avanza la edad. El desarrollo lineal por etapas cronológicas establecidas que se traducen en años de edad conlleva a tomar la infancia como una etapa de desarrollo para llegar a la edad adulta, bajo concepciones que están permeadas de acepciones culturales como vulnerabilidad, riesgo, falta de experiencia, ingenuidad e inocencia.

No así en estas otras sociedades, cuyos sistemas herbolarios y matrices de pensamiento se configuran basadas en concepciones sobre el vínculo con “la Madre Tierra-naturaleza”, sus formas de pensar y concebir a las infancias, al conocimiento y al aprendizaje se centran en las capacidades de humanización vinculadas a los ciclos de vida y de la naturaleza, lo que conduce a la noción de infancia como “brote”, gestación de vida en relación estrecha con las ideas mismas de herbolaria (plantas)-naturaleza- Madre Tierra.

El brote designa y representa la fase de gestación y expresión de vida de una planta, en el pensamiento de los pueblos indígenas de México, en particular del pueblo Mixe- Ayuuk de Oaxaca, en donde la idea de infancia se expresa de la siguiente manera:

(...) *aats-xumk*, en español, son hechos y palabras que proviene de la lengua Ayuuk, nos remite como el movimiento de la vida ya que [aats] refiere al juego de la extensión, planta que se guía por la punta desde la tierra, sostiene, entrelaza, nutre y crece para soporte de la vida, es decir, el comportamiento de la planta enredadera que se guía por su punta desde la gesta en la tierra, primeramente enrolla y desenrolla para concretar distintos aspectos de la vida . Así el humano cuando renace a través de la madre se sostiene, nutre, crece y aprende de su madre y muestra una belleza extraordinaria en muchos sentidos lo que podría ser *mëxuunk jaay, pa'á dayiki. jiuung.* (Guadalupe *et al.*, 2018, p. 4)

Las profundas bases epistémicas y sus relaciones como matriz de pensamiento, en donde se gesta la vida, el nacimiento de la planta se asocia al “renacimiento”, al volver a nacer, a recrearse a través del brote: “*Xuumk*- brote en movimiento, no estable ni absoluto sino dinámico, es decir cuerpo en crecimiento y decrecimiento” (Guadalupe *et al.*, 2018, p. 5).

Las infancias son la imagen y figura de “la planta enredadera que se guía por su punta desde la gesta en la tierra, primeramente enrolla y desenrolla para concretar distintos aspectos de la vida”, se equipara a la capacidad de gestación y al dinámico proceso infantil, en donde intervienen diferentes procesos y actores: “así el humano cuando renace a través de la madre se sostiene, nutre, crece y aprende de su madre y muestra una belleza extraordinaria en muchos sentidos”. A través de estas formas epistémicas se conciben los procesos de humanización a partir del brote y la infancia en una visión dinámica y de proceso: es la implicación de la naturaleza cuando sobreviven sus elementos esenciales en una interacción de diversos factores biológicos, espirituales, energéticos y la validez de una transformación en la forma que sitúa la figura del brote (Guadalupe *et al.*, 2018, p. 4).

Así, infancia, sociedad, conocimiento y aprendizaje se vinculan con la observación y comprensión de los procesos de las herbolarias y su nacimiento, crecimiento en

continua transformación, veamos cómo, a través de la analogía con las plantas enredaderas, se conciben a las niñas y a los niños, al “crecimiento humano”:

...plantas que se guían por la punta tierna, frágil, pero que además se trenza, se *en-red-a* en otra planta firme, ahí tensa y teje su vida y reproducción es comienzo-final pero vuelve a brotar, de tal suerte que la expresión nos hace ver que el crecimiento del ser-humano poco tiene que ver con el pensamiento lineal o de acumulación cuantitativa (Guadalupe et al., 2018, p. 6).

La idea de tejer es vista como la forma de camino que sigue el brote tierno, es decir el niño y la acción de su movimiento a partir de diferentes actores que como “plantas firmes”, tensan y tejen junto con el brote, su posibilidad de existencia y reproducción, en un continuo tránsito, proceso, sin “acumulaciones”, ni elementos lineales. De ahí que el brote y crecimiento de las plantas refieren al nacimiento y capacidad de humanización en y con la Madre Tierra en donde se requieren de relaciones comunales, en colectivo para ser soporte del proceso de enredarse (*en-red-arte*) como parte social de “sentipensar con la tierra” (Escobar, 2016).

...en ello radica el movimiento, vuelve a comenzar para re-vitalizar, así la vida vuelve a brotar en conjugación e interrelación con los elementos del *it-naxwiny tsënyën* (tiempo-espacio infinito en movimiento, territorialidad, creación, modo, forma de hacer el arte de vivir y morir), como el agua, el viento, el aire, fuego, con la energía del tiempo y espacio, generadores del humano-pueblo (Guadalupe et al., 2018, p. 5).

Resumiremos que estas concepciones gestadas por Veremunda Guadalupe y el colectivo de docentes de una escuela normal para la formación de docentes en el estado de Oaxaca nos permiten reflexionar a partir de propuestas contemporáneas y actantes en el presente, en donde, como docentes se implican creativamente.

Entonces el reto para la educación está en hallar el equilibrio en la complementariedad entre la naturaleza y el humano pueblo. La educación tiene que construirse con las personas cuyos saberes y conocimientos de lo propio: sus raíces,

sus brotes y realidad, sean base para la formación del ser humano (Guadalupe et al., 2018, p. 5).

6. Segundo vínculo. Estar en el Mundo. Herbolaria-Territorio/Cuerpo

Como ya habíamos anticipado, las concepciones sobre los sistemas herbolarios y médicos, al operar como dispositivos de conocimiento, permiten a partir de prácticas directas configurarse como vínculo y expresión de las matrices de pensamiento que actúan en las propias concepciones de infancia y desarrollo-enrollar y brote. En este apartado (Gráfico 1), nos acercaremos (muy apenas) a la comprensión de cómo en estos sistemas médicos se establece el núcleo central del principio herbolario equiparado al cuerpo humano, o bien, referido a la imagen de una planta, como seres vivientes, ambos en interconexión, por lo que se entrelazan los ciclos de la Naturaleza-Madre Tierra y los ciclos del cuerpo como formas de un estar comunal (Martínez-Luna, 2014), de pensar y sentir con la Tierra (Escobar, 2016).



Gráfico I. Epistemologías sociales: ciclos del cuerpo-naturaleza
Fuente: Elaboración propia

Para las medicinas tradicionales⁹ estos ciclos se encuentran incorporados y son el cuerpo mismo. Se concibe que el cuerpo humano funciona y se desarrolla o decrece (muere) y se transforma por vía de los ciclos vitales de la naturaleza. Cuerpo y naturaleza son articulación y posibilidad de existencia. Esta traducción intercultural se emplea en la capacitación de promotores indígenas de salud en contextos de organización social.

Las herbolarias (plantas) y el cuerpo humano son producto del vínculo con los ciclos de la naturaleza, como Madre Tierra; estos últimos, a su vez, se encuentran relacionados con los de la agricultura (siembra, cuidado y cosecha), a los climas y a “los tiempos” (estaciones del año). Por lo que el conocimiento de los ciclos de nacimiento, reproducción y muerte de las plantas junto con los ciclos del agua (ríos, mares, lagos-lagunas, lluvias, crecientes), los ciclos de los vientos, del frío y calor, de la luna y del sol, resultan fundamentales para comprender y respetar la vida de los seres animales y humanos.

El cuerpo es traducido y comprendido con base a estas epistemes sociales, en tanto que es naturaleza, como parte de la Madre Tierra, lo que permite entender que las herbolarias son “hermanas plantitas” proveedoras de este vínculo, de esta capacidad de alimentarse y de estar en el mundo, de curarse, de sanar, de nutrir. La corporalidad se entiende vinculada a las concepciones de una planta y su manera de enlazarse a los ciclos de la Madre Tierra, como parte de los vientos, del aire, del agua y las piedras, todos son elementos de hermandad que posibilitan un pluralismo epistémico en las relaciones comunales y con la Madre Tierra.

⁹ Resulta muy interesante preguntarnos sobre el conjunto de medicinas consideradas como “tradicionales”: indígenas, chinas y japonesas, hindúes, y la propia homeopatía. Sistemas médicos que comparten bases epistémicas en común sobre los ciclos de la naturaleza y los referidos a la constitución misma de la corporeidad humana.

Herbolaria-plantas hechas cuerpo y territorio: con el dios en el cuerpo

Literalmente, como señala López Austin (2009): “El dios en el cuerpo”, la naturaleza, al ser sagrada, al ingerirla a través de las plantas medicinales, al vincular cuerpo y herbolaria como formas de estar comunales, de pensar y sentir con la Tierra, se expresa y cobra sentido en los usos de las plantas como forma de incorporarse (hacerse cuerpo), las plantas y el cuerpo humano mismo.

El papel activo de estas epistemes sociales se genera a partir de las interrelaciones con las plantas, con las herbolarias y su función de reguladoras del agua, del viento, del calor, del frío. Se comprenden así las formas de interacción en donde ser humano-pueblo a su vez integra la sociedad a la propia configuración de interrelación con la Madre Tierra. Como resultado, la pertenencia se vincula al nexo con las plantas, con los animales y las condiciones de reproducción humana-pueblo-social. Se desarrolla a través de las concepciones de estar y sentir junto con la Madre Tierra en herbolaria-cuerpo-naturaleza, creando la idea de lugar y espacio, de territorio.

En este cuadro de la circularidad y la visión de dos planos (Gráfico 2), estos elementos se proyectan hacia la espacialidad, de ahí que se entrecruzan y se articulan con la experiencia del espacio y del tiempo materializados en las plantas que a través de sus propios ciclos de nacimiento, crecimiento y transmutación son dadoras de vida y “hermanas naturaleza en su cuerpo y en el cuerpo y la corporalidad humanas-pueblo, ambas, junto con una diversidad de mundo proyectadas” (Guadalupe, 2017).

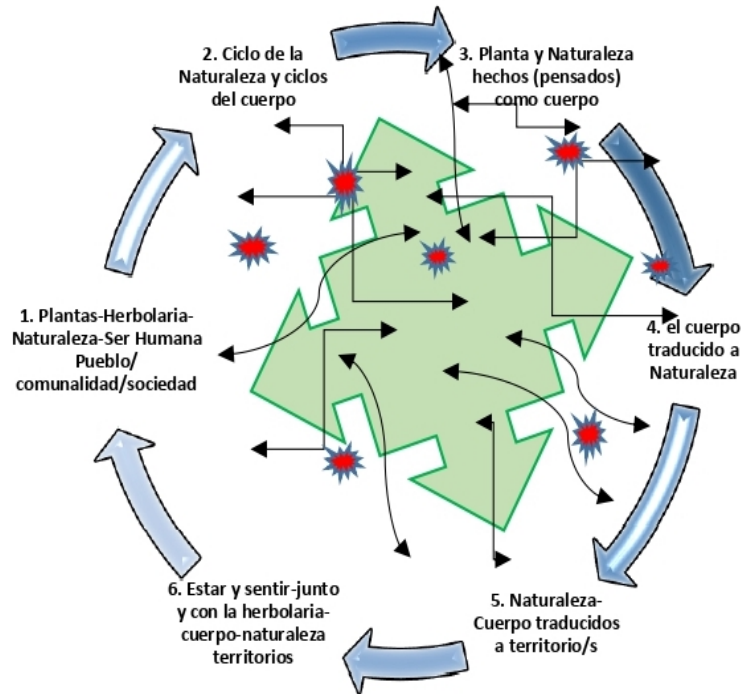


Gráfico 2. Proyección del cuerpo/herbolaria en espacialidades/temporalizadas.
Fuente: Elaboración propia

Así, la temporalidad y la corporalidad a través de las plantas generan territorios botánicos, territorios culturales, territorios de las memorias, es decir, “sentipensar con la tierra” (Escobar, 2016).

La comprensión de estos mundos interconectados a partir de las herbolarias (plantas) resulta fundamental. Cerraremos con esta bellísima y fundamental concepción que nos aporta la profesora Veremunda Guadalupe: “Si no entendemos las interconexiones, las relaciones entre las plantas y nosotros como pueblo todos (plantas y humanos), no entendemos los tiempos, los espacios y los territorios que necesitamos para estar, para vivir” (Guadalupe, 2017).

7. El difícil camino de la traducción-artesanía prácticas: cierres y aperturas

Los vínculos entre herbolaria y madre Naturaleza parecerían obvios pero realmente existen polaridades entre sociedades indígenas y sociedades estructuradas desde los parámetros de la modernidad. En este sentido se asocia a la idea de corazonar de Patricio Guerrero (2012). Frente a estas dicotomías se requiere una problematización más profunda, dado que, mientras las plantas y la herbolaria para las primeras (sociedades “otras”) implican seres a los que se confieren formas de estar, pensar y pertenecer, en las segundas (modernidades depredadoras), la naturaleza y las plantas son objetos útiles, de consumo, producción y venta, se les asignan ciertas concepciones de oposición frente a la idea de sociedad-civilización, dando en este binomio a la naturaleza, al cuerpo, el carácter de barbarie-atraso, y a aquellos sujetos –hombres y mujeres medicina– se les confiere el orden categorial colonial como portadores de un conocimiento “no científico”.

En estos elementos se generan múltiples interrelaciones de “futuros anteriores” y de resonancias de las memorias colectivas y sociales (Ricoeur, 1999; Bajtín, 1998) cuyas epistemologías sociales se encuentran sustentadas en las cosmovivencias de los sistemas médicos propios en el uso de las herbolarias medicinales, que al vincularse con los ciclos de la naturaleza, y con los del cuerpo transfigurado en la misma relación cuerpo humano/plantas-naturaleza, al proyectarse en la espacialidad que configuran los lugares propios y comunales, la historia (el recordar), las plantas, el cuerpo humano se imbrican constituyendo las territorialidades de estos pueblos, cuyos sistemas médicos herbolarios son la base social de los procesos histórico-culturales de estas y estos “seres humanos y humanas pueblo”.

Las Epistemologías del Sur, ya referidas, donde se requiere reconocer los topos-lugares a partir de la artesanía de las prácticas, concebidas como zonas de contacto (Pratt, 2009) y como zonas de experiencia (Medina, 2016b), posibilitan inter/conocimientos para gestar distintas formas, distintos rostros, que el propio ejercicio complejo de la traducción en sus formas interculturales y descolonizadoras permite (De Sousa Santos, 2010b, pp. 69-70). Por tanto, la insistencia por la comprensión de las prácticas a las cuales se “enganchan” los sentidos, los significados, el sentipensar y el *sentiestar* de las medicinas

tradicionales y las condiciones mismas de su hacer, se debe al reconocimiento de que: “La artesanía de las prácticas integra múltiples significados culturales, históricos, movimientos y asociaciones, conocimientos (Panikkar, s.f.) que reflejan prácticas que se generan a partir de experiencias de lucha (De Sousa Santos, 2008, citado por Meneses, 2016, p. 23).

Pedagogías otras en Movimiento y las Epistemologías del Sur representan desafíos del pensar y del actuar en las luchas contemporáneas a favor del reconocimiento de la multiplicidad de saberes ausentes e invisibilizados, la reconceptuación de la diversidad de saberes y prácticas existentes en el mundo que son marginadas por el conocimiento “monocultural” (De Sousa Santos, 2009b), y que aportan a una búsqueda por construir tanto el reconocimiento de Pedagogías Otras como nuevas relaciones pedagógicas que trasciendan a la lógica dominante de producción de conocimiento, lo que comprende nuevos procesos pedagógicos de producción de conocimientos otros, necesarios y urgentes. Estas epistemologías son, al mismo tiempo, cruce y encrucijada de caminos y horizontes de posibilidades (Zémelman, 2007) ante los desafíos contemporáneos que rebasan las exigencias en el terreno académico y que florecen como requerimientos ante las urgencias políticas sociales y epistémicas del presente, como respuesta a la adversa situación de desigualdad y exclusión que experimentamos, frente a la posibilidad y potencialidad del poder pensar e intervenir bajo la perspectiva de una necesaria emergencia de:

- La revaloración y reconocimiento de la diversidad de saberes y prácticas existentes como expresión de conocimientos, epistemes y ontologías políticas;
- Comprender al “conocimiento como intervención en la realidad (...) no el conocimiento como una representación de la realidad” (De Sousa Santos, 2009, p. 57).
- Trabajar en la construcción articulada, a partir del enriquecimiento mutuo de conocimientos nacidos en la lucha y conocimientos académicos solidarios.

De ahí la importancia del papel de las interrogantes que pueden tornar campos o regiones de comprensión del topos-lugares en donde se produjeron. Por una parte el

abismo colonial de la interpretación de los conocimientos y de los ámbitos relacionales entre cuerpo-sociedad y naturaleza, y por otro, el trabajo comprensivo de “transformar las ausencias en presencias”, es decir, transfigurar la escena de racialización epistémica y de los practicantes de estos conocimientos, a partir de comprenderlos, no como “tradicionales” sino como epistemes sociales y actuantes, co-presentes en relaciones “inter-históricas” (Segato, 2011) y no sólo inter-culturales.

Una vez más, al detenemos en una especie de ecologías del saber en espiral como propuesta para la comprensión del uso de las plantas medicinales, intentaremos acercarnos a los topos-lugares de la acción y emergencia de estas historias culturales que se configuran en las co-presencias actuantes que se encuentran ligadas a las prácticas sociales, como espacios de factualización de otras epistemologías sociales. Es importante mencionar que, como resultado del encuentro con diversos movimientos sociales en México y América Latina, en donde se expresan los conocimientos indígenas relacionados con el uso y la enseñanza de los sistemas herbolarios a partir de las demandas y la factualización de las prácticas médicas, es posible generar una apertura frente a la parcialización y al aislamiento en que se han tenido estas experiencias, algo que también ha permitido contrastar sus referentes epistémicos y su capacidad potenciadora de nuevas pedagogías, pedagogías otras.

Creemos que este trabajo contribuye ampliamente a centrar las bases para dar contenido y pasar al desarrollo de las tesis sobre *buen vivir* y *pluralismo epistémico* (Prada, 2012 y 2013) y la de *ontologías múltiples* (Blaser y De la Cadena, 2013), junto con las de *comunalidad* (Martínez Luna, 2015). Camino a seguir recorriendo.

Lista de referencias

- Acosta, A. (2010). El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. *Policy Paper*, 9. Quito, Ecuador: Fundación Friedrich Ebert, FES-ILDIS. Recuperado de: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen_vivir/Buen_vivir_posdesarrollo_A._Acosta.pdf

- Argumedo, A. (2009). *Los silencios y las voces en América Latina*. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal* (trad. Tatiana Bubnova). México: Siglo XXI.
- Blaser, M. y de la Cadena, M. (2013). Introducción. En M. Blaser, M. de la Cadena, y A. Escobar, *The anthropocene and the one-world*. Borrador en progreso para el *Pluriversal Studies Reader*, Trad. Arturo Escobar. Recuperado de: http://www.ram-wan.net/old/documents/05_e_journal/journal-4/introduccion.pdf
- Barabas, A. (2008). "Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca". *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 7, 119-139.
- Bartolomé, M. A. (2006). "Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas". *Avá*, 9, 28-48. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942006000100003&lng=es&tlng=es
- Bartolomé, M. A. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón*. México: Siglo XXI.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (coord.) (2012). *En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Corona Berkin, S. (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación entre-cultural*. México: Universidad de Guadalajara.
- Cruz del Ángel, Abad (2008). *Medicina tradicional indígena, agresiones y desafíos actuales*. Recuperado de: <http://cenami.org/node/49>.
- De Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Palimpsesto.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima, Perú: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Post Grado, UNMS.

- De Sousa Santos, B. (2008), "A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 11-43.
- De Sousa Santos, B. (2009a). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En L. Tapia Mealla (Coord.), *Pluralismo Epistemológico* (pp. 31-84). La Paz, Bolivia: CLACSO/CIDES-UMSA/Muela del Diablo/Comuna. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive>
- De Sousa Santos, B. (2009b). *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes". En B. Santos de Sousa, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, (pp. 31-84). Montevideo: Trilce.
- Escobar, A. (2016). "Sentipensar con la tierra: las luchas territoriales y la Dimensión ontológica de las Epistemologías del Sur". *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32.
- Esperanza-Yolotl (2017). *Co-Teorización de la idea de salud, curación, medicinas y plantas. Experiencia como Mujer Medicina, Herbolaria, sobadora, temazcal y Partera*. Oaxaca: Diálogos/Reconstrucción.
- EZLN (s.f.). *Cultivando el Saber de la Medicina Tradicional de los Pueblos Indígenas. Caracol Madre de los caracoles, madre de nuestros sueños*. México: Promotores de Salud.
- Fagetti, A. (2003). *Los que saben. Testimonios de vida de médicos tradicionales de la región de Tehuacán*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- García, H.; Sierra, A. y Balam, G. (1996). *Medicina Maya Tradicional. Confrontación con el sistema conceptual chino*. México: Educación, Cultura y Ecología, A.C.
- Guerrero Arias, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 199-228.

- González Casanova, P. (2006). Colonialismo interno [una redefinición]. En A. A. Boron, J. Amadeo y Ss González (comp.), *La Teoría Marxista Hoy. Problemas y Perspectivas*, (pp. 409-439). Buenos Aires: CLACSO.
- Guadalupe Sánchez, V. (2017). *Co-teorización de la idea de "Ser Humana Pueblo"*. Diálogos Grabados. Oaxaca, 2014-2017.
- Guadalupe Sánchez, V.; Rayón-Castillo, I.; Pérez-Cayetano, O.; López-López, W.; Medina-Melgarejo, P. (2018). Tus raíces "ser tierno" niña-niño. Una aproximación teórica-conceptual de nuestras infancias en nuestros pueblos (mixe, mixteco, chinanteco). Proyecto en proceso: reconocimiento de la diversidad epistémica para la formación docente indígena. Ponencia, Seminario Internacional de Infancias y Juventudes: Derechos, Política y Participación. México: UNACH.
- Heredia, J. (2007). Salud y Autonomía: el caso Chiapas. A case study commissioned by the Health Systems Knowledge Network. Recuperado de: http://www.who.int/social_determinants/resources/csdh_media/autonomy_mexico_2007_es.pdf
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- Linares, E. (2012). El baño del temazcal, una tradición que ha sobrevivido en el México Moderno. En B. von Mentz (coord.), *La relación hombre-naturaleza: reflexiones desde distintas perspectivas disciplinarias*, (pp. 154-177). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Siglo XXI.
- López-Enríquez, M. E. (2011). "Los procesos de formación en salud comunitaria: la experiencia pedagógica de Salud y Desarrollo Comunitario, AC" (Tesis de licenciatura). Facultad de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- López Austin, A. (2009). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, 2 v., México: IIA-Universidad Nacional Autónoma de México.

- López Austin, A. (2009). El dios en el cuerpo. *Dimensión Antropológica*, 46, 7-45.
Recuperado de:
<http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=3823>. el 10 de mayo 2017.
- Lozoya, X. y Zolla, C. (1984). *La medicina invisible. Introducción al estudio de la medicina tradicional de México*. México: Folios Ediciones.
- Lozoya, X. (1994). *Plantas, medicina y poder. Breve historia de la herbolaria mexicana*. México: Pax.
- Lozoya, X. (1998). *La Herbolaria en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Martínez Luna, J. (2014). Diario Comunal 175: Hagamos educación ahora y siempre. El blog de Jaime Martín Luna. Recuperado de:
<http://jaimemartinezluna.blogspot.mx/2014/05/diario-comunal-175-hagamos-educacion.html>
- Martínez, M. (2005). *Plantas Medicinales de México*. México: Ediciones Botas.
- Medina Melgarejo, P. (2007a). *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: Experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*. México: Plaza y Valdés, UPN, CONACYT.
- Medina Melgarejo, P. (Coord.), Chivarra, M., Corona, I. y Caballero M. (coautoría) (2007b). *Nuestros calendarios y mapas cuentan nuestra historia. Tiempo y espacio: diálogos entre voces indígenas y escuela*. México UPN-CONACYT, Castellanos Editores.
- Medina Melgarejo, P. (Coord.) (2009). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Plaza y Valdés.
- Medina Melgarejo, P. (2012). "Interculturalidad activa en Educación y Salud. Inter-sistematización pedagógica en Sistemas-Conocimientos alternativos, tradicionales-comunalitarios para la profesionalización de agentes educativos en México. Teoría Pedagógica Contemporánea en Latinoamérica". Proyecto de investigación en proceso. México: UPN.
- Medina Melgarejo, P. (2013). "Autonomía y de-colonialidad en Salud y Educación. Interculturalidad activa en experiencias formativas en

- medicinas tradicionales y complementarias en México y Latinoamérica”. Ponencia, avance de investigación en curso, Chile, GT-19/ALAS.
- Medina Melgarejo, P. (2014). “Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores”. Proyecto de investigación (2014-2016), Área Académica 5, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Medina Melgarejo, P. (2015a). *Abriendo SURcos, rutas y caminos en la ciudad*. México: UNACH/UI-Chiapas/UABJO/1450 Ediciones.
- Medina Melgarejo, P. (2015b). “Otros modos de investigar en salud y educación interculturales, ante proyectos autonómicos como bio/políticas alternativas. Opciones De/Coloniales y Estudios Culturales Latinoamericanos”. En P. Medina Melgarejo (coord.), *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas* (pp. 299-334). México: UNACH, UI-Chiapas, UABJO, 1450 Ediciones.
- Medina Melgarejo, P. (2016a). “Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural”. Proyecto de investigación en proceso (2016-2019), Área Académica 5, México, UPN.
- Medina Melgarejo, P. (2016b) Zonas de experiencia: Subjetivación política/relatos en movimiento. *Tramas*, 46, 207-241.
- Menéndez, E. (1994). La enfermedad y la curación ¿Qué es medicina tradicional? *Alteridades*, 4(7), 71-83.
- Meneses, M. P. (2016). “Ampliando las epistemologías del sur a partir de los sabores: diálogos desde los saberes de las mujeres de Mozambique”. *Revista Andaluza de Antropología*, 10, 10-28.
- Meneses, M. P. (2011). Epistemologías del Sur: diálogos que crean espacios para un encuentro de las historias. En VV.AA., *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 31-41). Barcelona, España: CIDOB.

- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Muñoz, G. (2004). *20 y 10 el fuego y la palabra*. Argentina: Tinta Limón.
- Muñoz, G. (2004). "La Resistencia". *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2004/09/19/chiprincipal.html>, en marzo de 2013.
- Panikkar, R. (s.f.), *Hermenéutica diatópica*. Recuperado de: <http://www.raimonpanikkar.org/spagnolo/gloss-hermeneutica.html>
- Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2011). "Saberes indígenas y diálogo intercultural". *Cultura y Representaciones Sociales*, 15, 31-56.
- Pérez Ruiz, M. L. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1), 15-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74543269002>
- Popkewitz, Th. (2017). "Historia transnacional y comparada. Pensando en el yo y en los otros". En VV. AA., *Historia de la Educación*, vol. 36, (pp. 189-205). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Prada Alcoreza, R. (2012). *Horizontes del vivir bien*. Recuperado de: http://www.praxisenamericalatina.org/4-12/horizontes.html#_ftn2
- Prada Alcoreza, R. (2013). Epistemología, Pluralismo y Descolonización. Recuperado de: <http://www.rebelion.org/docs/167277.pdf>
- Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1999). La marca del pasado. *Historia y Grafía*, 13, 157-185.
- Rivera-Cusicanqui, S. (2010), *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Roitman, R. M. (2018). "La guerra Psíquica y la memoria histórica". *La Jornada dominical*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2018/08/26/opinion/022a1mun>
- Segato, R. (2011). "Género y colonialidad. En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial". En K. Bidaseca y V. Vázquez Laba

- (coord.), *Feminismos y (pos)colonialidad. Descolonizando el feminismo en y desde América Latina*, (pp. 17-48). Buenos Aires: Godot.
- UPN (Productor) (2015). *Curanderos urbanos. Pedagogías Interculturales*. De https://www.youtube.com/watch?v=RaeP-_eo8o
- Von Mentz, B. (coord.) (2012). *La relación hombre-naturaleza: reflexiones desde distintas perspectivas disciplinarias*. México: CIESAS, Siglo XXI.
- Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En P. Medina Melgarejo (coord.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, (pp. 27-54). México: UPN, CONACYT, Plaza y Valdés.
- Zemelman, H. (2007). *Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones*. Perú: América Latina en Movimiento, Programa Democracia y Transformación Global, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Zolla, C. y Argueta A. (coords.), Mata, S. (Coord. versión digital) (2009). Biblioteca Digital de la Medicina Tradicional Mexicana. Programa Universitario: México Nación Multicultural-UNAM. México. Recuperado de: <http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/>

Las rutas narrativas afrodescendientes en Cali, Colombia

Germán Feijoo Martínez

Juan Fernando Reyes Otero

EN ESTE TRABAJO SE HACE ÉNFASIS EN LAS POBLACIONES NEGRAS QUE VIVEN EN EL VALLE DEL Cauca, especialmente en Cali, la capital departamental, y sobre todo en zonas urbanas donde predomina el modelo andino que van a encontrar, enfrentar, asimilar, rechazar o mezclar los desterrados e inmigrantes al llegar a los centros urbanos como éste. En tal escenario se consultarán las memorias de raizales e inmigrantes afrodescendientes a través del método de la historia oral para reconstruir sus rutas narrativas que demuestran que la conciencia histórica no es privativa de quienes estudian Historia, sino que, por cierto, se demostrará que las poblaciones pueden hacer gala de su conciencia a través de la memoria de la piel de sus recuerdos.

Se trata de recontar para estudiar la larga duración de la memoria de la piel en la cual se puede leer el olvido que hace memoria. Esta reflexión inicia, a manera de muestreo, de la potencialidad epistémica para trabajar con la memoria oral de las personas para reconstruir las rutas narrativas de sus vidas, y lograr con ellas acopiar elementos que permitan reconstruir la Historia de los pueblos y poblaciones del Valle del Cauca, y Cali.

Las voces de los pueblos. ¿Cómo comprender los sujetos?

Al realizar este acercamiento inicial se priorizan en esas voces las identidades culturales como construcciones históricas, y de paso, desde el método epistémico utilizado, se desea comprender cómo tocar la piel de la memoria para contar las historias de las personas afrodescendientes, que desde las tradiciones orales preservan su conciencia histórica y su historia como pueblos urbanos. Se trata de demostrar que ciudades como Cali son en realidad ciudades pueblos, y eso se denota en acercamientos a sus barrios. Por lo tanto, es importante preguntarse y caracterizar a los sujetos y su espacialidad.

¿Qué significa ser afro, negro, negra, afro mestizo, mulato hoy en la región suroccidental colombiana? La realidad es que en la cotidianidad, las personas afro muy pocas veces apelan a la piel o a las denominaciones coloniales con su carga racista llena de tanto dolor, existe un fuerte movimiento de reivindicación política que acude a llamarse negro o afro como un espacio de reconocimiento y lucha. Es un hecho que las personas acuden a identidades administrativas, rurales o urbanas para autodenominarse, se llaman según el nombre del lugar donde hayan nacido o criado. Aunque sobre todo lo anterior, las personas acuden a su memoria para resolver las situaciones que el conflicto cotidiano les impone. Uno de esos conflictos consuetudinarios es la larga duración racista colonial como forma dominante de construir a los otros racializados la que persiste en llamar negro o indio a los demás que no se parecen al modelo del ser blanco o mestizo. En la niñez se aprende en la calle, en la escuela que somos negros, indígenas o mulatos, paradójicamente, a ser blanco o mestizo se aprende en la casa. De todas maneras, no se pretende manejar absolutos a la hora de acercarse a la caracterización de las identidades de los sujetos propuestos para estudiar, puesto que son disímiles y arduas las discusiones frente al uso de los etnónimos, por ejemplo, frente al que se propone trabajar aquí desde la caracterización afro:

...la construcción académica de la categoría de afrocolombiano, supone con frecuencia el desconocimiento de la diversidad de formas de representación local de las identidades negras. Lo afrocolombiano parte del reconocimiento político y de la indagación académica centrados en dos procesos históricos vividos por los hombres y mujeres negros/negras que llegaron a América y sus descendientes: la esclavización y el ancestro africano... (Rojas, 2004, p. 158).

En este trabajo sobre la memoria y el conflicto como llave básica de acercamiento a la gente afro o negra en poblaciones urbanas se reconoce la profunda e inmediata necesidad de mirar desde la diversidad incluyente las diferentes identidades con las cuales se reconocen las personas de procedencia afro, que no usan una sola manera de autodenominarse, sino por el contrario, son un ejemplo de identidades urbanas dispersas y muy diversas a pesar de que la memoria y la piel delaten su ancestralidad afro. Por lo anterior, insistimos en la idea de que la ciudad ayuda a definir muchas más identidades

administrativas que étnicas. El reto consiste en mostrar las rutas narrativas que acompañan esas identidades afro en contextos urbanos.

Hay que señalar que la historia de las sociedades negras del país tiene horizontes temáticos muy amplios que demandan herramientas conceptuales, teóricas y epistémicas que permitan otras interpretaciones, aunque temporales. En consecuencia, hay que realizar relecturas que nos ayuden a evidenciar desde dónde y quiénes han generado los sentidos y realizado las interpretaciones de las identidades afro y los estudios afro:

... es necesario discutir los alcances de aquellos enfoques centrados en la búsqueda de los elementos de origen africano que perviven, o deberían pervivir, en las expresiones culturales de las poblaciones negras en el presente (...) Los enfoques señalados han hecho invisible "(...) la flexibilidad en la producción y la deconstrucción sociales y simbólicas de las fronteras identitarias por parte de los grupos estudiados" (Rojas, 2004, p. 166).

De igual manera en las sociedades nuestras y en nombre del desarrollo se ha bombardeado cualquier forma de construcción colectiva para provocar el olvido de nosotros mismos como seres colectivos, comunitarios y ancestrales, que de paso ha sembrado la convicción moral de que no podemos modificar los procesos sociales y transformar los acontecimientos políticos de nuestro entorno, limitando nuestras posibilidades de salir de la encrucijada moral en la que nos vemos envueltos en nuestra cotidianidad ante las propuestas del sistema mundo moderno capitalista, (Wallerstein, 2006). Es necesario resaltar que en las inmigraciones del Pacífico afro hacia ciudades como Santiago de Cali se puede observar que a pesar de provenir de sociedades donde las relaciones de parentesco, la solidaridad y la comunidad marcan los derroteros comunitarios en los barrios de la ciudad, el fenómeno es la tendencia de las personas inmigrantes a resolver individualmente, o cuando más, familiarmente los conflictos por la subsistencia que demanda la ciudad o como lo remarca Carlos Efrén Agudelo:

...a pesar de la existencia en Cali de barrios constituidos con gente del mismo origen en el Pacífico, esto no garantiza la conformación de 'comunidades'. Es muy significativo

el peso que toma la dinámica urbana de separación entre lo laboral, lo familiar, lo lúdico y otros procesos sociales... (Agudelo, 2004, p. 182).

Lo que se quiere mostrar es el olvido como mecanismo de la memoria que permite reconfigurar el pasado. La memoria pegada a la piel olvida para recordar. Ante el olvido surge la memoria como la posibilidad de salida de los seres humanos frente a sus desafíos y conflictos. Lo que se desprende de la anterior afirmación es la necesidad de apelar a la conciencia histórica, a los ritmos y temporalidades de las culturas para lograr que las identidades culturales cumplan con su papel histórico: hacer emerger las salidas a los conflictos desde su capital cultural por excelencia: su memoria social en la cual se denota que el contacto con las comunidades nos enseña que éstas no son grupos sociales cerrados que tratan de conservar y reproducir su esencia africana o sus culturas de origen, ni tampoco se comportan como sociedades a las que la aculturación ha dominado en un ejercicio permanente de alienación:

...un proceso como éste, en el que la memoria incorpora y entrelaza elementos de diversas tradiciones, es la manera en que el grupo organiza dichos elementos, dando forma a una expresión nueva de la identidad negra, la cual no responde a los modelos con que tradicionalmente se ha abordado el estudio de estas poblaciones en el país. Estamos frente a una identidad que no se estructura sobre la fidelidad a una tradición cultural de origen africano, pero que tampoco es resultante de un proceso de 'pérdida' de la cultura 'propia'... (Rojas, 2004, p. 166).

No se trata de negar que existan huellas de africanía (Friedemann, 1986) (Paul Lavajoy) en las comunidades, como tampoco se trata de plantear que todo lo afro ha sido una nueva creación y que no existe un nexo con lo ancestral africano (Mintz y Price, 2012), con la criollización eso sería insostenible. Tampoco se propone una tercera salida al extenso debate sobre lo afrolatinoamericano, simplemente se busca afirmar que las culturas afrodescendientes no han permanecido cerradas reproduciendo sus culturas de origen, sino que han tenido que crear a partir de su memoria ancestral sus características propias como grupos humanos que con lo que el medio les concedió han constituido un nuevo entorno cultural y económico, que por supuesto está incluido en el sistema

histórico capitalista y en lógicas de conocimiento que permean las visiones sobre su historia.

Un ejemplo de lo anterior lo podemos analizar con el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Marina Teresa, líder del Consejo Comunitario de Comunidades Negras La Playa Renaciente, cuando se le preguntaba sobre la importancia de la comunidad en relación con la ciudad de Cali, ella contestaba lo siguiente:

¡Ah! por Dios es la cultura ancestral afro caleña, lo que implica la importancia el acervo cultural ancestral afro y afro caleña, entonces mirar cómo las personas han sostenido una comunidad ante un bloqueo institucional, porque yo lo comparo con el bloqueo de Estados Unidos a Cuba, el gobierno nunca se preocupó si nosotros teníamos acueducto, si teníamos energía, si teníamos agua, alcantarillado, fue gestión que la misma comunidad hizo y cuando ya el gobierno vio hecho eso ahí mismo si envió las facturas y mandó a colocar los postes, pero es algo que hemos tenido que ir haciendo, mire lo básico que es eso no lo teníamos y muchas otras cosas dentro del territorio no tenemos, entonces como la cultura nos ha permitido sobrevivir y vivir acorde a nuestras formas de producción tradicionales, acorde a nuestra religiosidad popular, acorde a nuestra historia, al legado oral de nuestros ancestros, a pesar del abandono estatal...”¹

En este orden de ideas, con el propósito de adentrarse en el conocimiento de las matrices culturales de las poblaciones urbanas afro y ayudar a encontrar los mecanismos que ayuden a defenderse de la larga duración del racismo y la exclusión en todos los renglones económicos y sociales en nuestras sociedades, se considera estudiar la tensión entre memoria y conflicto en las rutas narrativas de los sujetos entrevistados que cumplan con el objetivo de ser afrodescendientes con conciencia histórica de lo que significa la lucha por liberarse y ayudar a liberar a otros.

¹ Entrevista realizada a Marina Teresa Sánchez presidenta y habitante del Consejo Comunitario de Comunidades Negras La Playa Renaciente por Juan Fernando Reyes el 26 de marzo de 2015.

La razón social de la memoria afro: el conflicto²

El conflicto y la hostilidad son fenómenos tan del vínculo social, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos. La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable, ni en la vida personal –en el amor y la amistad-, ni en la vida colectiva. Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal, en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo.

Estanislao Zuleta

Elogio de la dificultad y otros ensayos

El conflicto es un aliado maravilloso de la memoria. Los hombres y las mujeres acuden a la memoria cada vez que se hace necesario encontrarle salidas a los problemas que trae el diario vivir. Todos los pueblos acuden a su historia y a su memoria para enfrentar, resolver o escapar de peligros colectivos o amenazas de otros pobladores. Asimismo, éstos, de manera permanente, acuden a su memoria para resolver o dejar sin solución las preguntas como “¿quién soy?” o “¿qué soy?”, que se abren al conflicto como la fuerza capaz de reducir o aumentar las tensiones, en ese caso la fuerza constitutiva del conflicto puede reducir, aumentar u orientar los comportamientos de las personas y de las estructuras sociales. En el conflicto se pueden conciliar el pasado con el futuro, se rescata al pasado desde el futuro, las personas construyen su memoria al adaptarse u oponerse al conflicto que se les presente (Feijoo, 2012). Un ejemplo de lo anterior se puede percibir en el relato de Doña Bertha Caicedo al ser preguntada por las razones de su exilio:

(...) Nosotros nos vinimos del Chocó en el 48, el 20 de septiembre, nos vinimos por la violencia, que fue la época que mataron a Gaitán. Y mi papá era liberal, y en ese

² Feijoo, Germán, “Memoria de procedencia y adaptación en los inmigrantes a centros urbanos en el Valle del Cauca”, Revista Cununo, No. 2, pp. 119 a 131, Editorial Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado de: <http://cununo.univalle.edu.co/articulo%20german%20memoria.pdf>

tiempo perseguían a los liberales (...) ¿Incluso en Sipí, Chocó? En Sipí, sí, ¡uy! eso quedó en manos de... [conservadores] Imagínese que en ese tiempo era alcaldía, municipio, y por la violencia ese pueblito bajó a corregimiento, porque él había sido municipio toda la vida. Y de ahí bajó a corregimiento. Ya eso quedó en manos de conservadores. Entonces, teníamos un hermanito –que él tiene dos meses de muerto [2008]– y él salió muy liberal. Unos primos le rastrillaban el machete, él tenía por ahí unos doce añitos, y le restregaban, así pues, el machete, metiéndole, pues, miedo: y decía, pues, ¡qui uh, qui mi mate, que soy yiberá, yiberá! [sic] Quería decir: que era liberal, aunque lo mataran. Entonces, esa fue la circunstancia que nosotros nos vinimos del Chocó, porque mi papá era liberal y en ese tiempo, los liberales eran muy perseguidos...³

Doña Bertha es una hermosa mujer mayor afrodescendiente que desde sus más de ochenta años narra con vigor toda su vida con una lucidez sin igual, comienza con la salida de su municipio en el norte chocoano del Pacífico colombiano hacia la zona sur occidental del Pacífico, especialmente a la ciudad de Cali. Cuenta las razones de la inmigración debido a la violencia de mediados del Siglo XX en Colombia entre los movimientos políticos liberales y conservadores que se trenzaron en una cruenta guerra, de la cual el país entero todavía padece sus coletazos, porque ésta ha sido generadora del largo conflicto político armado. De otro lado, la llegada a la ciudad de la familia de la señora Bertha fue traumática, muy pronto a ella le tocó trabajar de empleada doméstica, o como le denominan de forma peyorativa hoy, guisa, insulto que proviene del guiso que se prepara para elaborar algunas recetas culinarias. Ella de igual manera trabajó como iguaza, labor que la señora ha desempeñado con orgullo y dignidad, a pesar de que entre algunas personas es una palabra usada para denigrar y molestar a los trabajadores agrícolas. El relato de doña Bertha continúa:

Y ya estuvimos *voltiando*, *voltiando*, como le digo, mi papá no se pudo colocar. Nosotros éramos cinco, yo era la mayor. Y ya cuando llegamos aquí a Cali, mi papá tenía una hija fuera del matrimonio de mi mamá, y ya nos encontramos aquí con ella, y ella me colocó en casas de familia, yo trabajé mucho en casas de familia, ya cuando formé mi hogar,

³ Entrevista realizada a doña Bertha Caicedo Caicedo, por Germán Feijoo, que se encuentra en el Archivo de Historia Oral de la Universidad del Valle (AHOUV), 2013.

pues ya no más. De ahí ¿sabe qué fui? iguaza. ¿Sabe qué es iguaza? Iguaza era que trabajábamos en los montes, cultivábamos, o sea, nosotras fuimos trabajadoras iguazas, se llamaba eso, arrancábamos soya, frijol, maíz, arroz. Yo, me rendía tanto la cogida de maíz, que por ahí a las dos de la tarde tenía veinte bultos de maíz, cogiendo, eso uno aquí, [señala la mano entre los dedos índice y pulgar] se amarraba un clavo, como una pata de tijera, ¡y eso uno llegaba y fus! y tire pa´ allá adelante. Entonces, cuando ya se acababan los cultivos, ya lo otro que quedaba, el residuo que quedaba ahí caído se llamaba requisa, nos íbamos a requisar. ...

En alguna época, algunas personas mestizas jóvenes en la zona acostumbraban jugar a levantar los brazos en gesto de aleteo imitando a un pájaro de humedales que le llaman iguaza cuando pasaban los trabajadores agrícolas, casi en su mayoría negros hacinados en camiones, para hacerlos enojar. Luego de serios incidentes en los que se paraba el camión y éstos se bajaban a perseguir con sus herramientas de trabajo a los atrevidos para darles “plan”, es decir, golpearlos con la parte plana del machete o la pacora, se fue acabando la burla, hacían valer su dignidad. Era un juego bastante peligroso. De allí viene el sobrenombre de iguaza para las trabajadoras agrícolas de la zona plana del Valle del Cauca.

Doña Bertha forma parte de las inmigrantes típicas que por todo el siglo XX han sido expulsadas a los centros urbanos que desde los años cuarenta se han transformado en atractivas ciudades, por un lado, y por otro, en territorios reveladores de las penurias del sistema histórico y del modelo de desarrollo de la economía mundo moderno capitalista (Wallerstein, 1996). El capitalismo en sus dos frentes, el rural y el citadino, se ha desarrollado de manera similar en gran parte del planeta. En el suroccidente colombiano las dinámicas se repiten hasta hoy, cuando el neoliberalismo ha declarado al país zona minera y de manera eufemística habla de la locomotora minera, que no es otra cosa que la repetición del viejo modelo de desarrollo imperial denominado economía de enclave. Doña Bertha nos lo recuerda con exactitud⁴:

GF: ¿Qué recuerda de esa época de su infancia en el Chocó, Doña Bertha?

⁴ En adelante BC es Bertha Caicedo y GF es el entrevistador.

BC: Mi niñez la recuerdo porque cuando a mí me trajeron como de unos 14 años [aquí, a Cali, desde Sipí en el Chocó] nosotros allá éramos mineros, trabajábamos la mina con mi papá, con mi mamá... Yo iba a buscar mi oro... yo sé hacer hoyo de vetaciones [veta de oro]... que allá se cultivaban islas, no las orillas, cultivaban la loma, teníamos cuatro fincas, teníamos: El embarcadero, Peñalisa, Peñalisa tres y Cumba cuatro. Bueno (...) ya me vine de 14 años, y además, que ¡allá desde pequeño no es que: ¡ay, qué miedo! No, eso allá lo ponen a trabajar a uno desde muy temprana edad. De ahí nos vinimos pa' cá, pal Valle, acá sí hemos pasado mucho trabajo. Ya a los 26 años formé mi hogar. Vivimos en Cerrito [departamento del Valle del Cauca], nosotras nos acabamos de criar en Cerrito. Ya a los 26 años, ya formé mi hogar, y duré con mi esposo 25 años...⁵

Es la cultura quien obliga a todas las personas a ubicarse históricamente en un tiempo y en un espacio, a la vez que impulsa a asumir el papel que debemos desempeñar socialmente desde nuestras individualidades. Esto significa que al responder a la pregunta “¿quién soy?”, nuestra primera respuesta es cultural, aunque los mecanismos que nos permiten ubicar el tiempo y el espacio de la respuesta en la cultura son la memoria y la historia. Específicamente en el caso de los inmigrantes, las memorias de procedencia y adaptación les permiten establecer un tiempo y un espacio ante el conflicto que a su vez es el generador constitutivo de una identidad que se debe defender de los otros -los receptores- frente a los cuales se busca el reconocimiento. Para ejemplificar lo descrito, cito la entrevista realizada a doña Bertha:

GF: ¿Usted sale del Chocó con su papá, con sus hermanos?

BC: Con mi papá, mis hermanos y mi mamá.

GF: Toda la familia...

BC: Toda la familia.

GF: ¿Y la casa donde vivían, la tierra?

BC: Allá eso quedó, allá porque en ese tiempo todo eso era baldío allá, eso era baldío.

GF: ¿Ustedes dejaron abandonado todo?

BC: Abandonado, allá quedó hasta gallinas, todo quedó allá, no le digo que como dice el dicho “anohecimos, pero no amanecemos”.

GF: ¿Los habían amenazado?

BC: Sí, no le digo que estaban matando los liberales, y ahora sí llegamos acá, y fue peor.

GF: ¿A dónde llegaron?

BC: nosotros llegamos primero que todo a Córdoba (Buenaventura), de Córdoba nos fuimos para El Patía (Cauca), nos llevó un señor para El Patía, pero si acá llovía en el Valle, ¡ay, ay! Allá no llovía manito, allá había un solo liberalito en El Patía, y ese señor se llamaba

⁵ Entrevista Doña Bertha Caicedo, AHOUV.

Camilo, y a ese señor le metieron un susto, menos mal que el Señor (Dios) le avisó. Entonces, si allá llovía, en el Valle, acá no escampaba, ay, mi amor. El día de las elecciones en ese tiempo, las cédulas era como ver usted un recibo hoy día, de las prenderías, así eran las cédulas, y allá a mi papá le tocó votar por Laureano Gómez, en ese tiempo era Laureano Gómez el que iba a mandar, recién muerto Gaitán. A Gaitán lo mataron el 9 de abril del 48, ¡jum! Le digo que llegamos allá al Patía, pero eso sí fue cierto, nos tocó las elecciones allá, y Emilio [el hermano] gritando ese partido liberal, Emilio decía: "¡Mija mi matan pero yo soy liberal!" Pues, le digo que allá (en El Patía) tuvo que vender mi papá y mi mamá todas las alhajas, me acuerdo tanto que allá vendieron las alhajas, y por la noche, te veo mateo. ¡Nooo, nosotros pasamos mucho trabajo acá en el Valle!

Las personas realizan muchas actividades en búsqueda del reconocimiento social de los grupos receptores. Una de ellas es apelar a un valor social tan reconocido como es el trabajo. Su óptica y máxima aspiración es ser reconocidos mediante el trabajo. La negación que se hace del inmigrante es la motivación esencial que le impulsa a autoafirmarse y las armas de trabajo que le ayudarán a auto-reconocerse son sus memorias. De lo fuerte que sea su memoria depende el éxito de su adaptación social.

Hay que resaltar que en la alianza entre el conflicto y la memoria se generan grandes valoraciones culturales que podrían observarse, por ejemplo, en las formas consuetudinarias de la resolución de conflictos que, a propósito, han perdido su importancia entre los grupos sociales a los que pertenecemos. Esto ha ocurrido debido a la imposición unilateral del derecho burgués que niega la profundización de la democracia. La referencia se hace a la pérdida de importancia social que han tenido en nuestras sociedades personajes como el tendero, la matrona, el cura, la partera, el profesor, quienes tradicionalmente han sido reconocidos como mediadores consuetudinarios en los conflictos de la vida cotidiana urbana.

Se nos ha repetido con frecuencia que "en el pasado, la voz de un hombre era papel sellado". De otra manera se quiere decir que los documentos firmados ante notarios han reemplazado la voz de los hombres, se enfatiza la de los hombres porque la voz de las mujeres se ha mantenido al margen (Feijoo, 2013). La fuerza de la documentación no puede reemplazar enteramente el testimonio de un ser humano. Se hace necesario entonces rescatar esas voces directamente porque la memoria es el asidero vital que tiene la gente para vivir y solucionar los problemas.

El conflicto, que es permanente en todas las sociedades, es el mecanismo vital que hace que la memoria resulte tan crucial para los individuos y los grupos sociales. Si el conflicto es el animador en pro o en contra de la constitución de toda organización social, la memoria es la tremenda consecuencia que el conflicto encarna para permitir la vida en armonía o en desarmonía en toda sociedad. Si asimilamos el conflicto como un animador, no lo podemos desvincular de la memoria, porque el conflicto que no se resuelve desde la memoria y la historia, permanecerá sin solución. La memoria es la que introduce la convivencia o la intolerancia en los grupos sociales. En la manera que recuerden los grupos o las personas los conflictos con sus semejantes se pueden solucionar o recrudecer los problemas.

Un ejemplo de lo anterior lo encontramos en lo ocurrido en el 2005 en la comunidad de la Playa Renaciente en Cali⁶. El Estado, después de dos siglos determinó que la comunidad ha invadido el territorio debido a la inseguridad que viven estas personas por estar cerca al río. Decidió empezar a reubicar a la población, pero el procedimiento propuesto desconocía unas lógicas ancestrales de la comunidad las cuales están ligadas a las formas de producción de su espacio y a la vida que se desarrolla en torno al río.

Cuando ocurrió, la comunidad comenzó a fortalecer sus formas de organización y a reivindicar derechos ancestrales afrodescendiente mediante el uso de la memoria, la cual se plasmó y se legitimó ante el Estado a causa de la creación de un Consejo de Comunidades Negras amparada bajo la ley 70. Este mecanismo de ley sólo puede ser aprobado si una comunidad demuestra un proceso de ancestralidad del territorio. En este sentido, la memoria sirve para rescatar un proceso de organización que no se da de manera coyuntural, es un proceso social que da sentido y cohesión legitimado mediante la trasmisión oral de las formas comunitarias.

⁶ La población de la comunidad de la Playa Renaciente es en su mayoría afrodescendiente. Ellos, gracias a la tradición oral, han logrado mantenerse y conservar un territorio y unas costumbres que están relacionadas con la ribera del río Cauca. La Playa Renaciente está compuesta de la siguiente manera: se encuentra ubicada al nororiente de la ciudad de Santiago de Cali y limita al norte con el puente Carlos Holguín, al sur con el viejo acueducto, al oriente con el río Cauca y el corregimiento de Juanchito Candelaria, al occidente con el Jarillon sobre el río. Va desde la carrera octava, hasta la carrera 12, y desde la calle 85 hasta la calle 88.

En este punto, cuando la comunidad a través de su investigación y su memoria logró consolidar el Consejo Comunitario de Comunidades Negras Playa Renaciente (Álvarez Pérez y Juan Fernando Reyes Otero, 2016), generó una tensión con el Estado y específicamente con el municipio, ya que las lógicas de uno no son las mismas que la de los otros. Es importante comprender lo anterior, ya que es el Estado el que la legitimó como consejo ancestral de comunidades negras ribereñas, pero también los intereses sobre la margen del río generan tensiones que se convierten en conflictos con la comunidad.

En la actualidad, el fenómeno de la reubicación no ha parado y el Estado argumenta la inseguridad que viven las personas de la comunidad de la playa por habitar la ribera del Cauca, y que el Jarillón se encuentra en un estado crítico poniendo en riesgo el oriente de la ciudad de Cali. Ante tal situación, se le pregunta a la comunidad sobre qué es lo negociable y qué es lo que no se negocia frente a una posible reubicación, para dar cuenta de cómo se miden los intereses y cómo el conflicto entra en acción. Al respecto, la señora Carolina Peñalosa responde de la siguiente manera: “(...) vea, nosotros estamos pidiendo que, si necesitan eso, nos den una casa y unas tierras en una misma parte que tenga las mismas características que tiene el Consejo Comunitario...”⁷.

Lo que la gente pide son las mismas condiciones del territorio, ya que ellos son una cultura ribereña que conserva unas tradiciones y se han mantenido a través de la memoria, si la reubicación no tiene esas condiciones ellos manifiestan que no se negocia, ya que romper la tradición es asesinar una comunidad que tiene una ancestralidad. Ante la pregunta sobre qué es lo innegociable ella responde de la siguiente manera:

...Eso es lo que se está negociando, y si no, no hay negocio porque pues, de todas maneras nosotros no, como decimos, nosotros no lo hacemos por una casa lo estamos haciendo por la tradición, lo estamos haciendo por los niños, porque mire que los niños / (...) / muchos niños y los han llevado para otra parte y los han matado, entonces nosotros pues lo estamos haciendo por los nietos de que al menos tengan , que es que dicen que una casa digna, yo no veo la casa digna porque imagínese que la pared

⁷ Entrevista realizada a Carolina Peñalosa líder del consejo comunitario de negritudes La Playa Renaciente por Juan Fernando Reyes el 26 de marzo del 2015. Alojada en el Archivo de Historia Oral de la Universidad del Valle.

de esta casa es con la de la vecina, usted no puede clavar porque ya la vecina de allá pa' ca' le está diciendo: ¡hey, entonces yo no sé cuál es la casa digna y nosotros pues ahí no...!⁸

Para ellos, la tierra es un elemento de la vida, el territorio vale por su relación cultural, hace parte de sus tradiciones, desde muy temprano cuando un niño nace se hace “la ombligada”, lo que significa que se entierra el ombligo del niño en sentido de pertenencia sobre ese espacio, dicho de otra manera, lo que se concibe es un proceso de territorialidad, ya que la comunidad se mantiene por su cultura. Esta forma de ver la vida tiene diferencias significativas en lo que se vive en la ciudad, el capitalismo es un sistema histórico que rompe con las comunidades y enseña que lo primordial es la individualidad y la competencia, La Playa es una comunidad con un territorio definido y, por lo tanto, la tierra vale en un sentido cultural no en un sentido mercantil, ahí, en esas formas de agencia entre comunidad y Estado aparece el conflicto.

De esta manera, el conflicto y la memoria son elementos de análisis en el trabajo, ya que se estudia una población viva de renacientes⁹ de constructores de una identidad en un mundo donde el capitalismo tiene en crisis las formas de comunidad; como explica Humberto Márquez Covarrubias:

...Esta es una crisis de valorización que entraña una espiral de sobreacumulación, la caída de la tasa de ganancia y la ruptura de las dinámicas de acumulación; pero en última instancia significa una crisis civilizatoria. La acumulación mundial centralizada, comandada por el capital transnacional y basada en la explotación del trabajo barato, devastación ambiental y financiarización muestra sus verdaderos límites. Empero, el gran capital pretende restaurar el proceso de concentración de capital, poder, riqueza y conocimiento, sin importar que la vida humana y el metabolismo social estén amenazados de múltiples formas... (Márquez Covarrubias, 2010)

⁸ Entrevista realizada a Carolina Peñalosa líder del consejo comunitario de negritudes La Playa Renaciente por Juan Fernando Reyes el 26 de marzo del 2015.

⁹ Renacientes es un término asignado en Colombia a los pueblos afrodescendientes que están en el proceso de recuperar y reivindicar la cultura y sus tierras a través de la memoria y los procesos sociales.

El sistema económico predominante, amenaza todo sistema social que esté por fuera del ámbito estatal y sus lógicas, genera una presión muy fuerte sobre las formas de vida comunitarias y sobre los movimientos que preservan sus formas culturales y ancestrales, es decir, aunque el sistema económico ha fracturado la comunidad, estas poblaciones resisten y mantiene sus prácticas colectivas generando nuevas lógicas y nuevas formas de comprender la historia desde los sujetos. Al analizar lo anterior, la investigación adquiere un significado mayor, ya que visibiliza una lucha contra los procesos de acumulación que amenazan las formas comunitarias que se han establecido en procesos de larga duración. El análisis por lo tanto debe ser crítico, en la medida en que se estudien los procesos sociales de una comunidad en relación con los intereses tanto del Estado como de las personas que son las que están defendiendo sus prácticas ancestrales.

El escenario de la memoria de las personas afro en el Valle del Cauca y Cali, Colombia

El Valle del Cauca, como departamento, se distingue por tener centros urbanos significativamente poblados a cuyo alrededor se ha mantenido desde la colonia la propiedad de la tierra excesivamente concentrada. Las haciendas coloniales se convirtieron en ingenios monocultivadores de caña de azúcar y en productores de otros productos agrícolas, de los cuales sobreviven quienes se convierten en trabajadores agrícolas urbanos o las iguazas o requisadores de los excedentes de la cosecha. A propósito de la concentración de la propiedad de la tierra en el Valle del Cauca se puede citar:

...En el año 2000, en el departamento del Valle del Cauca, el 64.3% de la tierra estaba en manos del 5% de los propietarios (...) La región pacífica tiene, para este año, un Gini de 0.7584. Allí se encuentra el departamento del Valle del Cauca, el tercero con mayor concentración en el país. Su Gini es de 0.8429. En esta región el departamento con menos concentración de tierras es Chocó, con un Gini de 0.6314 (...) los departamentos del pie de monte llanero, Antioquia y Valle del Cauca, son los que tienen mayor concentración de tierra... (Rodríguez y Cepeda, 2011, pp. 35, 39, 40).

Personas como doña Bertha a través de su relato nos enseñan cómo, de dueños de la tierra en el Pacífico, pasan a ser trabajadores agrícolas sin ningún tipo de salario o derechos laborales porque simplemente desde los años cuarenta la contratación laboral tercerizada ha sido un hecho concreto en el campo colombiano que hoy se ha generalizado por todo el territorio nacional y con todas las empresas, especialmente las multinacionales. Al respecto se recalca el juego de la economía-mundo con relación a las regiones productivas del planeta, de las cuales sustraen materias primas y personas mediante de la dinámica de la violencia, en particular en Colombia aprovechando el largo conflicto político armado. Al preguntarle a doña Bertha por los lugares donde trabajaba nos dice:

...nosotras vivíamos lejos, venían camiones y nos llevaban fuera para Rozo, Palmira, Yumbo, bueno, pa' todas partes donde había cultivo nos llevaban, después trabajamos dos años seguidos en la caña, allí en Las Palmas. Las Palmas quedan como quien va pa' Gorgona, acá al lado de El Tunal, eso se llamaba las Palmas y Casanova, nosotras trabajamos ahí, pero como le digo, pues, eso se acabó, entonces ahí fue cuando me dedique al platón, ya tengo cuarenta y pico de años de trabajar el platón, y así crie mis hijos con mi marrano, con mi platón (...) yo no le he pedido a nadie: ¡que deme un poquito de sal, que deme un poquito! ¡nooo! Por ese lado he sido una negra caprichosa, y lo mismo cuando me separé del viejo, le dije: "le voy a demostrar que sin usted yo salgo adelante", ¡veeeé! y el viejo se encaprichó, acaso me quiso ayudar en la casa. Yo salí adelante, y mi casa es buena casa, yo no necesité ni de él. Yo me iba para Gorgona, para candelaria, pa' Guichitolo, pa' San Joaquín, pa' El Carmelo, todo eso lo recorría. El día lunes yo me compraba unas veinte docenas de coco, y toda la semana echaba pelando ese coco, cuando no, le estaba dando al pescado. Y nos íbamos, me iba con mis hijos, nos íbamos el día viernes por la noche, y el día lunes llegábamos. Y así ha sido mi vida, yo no le he pedido a nadie, qué "vea vecina, que ay, hoy no tengo que comer, regáleme un poquito de sal", ¡nooo! Si no tengo sal, como sin sal, pero no molesto a nadie...¹⁰

¹⁰ Todas las poblaciones citadas están ubicadas en el departamento del Valle del Cauca, muy cerca de Cali.

Al trabajo de doña Bertha, el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) le llama pomposamente “Cuenta propia” y es un indicador demasiado importante de empleo en el país. Asimismo, junto a minera, empleada del servicio y trabajadora agrícola, se suman platonera y criadora de marranos. El platón se llena de frutas o pescado, se sube a la cabeza y se vende en la calle al son de un rítmico pregón que recuerda en su eco la rica música afro, y muestra la violencia de que es capaz el racismo y un Estado traidor de sus ciudadanos y ciudadanas.

En el caso de la señora Bertha, al preguntarle si volvió a su tierra chocoana y sobre lo que pasó con sus tierras, nos relata:

BC: ...porque es lejos, era a pura palanca y canalete, imagínese, no es como ahora que sí ya hay motor, ya ahora está todo más moderno, porque eso allá lo celaban [cuidaban] mucho, pero la gente se iba allá a sus lomas, porque eso por allá tiene mucha loma, muchas quebradas, que lo que acá le dicen río, allá se le dicen quebradas, allá son quebradas (...) Pero ahora sí ya se metió la guerrilla, ya no respetan el Chocó, claro, que yo ahora sí tengo mucho deseos de ir, aunque ya quedamos pobres porque un sobrino se lavó todos los terrenos de nosotros, eso allá había mucho, mucho oro, pero oro. Pero ese muchacho se adueñó de todas esas tierras y todas las lavó, y a nosotras no nos mandó nada.

GF: ¿Cómo es lavar las tierras?

BC: Eso le meten unas dragas, unas dragas, y van sacando el cascote aparte, la arena va aparte, y el oro va quedando, eso era por medio de unas dragas, ahora como es que le dicen a eso, eso ahora le dicen remo, yo no lo conozco, porque, desde que nos vinimos he ido como le digo dos veces, yo ya no volví...

En el Pacífico uno de los sueños de todos los habitantes cercanos a los grandes ríos y mares es tener una lancha a motor que permita navegar de manera más cómoda y evitar la palanca y el canalete remando para llevar la canoa con sus pasajeros, mientras se compone música de río, que el ruido del motor enmudece. De otro lado, la señora advierte una de las razones fundamentales de las protestas sociales de quienes trabajan la minería artesanal en Colombia que cada vez más jalonan y organizan protestas sociales contra la embestida de la *locomotora minera* o de nuevo la llegada masiva de la minería de enclave internacional que se ha abalanzado sobre las tierras de las comunidades tradicionales para literalmente lavarles los suelos creando un terrible impacto ambiental que al final los deja infértiles por el lavado a presión con agua, y a las comunidades en la completa miseria, como lo sucedido con las que fueron las tierras de la familia de doña Bertha.

El escenario básico del Pacífico es hoy por hoy la región del país con mayores posibilidades de desarrollo y de producción de materias primas para la crisis energética del sistema-mundo, y con un potencial humano sin igual, que termina devastado por obra de los procesos capitalistas que menoscaban todo su potencial ecológico, un conflicto que podrá ser peor, puesto que el gran capital acumula masivamente en el mundo a través de la minería y los combustibles, lo que pone en peligro máximo a las comunidades de producción tradicional.

Es muy relevante la lucha de las organizaciones de base de los pueblos afrodescendientes que se oponen a la locomotora minera y al arrasamiento de sus tierras, son las políticas de Estado orquestadas por los gobiernos neoliberales que se suceden en Colombia con la misión de entregar los recursos naturales a las multinacionales. Además, han tenido que enfrentar junto a los indígenas a los diferentes actores en guerra en sus territorios lo que ha generado un permanente aniquilamiento de sus derechos, de sus territorios y tristemente de sus vidas. El siguiente es uno de los miles de comunicados expedido por la población afrodescendiente exigiendo respeto por sus vidas:

Acción urgente intensos combates generan crisis humanitaria y desplazamiento forzado de comunidades negras en el norte del Cauca, julio de 2013. Exigimos a los actores (Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo, Farc-Ep, el Ejército de Colombia y los paramilitares) el respeto integral del Derecho Internacional Humanitario, no afectando la integridad física y psicológica de las comunidades y respetando los centros de salud, escuelas y viviendas de la población afrocolombiana de la región.

Suscriben, organizaciones afrodescendientes del Norte del Departamento del Cauca: Proceso de Comunidades Negras-PCN, Corporación Sembrar, Corporación Nomadesc, Red de Hermandad y Solidaridad con Colombia, Consejo Comunitario La Toma, Consejo Comunitario Brisas, Consejo Comunitario Bellavista... (*La Pluma*, 2013)¹¹

¹¹ En el 2018 el asesinato de líderes sociales continúa impune y con un Estado vuelto de espaldas frente al terrible drama de los ciudadanos del pueblo.

A través del relato de doña Bertha se puede advertir la sempiterna situación de las comunidades afrodescendientes e indígenas habitantes del Pacífico colombiano que hoy se ha agudizado por la arremetida sin igual de las multinacionales mineras. Frente a la visión general descrita hasta ahora y su vínculo con la economía mundo capitalista es necesario relacionar las especificidades de las problemáticas de las comunidades y grupos sociales afro.

El comunicado citado muestra en el país de hoy una situación que se ha repetido desde la colonia y señala claramente cómo ha tratado el Estado a las comunidades afro e indígenas para las políticas públicas y los planes de desarrollo diseñados desde el Estado que sólo las consideran en el papel, porque esos planes nunca se preguntan por cuál es el lugar que tendrán los afros, los indígenas y los campesinos en ellos. Es de destacar que el lugar asignado desde el poder a los grupos mencionados es el del destierro, la marginalización, el asesinato, la represión y el despojo de los territorios. Es evidente que hoy que se ha creado la Alianza Pacífico, entre los países representativos de la derecha latinoamericana: Chile, Perú, México y Colombia, la región en la que se quiere intervenir es el Pacífico, específicamente en Colombia, zona está habitada por afro e indígenas, e incluso gran parte del territorio está en *límite de residencia*¹², queriendo advertir que hay un equilibrio ecológico entre la población y el entorno, debido al modelo cultural tradicional alternativo que no ha desequilibrado el medio ambiente.

Frente a ese modelo alternativo cultural y ecológico, el Estado y las multinacionales han respondido con una intensa arremetida que intenta acabar con la minería artesanal, actividad que tiene en las comunidades afro de la región pacífica una de las mayores fuerzas productivas y extractivas de metales del país. La idea desde el Estado es dejar sin ese importante sustento a las comunidades, que en respuesta han organizado un paro nacional minero, como puede leerse a continuación:

...Confederación Nacional de Mineros de Colombia, Conalminercol. Comité nacional de paro. Comunicado a los mineros del país y a la opinión pública, 20 de julio de 2013:

¹² Concepto de la biología para designar un territorio que no ha tenido mayor impacto ecológico a pesar de estar habitado e intervenido.

Queremos dirigimos al pueblo colombiano, a los sectores democráticos del país, para agradecer el apoyo y la solidaridad que hemos recibido durante los días que han transcurrido del Paro Nacional Minero. Es evidente que los movimientos sociales comprenden que nuestra protesta por defender a la minería nacional artesanal, pequeña y mediana, se enmarca en la defensa de la soberanía nacional y los intereses de las mayorías de los colombianos. Nuestro país está cada vez más amenazado y diezmado por los tratados de libre comercio y la política de la locomotora minero-energética, que tiene como propósito entregarle los recursos naturales no renovables a la gran minería transnacional... (CONALMINERCOL, 2013)

Estamos ante una coyuntura en la que se vienen sucediendo diferentes acciones colectivas emprendidas por las comunidades que dependen de la minería artesanal para defender su modo de vida y sus territorios desde donde se ha acelerado la expulsión por medio del conflicto como puede observarse en las estadísticas que entrega la revista digital *Semana*, en las cuales se habla de cinco millones y medio de víctimas del largo conflicto político en el cual podemos distinguir por grupos étnicos cuántas personas han sido asesinadas:

...Hay grupos étnicos que han sufrido particularmente los estragos del conflicto. Los afrocolombianos son uno de ellos. El Pacífico, donde se trasladó el conflicto armado desde mediados de los años noventa, es una de las regiones que más ha padecido la guerra. Por allí han pasado todos los grupos armados, todas las guerras, la coca. El reclutamiento infantil y la dictadura de las bandas criminales tienen sitiados a varios barrios de Tumaco. Solo Buenaventura cuenta más de cien mil desplazados y sus barrios han sido disputados calle a calle por paramilitares, guerrilleros y bandas criminales. En otras regiones de población afro ha ocurrido lo mismo.

Un estudio del Observatorio de Derechos Humanos de la Vicepresidencia de 2013 en 234 municipios con población afro encontró que el porcentaje de desplazados afrocolombianos respecto al total se multiplicó año a año en la década de 2000 hasta que, en 2011, casi uno de cada cinco desplazados en Colombia fue afrocolombiano. 200 afro fueron víctimas de minas antipersonales entre 2000 y 2011. Fenómenos como el homicidio y la desaparición forzada los afectan más que al promedio nacional. El auto

005 de 2009 de la Corte Constitucional ordenó una protección especial de esta población contra los efectos del desplazamiento y el conflicto armado... (Semana, 2013)

De frente a la situación vivida por la población afro es difícil no caer en situación de simple denuncia, aunque no se debe tratarlos como víctimas y buscar ir hacia la constitución de elementos con los cuales se pueda construir resiliencia. Estamos ante situaciones desesperadas donde la justicia no opera, el Estado traicionó a la población en todas sus promesas y está empeñado en desarrollar el proyecto minero de enclave en las regiones productoras de metales valiosos.

Las poblaciones afro han entrado en lucha a través de un paro permanente y han comenzado a ser duramente reprimidas e incluso traicionadas por algunos de sus supuestos dirigentes. Las anteriores problemáticas hacen que nos replanteemos las miradas que sobre los grupos afro se han mantenido desde los horizontes académicos, políticos, culturales para tratar de ayudar a comprender los dilemas que el sistema histórico y su economía mundo le impone en la geoestrategia mundial a las sociedades del sur del globo, especialmente a las regiones con fuerte componente étnico, un hecho que se confirma en todos los datos que se vienen describiendo en este trabajo. Para aclarar las miradas sobre las problemáticas afro se hace necesario acercarse a los estudios y a las voces de las personas que las viven desde diferentes horizontes, uno de ellos está descrito en la cita siguiente:

... el discurso académico como el político ha hecho énfasis en una matriz rural-fluvial-Pacífica como paradigma de referencia de la 'identidad negra'. Es cierto que la asociación histórica entre el Pacífico, las poblaciones negras y ciertas prácticas culturales y sociales propias son un hecho relevante cuando se trata de evocar la problemática de estas poblaciones. Pero no es menos cierto que las poblaciones negras habitan prácticamente todo el espacio nacional incluyendo una presencia importante en centros urbanos y desarrollan formas múltiples de mestizaje y participación en la sociedad... (Agudelo, 2004, p. 179).

Asimismo, en la dirección de lo anteriormente citado, se debe advertir sobre la preocupación del proyecto multicultural liberal por imponer la interculturalidad en nombre de la teoría histórica de la unión como proyecto homogenizado que tiene como guía, otra vez, al racismo. Se imponen los valores universales representado en el diálogo de saberes, sin asegurar que una vez terminados, Occidente, y el poder local dominante sigan dominando. Se propone intercambio de conocimientos, sin reconocer que los afros tienen saberes, a pesar de que es notorio en las patentes internacionales que las comunidades tienen conocimientos que deben ser expropiados. Se publica y reconoce la ley 70, aceptando el derecho ancestral a las tierras y después se expropia violentamente a las comunidades de sus territorios.

Se trata de apoyar la intraculturalidad afro, que es revalorar el saber local, popular como lo llama la tradición europea. Se trata de apoyar la autoestima, no sólo con el deporte, la danza, el folclor, sino también con la ciencia y la tecnología, y sobre todo con la aplicación de los derechos humanos. Se debe recuperar, poco a poco, el camino permanente de las identidades colectivas que se desenvuelven potenciando la sociedad y la civilización en la integridad del ser. La intraculturalidad es el escenario de la auto-realización de la identidad cultural, y el reconocimiento de la conciencia histórica de los pueblos y los habitantes urbanos afro.

Se tienen que abrir espacios para el otro afro, y al hacerlo se deben derrumbar los prejuicios, establecer razones, argumentos que eviten los valores de juicio, las opiniones. Al reconocer la diversidad emerge la diferencia tomando lugar en estos diálogos entre públicos. La crisis energética mundial, que está incitando las últimas guerras, provocan los desterrados y los sin techo, como está sucediendo en el departamento del Cauca, de donde llegaron los siguientes pobladores de la ciudad de Cali, porque el poder paramafioso y militar quiere sacar a las comunidades negras del cinturón del oro donde están asentadas ancestralmente. El continuismo en los gobiernos uribe-santista-duquista (los últimos presidentes colombianos) ha legalizado con papel sellado la propiedad, que debía ser de las comunidades del norte del Cauca, a multinacionales mineras. Apelando a la defensa de sus derechos ancestrales, a su conciencia histórica las organizaciones afro se han enfrentado a las comunidades neorracistas, en torno al proyecto de los habitantes,

Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación

por ejemplo, de Suárez, Cauca y que se denomina popularmente como La Toma, un ejemplo de cómo adquiere conciencia una comunidad o grupo social.

Lista de referencias

- Agudelo, C. E. (2004). "No todos vienen del río: construcción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia". En A. Eduardo Rojas (ed.), *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (pp. 173-195). Popayán: Universidad del Cauca.
- Almario, O. (2004). "Dinámica y consecuencias del conflicto armado colombiano en el Pacífico: limpieza étnica y desterritorialización de afrocolombianos e indígenas y 'multiculturalismo' de Estado e indolencia nacional". En E. Restrepo y A. Rojas (ed.). *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, (pp. 73-118). Popayán: Universidad del Cauca.
- Álvarez Pérez, C. y Reyes Otero, J. F. (2016). Renacientes y comuneros la disputa por el territorio en la ciudad afrodescendiente de Cali y los pueblos originarios en la Ciudad de México. *Revista Con-temporanea*, 6. Recuperado de: https://con-temporanea.inah.gob.mx/del_oficio/claudia_alvarez_fernando_reyes_nu
m6
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1993). *La miseria del mundo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Branche, J. (2009). *Malungaje: hacia una poética de la diáspora africana*. Poligramas, 31, 23-48. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/3051/Rev.%20Poligramas%2CNo.31%2Cp.23-48%2C2009.pdf?sequence=1>
- CONALMINERCOL (2013). Comunicado de la Confederación Nacional de Mineros de Colombia. Recuperado de: <http://elpueblo.com.co/mineros-niegan-responsabilidad-en-disturbios-y-actos-violentos/> (Consultado en 2013).
- Fejoo Martínez, G. (2013). Potencial pedagógico de la historia oral para comprender la memoria social de las mujeres afrodescendientes en Cali, Colombia. En P. Medina Melgarejo (coord.), *Maestros que hacen historia. Tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias. ¿Cómo hacer cosas*

- con oralidad-1?*, (pp. 91-100). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Mispat, CONACYT.
- Feijoo Martínez, G. (2012). Las representaciones culturales afrodescendientes, un breve lienzo de la memoria social. En G. Loaiza Cano (ed.), *Historia de Cali, Siglo XX*, tomo III, Cultura. Cali: Grupo de investigación Nación/Cultura/Memoria, Programa Editorial Universidad del Valle, Humanidades.
- Feijoo Martínez, G. (2007). Memoria de procedencia y adaptación en los inmigrantes a centros urbanos en el Valle del Cauca. *Revista Cununo*, 2. Recuperado de: <http://cununo.univalle.edu.co/articulos/articulo%20german%20memoria.pdf>
- Feijoo Martínez, G. (2017). "El capital social afrodescendiente: la memoria de procedencia". En M. D. Romero (comp.), *Historias, sociedades y culturas afrodescendientes*, (pp. 121-151). Cali: Universidad del Valle.
- Fentress, J. y Wickman, Ch. (1986). *Memoria social*. Madrid: Editorial Frónesis Cátedra.
- Friedemann, N. S. de y Arocha, J. (1986). *De sol a sol. Génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Editorial Técnos.
- Glissant, E. (2011). Criollización en el Caribe y en las Américas. *Poligramas*, 31, 11-22.
- La Pluma (2013) "Comunicado de las organizaciones afrodescendientes del norte del Departamento del Cauca". Recuperado de: http://www.es.lapluma.net/index.php?option=com_content&view=article&id=5013:colombia-accion-urgente-intensos-combates-generan-crisis-humanitaria-y-desplazamiento-forzado-de-comunidades-negras-en-el-norte-del-cauca&catid=90:impunidad&Itemid=422 (Consultado el 8 de diciembre de 2013).
- Mintz, Sidney W.; y Price, R. (2012) *El origen de la cultura africano-americana. Una perspectiva antropológica* México: Centro de Investigaciones y

Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana. Recuperado de: https://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/libros/El_origen_de_la_cultura.pdf

Márquez Covarrubias, H. (2010) Crisis del sistema capitalista mundial: paradojas y respuestas. *Polis. Revista latinoamericana*. 27, 1-23 [Recuperado de: <http://polis.revues.org/978>

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos sub-alternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal Ediciones.

Mignolo, W. (ed.). (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Oslender, U. (2004). "Geografías de terror y desplazamiento forzado en el Pacífico colombiano: conceptualizando el problema y buscando respuestas". En E. Restrepo y A. Rojas (eds.). *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, (pp. 35-52). Popayán: Universidad del Cauca.

Quijano, A. (2002). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En S. Castro-Gómez, O. Guariola-Rivera y C. Millán de Benavides (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, (pp. 99-109). Bogotá: CEJA.

Restrepo, E. y Rojas, A. (eds.), (2004). *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

Semana, Revista. (2013) "Proyecto víctimas". Recuperado de: <http://www.semana.com/Especiales/proyectovictimas/crimenes-de-la-guerra/violencia-contra-afros/pacifico-espiral-de-barbarie.html>

Rodríguez, D. del P. y Cepeda Cuervo, E. (2011). Concentración de la tierra en Colombia. *Comunicaciones en Estadística*, 4(1), 29-42. Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/estadistica/article/view/17>

Rojas, A. (2004). "Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales". En E. Restrepo y A. Rojas (eds.). *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, (pp. 157-170). Popayán: Universidad del Cauca.

- Wade, P. (2004). "Los guardianes del poder: biodiversidad y multiculturalidad en Colombia". En E. Restrepo y A. Rojas (eds.). *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, (pp. 247-268). Popayán: Universidad del Cauca.
- Walsh, C. (2004). "Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la Universidad". En E. Restrepo y A. Rojas (eds.). *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, (pp. 331-348). Popayán: Universidad del Cauca.
- Wallerstein, I. (1996). *Después del liberalismo*. México: Siglo XXI.
- Zapata-Olivella, M. (2002). *El árbol brujo de la libertad. África en Colombia*. Buenaventura, Colombia: Universidad del Pacífico.
- Zuleta, E. (1997). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Editorial Fundación Estanislao Zuleta.

Territorio III

En diálogo: propuestas y experiencias de formación

Construcción intercultural de conocimiento en la formación de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

Sabine Yulieth Sinigui Ramírez

Luis Fernando Estrada Escobar

Introducción

DESDE EL AÑO 2007, LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA (LPMT) HA venido formando a personas de diversas comunidades indígenas de Antioquia, inicialmente, para luego ampliar su influencia a Colombia. La apuesta pedagógica, ética y política por formar a personas de comunidades indígenas del país tiene que ver con el interés de revitalizar y visibilizar el legado cultural de cada una de ellas en la configuración de una identidad nacional intercultural.

Debemos resaltar que Colombia es uno de los países de América del sur con una gran diversidad cultural, considerando a las comunidades ancestrales autóctonas y las afrodescendientes. Nuestro país está ubicado en el noroccidente del sur del continente, cuenta con acceso a dos mares, lo que implica una diversidad natural y geográfica que ha influenciado a sus comunidades; el departamento de Antioquia, en particular, se ha caracterizado por el desarrollo industrial y la explotación intensiva de la naturaleza, lo cual ha significado fuertes tensiones para las comunidades étnicamente diversas que se encuentran distribuidas principalmente al norte, noroccidente, suroccidente y occidente del departamento. Estos grupos han tenido que enfrentar las prácticas desarrollistas ligadas a una concepción positivista del mismo, que implica la pérdida de sus tierras, de su cultura y finalmente sumarse a un único modo de desarrollo urbano.

Este texto está escrito a dos manos, sin embargo, la experiencia que se presenta recoge voces de todo el colectivo de docentes, sabios, sabias y estudiantes del programa. Se retoman algunas de las estrategias pedagógicas que hemos desarrollado como colectivo de docentes de los espacios de formación Proyección comunitaria y Prácticas pedagógicas, para lograr reconstruir, visibilizar y dialogar con los saberes de las diferentes

comunidades, tomando en cuenta algunas tensiones que representan las relaciones interculturales.

Los aprendizajes que presentamos aquí son fruto de la sistematización de la experiencia de los cursos de proyección comunitaria de la segunda cohorte de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, desarrollados entre 2014 y 2017.

I. Contexto de emergencia de la experiencia

Desde la llegada misma de los colonizadores, las comunidades indígenas de Colombia iniciaron un proceso de lucha que las llevó a generar prácticas de resistencia que en algunos casos les permitió sobrevivir y mantener muchos elementos de su cultura. A mediados del siglo pasado algunas de las comunidades, como resultado de estas luchas, lograron recuperar parte de sus tierras y ser reconocidas como culturas diferentes a la nacional, pues poseían historia, lengua, sistemas de creencias y prácticas culturales propias.

Uno de los mayores logros de este proceso fue la conformación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971, pues significó para ese momento histórico la configuración de una organización no bélica encargada de luchar por los derechos de las comunidades indígenas de ese departamento. Este consejo fue un modelo para otras regiones y generó procesos organizativos de las comunidades indígenas en el resto del país (CRIC, 2004).

Las condiciones en las que se encontraban las comunidades en ese momento implicaron que el proceso de lucha se centrara en la recuperación de las tierras, principalmente considerando que sin ellas no hay construcción de territorio, y sin territorio no hay cultura, por ende, se pierde la identidad propia.

Las comunidades indígenas de Colombia inician un proceso organizativo que fue de una lucha por la recuperación de las tierras para pasar posteriormente a las preguntas por la recuperación de la cultura y, particularmente, de la misma a través de la educación. Fueron comprendiendo progresivamente las diversidades a su interior, esto es, darse cuenta de que bajo la nominación de indígenas se cobijaban un amplio conjunto de pueblos con urgencias diferenciadas, de ahí la necesidad de la unidad en la diversidad,

desde donde lograr la autonomía, iniciando por la toma de decisiones, por ejemplo, en la educación escolar, decidir sobre qué sujeto se desea formar.

Es en este contexto es en el que emergen las licenciaturas en etnoeducación del país y particularmente la Licenciatura en Pedagogía de Madre Tierra (LPMT) como una alternativa a estas propuestas.

1.1. Antecedentes de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra: ¿Cómo y por qué surge?

El programa de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra surge de la necesidad de responder integralmente a los complejos procesos de desarrollo que vienen afectando las dinámicas de los pueblos indígenas acompañados por la Organización Indígena de Antioquia (OIA), quien venía planteando necesidades de formación en educación superior que respondieran a las necesidades y expectativas de los pueblos Embera, Guna Dule y Senú.

La organización realiza asambleas, reuniones de juntas directivas y congresos, espacios que se generan para la participación comunitaria en los que se reflexiona, se discuten y se acuerdan procesos políticos para las comunidades. En ellos se ejerce autonomía mediante declaratorias que se convierten en estatutos y direccionan su funcionamiento y camino a seguir¹. Por otro lado, la licenciatura también se va configurando a partir de la experiencia del grupo de investigación Diverser² en eventos académicos, proyectos de investigación³ y trabajo directo con comunidades, como

¹ En la Organización Indígena de Antioquia se empieza a cuestionar el problema del acceso de indígenas a la educación superior en el plan de Etnodesarrollo 1992 y se promueve mediante convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana la única cohorte de la Licenciatura en Etnoeducación (2001) siguiendo la declaración del VI Congreso Regional de Antioquia, Medellín, 2000. Posteriormente se firma convenio con la Facultad de Educación mediante el grupo de investigación Diverser y se crea un colectivo intercultural para construir y desarrollar la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

² Grupo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que desde 1999 ha estado trabajando por el reconocimiento de la diversidad cultural.

³ Semillero de estudiantes indígenas. 2001. Medellín, Universidad de Antioquia. Situación del/la estudiante indígena universitario/a, necesidades y perspectivas. Un estudio en Antioquia y Chocó. 2002-2004. Desarrollado por el grupo de investigación Diverser en colaboración con la Organización Indígena de Antioquia, Instituto Departamental para la Educación Indígena (INDEI), Organización Regional Embera Wounaan-(OREWA), Cabildo Indígena Chibcariwak,

respuestas a necesidades intereses y sueños de los pueblos indígenas para el proceso de formación en educación superior, en un inicio sólo desde el departamento de Antioquia, en la actualidad estos mismos asuntos se extienden a la humanidad.

Un estudiante indígena perteneciente al territorio de Antioquia, para estar en la universidad (casco urbano), debe desconectarse mínimo 4 años de su comunidad, sostenerse y prepararse cognitiva y psicológicamente para este camino, en muchos casos encuentra que los programas académicos no responden a su cosmogonía, pensamiento, cultura, lengua, difícilmente este estudiante puede llegar a los cinco o seis años que dura la profesionalización. Articular de una manera integral las necesidades de los pueblos indígenas con los programas de educación convencional ha sido complejo, en el caso de Antioquia la OIA ha planteado la ruta "Volver a recorrer el camino de los ancestros", en esta propuesta se generan preguntas como: ¿para qué estamos formando a nuestro pueblo?, ¿qué queremos que aprendan de la cultura?, ¿qué conocen de su cultura?, ¿cómo están ayudando a resolver necesidades de las comunidades quienes se forman en instituciones fuera del territorio? Estas y otras interrogantes generan movimiento en la Organización Indígena de Antioquia que posteriormente va a llevar a convertir estas reflexiones en la política organizativa que más tarde va a orientar el plan de vida de estos pueblos.

Los complejos procesos de desarrollo que vienen afectando las dinámicas de los pueblos indígenas, la necesidad de la construcción de sus Planes de Vida, la consolidación, defensa y manejo de sus territorios, el diseño de programas educativos acordes a su vida social y cosmovisión, la protección de sus legados culturales, la interacción con el mundo no indígena, la implementación de salud, entre otros, exigen una formación amplia y profunda de sus mujeres y hombres, para que atiendan estas necesidades de manera responsable y autónoma. (Colectivo de trabajo intercultural, 2004)

Corporación Nasa Misak-Medellín y Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Poner currículo intercultural y cultura saludable.

La OIA y el grupo de investigación Diverser empiezan por sanar las relaciones entre organización y universidad, distanciadas por las maneras como se reproduce conocimiento y se proponen diálogos entre las instituciones que no se han preguntado por la interculturalidad.

¿Por qué la formación debe ser desde la Madre Tierra? Hay una profunda necesidad de humanizarnos y conectarnos con la madre, encontramos, reconocemos, con el origen, con la historia en espiral, hacerla conciencia. La formación desde la Madre Tierra propone caminar la historia para acompañar los sueños, la vida espiritual y material, no basta pensar racionalmente, debemos sentir y actuar con el corazón, la economía capitalista no puede definirnos el camino; la espiritualidad, la medicina ancestral, los abuelos y las abuelas necesitan contar la vida, caminarla para que otras generaciones también caminen.

A propósito de recorrer el camino de los ancestros viene a la memoria un relato de una historia de origen que cuenta un estudiante del programa, el cual se recoge a partir de mi diario de viaje:

El día 06 de septiembre del 2018 estuve en el municipio de Unguía-Chocó, eran aproximadamente las 8 de la noche, se presentó un temblor, me asusté y me preocupé porque se sintió muy fuerte, estaba sola en la habitación del hotel, me sentía insegura por no haber podido llegar ese día a la comunidad indígena de Arquía, territorio donde habita el pueblo Guna Dule. Para llegar a esta comunidad debe hacerse un recorrido por aire, mar, río y montaña. Luego de sentirse tremendo movimiento se fue la luz; en la mañana del día siguiente me recogió el estudiante perteneciente al pueblo Guna Dule, quien me llevaría hasta la comunidad, le conté del temblor y lo asustada que estaba, le pregunté si lo había sentido, me dijo “profe mi papá y mamá empezaron a golpear la tierra con algodón con el que se teje la hamaca”. Para este pueblo indígena la hamaca es muy importante, ella representa la Madre Tierra, él me contó una historia, estaba el tío del sol planeando cómo hacer mal a Dada Ibe (el sol), no gustaba de él, le puso una trampa, que fueran al río y se encontraran allí, Dada Ibe era nele, sabio, ya sabía las intenciones de su tío, quien lo quería lanzar al agua para que se ahogara y se fuera a otro mundo, cuando eso ocurrió no habían personas, el tío le dijo que se mirara en el río, para

hacerlo caer, pero Dada Ibe le dijo “Tío, hágalo usted primero”. Dada Ibe, cuando el tío se agachó para mirar al río, lo lanzó al agua, él empezó a moverse muy fuerte y a bajar al fondo del agua, entonces se quedó atrapado por haber tenido intenciones malas con él, se quedó cuidando la tierra, esperando que pasaran generaciones hasta que llegaran las personas, ellos debían cuidar la Madre Tierra (minerales, plantas, animales) pero cuando no se cuida, se destruye, saquea, contamina, el tío se mueve y comunica con las personas para que protejan la Madre Tierra, por eso el papá y la mamá del estudiante estaban calmando al temblor, tío de Daba Ibe, según su cosmogonía deben golpear con algodón la tierra para atender el mensaje, se debe responder con ceremonia, sanación, ritual, armonización, en el caso del pueblo Iku, mal llamados arhuacos, se debe hacer pago para responder a los mensajes de la Madre Tierra. (Diario de campo investigativo, Sabine Sinigüí, septiembre, 2018)

Escuchando esta historia, el estudiante me decía que se sentía muy inquieto preguntando a los sabios por las historias de origen, ellas traen mensajes, las historias deben aprenderse para en este caso protegerse y sanar, escuchar a la Madre Tierra, tejemos con ella.

El programa de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra se interesa por la formación de líderes y lideresas que estén en capacidad de contribuir al fortalecimiento y recreación de la propia cultura, a la protección de los territorios, al logro de una existencia y convivencia digna.

Se ha generado en este proceso educativo el diálogo comunidad estudiantes y estudiantes comunidad a partir del espacio de formación Proyección Comunitaria-Prácticas Pedagógicas; este espacio se preocupa entre otros asuntos por la comprensión de realidades históricas y culturales de los diversos pueblos indígenas que participan reconectando la relación con la Madre Tierra, decimos en el programa que este espacio se mira como el corazón del programa.

1.2. Proyección Comunitaria-Prácticas Pedagógicas

Proyección Comunitaria surge a partir de preguntas por la educación propia de las comunidades y las maneras como éstas dialogan con la educación escolar que están

afectando el fortalecimiento de la cultura propia. Uno de los trabajos de investigación que apoyó la configuración de este espacio de formación fue “Reflexiones en torno a la escuela y la educación en las comunidades indígenas Eyabida de Frontino, Colombia caminando juntos hacia un Dearâdê”, presentado por Sabinee Yulieth Sinigüí Ramírez y Alexandra Henao Castrillo (2009) como proceso de formación de maestría. En este trabajo las investigadoras abordan varios de los complejos problemas asociados a la educación en las comunidades indígenas, pues ésta se realizaba a través de cobertura educativa, una modalidad de contratación de la educación que limita su pago a la entrega de productos y resultados, lo cual alteraba las dinámicas comunitarias, como la participación de niños, niñas y jóvenes en los diferentes espacios formativos de la comunidad.

Son las experiencias de los y las docentes participantes del proceso investigativo que para el año 2008 eran contratados por cobertura educativa en el municipio de Frontino las que permitieron evidenciar las graves problemáticas que afrontan las comunidades en términos educativos y principalmente por no considerar la educación como proceso político se le daba poca importancia y se permitía que fuera definida desde afuera por esas otras institucionalidades que definen la cultura nacional.

Este trabajo permite conocer los rostros, los procesos y las prácticas aculturadoras a las cuales estaban siendo sometidas las comunidades de modo naturalizado y poco cuestionado.

Proyección Comunitaria, propone la reflexión sobre los conocimientos construidos socialmente, a partir de los aprendizajes, las reflexiones, las discusiones, la información (...) estos asuntos se irán (re)significando a través de la interacción continua entre estudiantes y conocimientos locales de sus comunidades, mediada por las formas educativas de las comunidades. (Sinigüí *et al.*, 2009, p. 2)

Este espacio es pensado desde el comienzo como una manera de potenciar los procesos comunitarios y las formas propias de las comunidades o de sus perspectivas ancestrales, con toda la complejidad que ello implica, por tal razón los y las docentes deben considerar cómo articular esto al proceso formativo de licenciados y licenciadas en

Pedagogía de la Madre Tierra y para hacerlo se debe considerar las formas educativas que las comunidades han mantenido a pesar del fuerte proceso de aculturación que han debido padecer.

Proyección Comunitaria-Prácticas Pedagógicas es un curso de carácter transversal, en la medida en que los y las estudiantes cuentan con este espacio desde el primer semestre hasta el décimo, con objetivos diferenciados en cada momento, pensados para acompañar y fortalecer los procesos comunitarios.

El trabajo comunitario y/o familiar se apoya en encuentros que según la metodología del programa se les llama Encuentros Locales, en los que se realizan solidariamente actividades de construcción (una escuela, una vivienda o un camino), elaboración (de propuestas y proyectos) o discusión (asambleas), entre otras. Las acciones se conversan, se discuten, se reflexionan de acuerdo a necesidades y problemas de las comunidades. En estos encuentros participan miembros de la comunidad de cualquier edad, desde el más pequeño de la familia hasta el mayor, tanto hombres como mujeres; cada quien tiene una función específica a llevar a cabo en estos encuentros.

El sentido general de "Proyección Comunitaria promueve entonces un proceso formativo alrededor del diálogo estudiantes-comunidades, en los encuentros locales, a partir de sus mismas realidades y sus propios métodos y dinámicas de trabajo, respondiendo a la necesidad de formar profesionales indígenas conectados con la Madre Tierra y con sus contextos de vida, que asuman su papel como agentes políticos de cambio conscientes de sus realidades históricas, orgullosos de su origen y sensibles y flexibles a otras culturas indígenas y no indígenas" (Sinigüí et al., 2009, p. 8).

Fundamenta su razón de ser en la educación comunitaria, práctica milenaria de los pueblos indígenas que entendemos como un tejido de diversos procesos de intercambio y de interacción social entre generaciones en los cuales se da la (re)creación y la transmisión de la cultura.

Para lograr el desarrollo de este espacio fue necesario pensar el concepto de pedagogía desde el cual formar a los y las licenciadas en Pedagogía de la Madre Tierra y desde allí emergieron varios debates y conversaciones acerca del tipo de personas que deseábamos formar en el programa.

Comenzamos comprendiendo que este proceso formativo no tiene que ver con un asunto unidireccional, sino que es de doble vía es decir tanto docentes como estudiantes nos estamos formando, lo cual hace que fracturemos algunas de las ideas clásicas de formación. Por otro lado, comprender el lugar de lo pedagógico en las comunidades fue fundamental, porque logramos establecer que son procesos que las diversas agrupaciones humanas han considerado aunque los nominen de diversos modos.

Desde este punto de vista, la pregunta por la formación desde la propia cultura tiene que ver con las reflexiones pedagógicas que ocupan a las comunidades en general y su respuesta son los modos como nos diferenciamos y construimos lo diverso. Entonces no es la pedagogía una reflexión general de lo humano, sino, junto a la formación, una de las formas que han configurado algunas comunidades para responder a este asunto. En las comunidades indígenas de Colombia falta revitalizar los modos y las formas en que este proceso ha sido vivido, pero las reflexiones de la pedagogía pueden ser un buen punto de partida para reconstruir estas formas y comprenderlas, tratando de entender los modos en que cada comunidad ha tejido las respuestas a estos asuntos. Comprendiendo entonces que la pedagogía son las reflexiones sobre los procesos formativos de las comunidades y que el lugar del pedagogo tiene que ver con el acompañamiento y orientación en éstas para pensarse este asunto y ayudarlo a comprender. Hemos nombrado, entonces, estrategias pedagógicas a las acciones sistemáticas desarrolladas para formar, en las comunidades. Esto implica que éstas pueden estar desarrollándose en las comunidades sin ser pensadas y que requieren de las preguntas pedagógicas para comprenderlas, hacerlas visibles y fortalecerlas.

También ha significado que tenemos, por un lado, las estrategias pedagógicas que los y las estudiantes identifican en sus comunidades, y vamos conversando y comprendiendo su importancia y formas de articularse a los procesos de formación del sujeto que quieren o necesitan las comunidades, y, por otro lado, retomamos algunas de esas estrategias, las ponemos en diálogo con las didácticas universitarias y diseñamos propuestas para trabajar desde los diversas modalidades de encuentro con los y las estudiantes, espacio de construcción conjunta de conocimiento.

En este texto buscamos abordar a partir de este punto algunas de las tensiones que debemos enfrentar en las relaciones interculturales que nos permiten construir juntos conocimiento y las estrategias que nosotros hemos configurado para abordarlas.

2. Ruta metodológica: origen, cultura y principios de la Madre Tierra

En este proceso de formación hemos visto la necesidad de pensar en el origen como ruta de formación, hay un desequilibrio en las relaciones que tienen los pueblos indígenas con lo organizativo, las organizaciones indígenas en gran parte del país, retoman y promueven como forma de estructuración política los cabildos (Ley 89 de 1890), se evidencia cada vez más división de los pueblos, las organizaciones requieren orientar y administrar los territorios, potenciar las miradas a las prácticas culturales coloniales y transformarlas.

¿Cómo se ha aprendido?, ¿qué se ha aprendido?, ¿para qué ha servido este tipo de formación? Hace más de cuarenta o cincuenta años, el propósito era recuperar y titular tierras, reconocer la diversidad lingüística, cultural y la colectividad negada en la colonia; la escolarización y la evangelización fueron herramientas contundentes para desarticular y desarmonizar a los pueblos (Gaitán, 2008), la idea de un líder único con el nombre y cargo de gobernador y/o cacique pertenece a es una estructura de cabildeo que se reproduce desde la época de la monarquía, desmonta una idea de organización que se tenía antes de la colonia. Quienes asumen estos cargos debían ser neles, jaibanás, mamos⁴, personas que conocían su cultura y la transmitían por medio de las historias de origen, siguen siendo orientadores/as del mundo espiritual que sirven de puente de comunicación con la Madre Tierra.

En la actualidad la administración de recursos económicos y financieros ha generado división, un sabio de la cultura Senú dice que el dinero es “la diablo”, mata, divide, y es lo que está pasando. Nos dividimos como pueblos para administrar los recursos, el dinero ha sido aporte en algún momento, ayuda a atender necesidades

⁴ Estas son formas de nombrar a mayores espirituales en diversas comunidades indígenas. Neles, Guna Dula; Jaibanás, Emberas y Mamos, Wiwas y Arahuacos.

inmediatas, salud, educación, entre otros, pero ha generado desarticulación, pérdida de camino⁵, pasamos a ser los operadores del Estado, contratados por él para desarrollar sus políticas, no las que se quieren, las que se han soñado, las que se han luchado. Estamos amarrados a este sistema capitalista que en nada piensa en las culturas, en la diversidad, en la cosmogonía, en la Madre Tierra.

En Colombia las organizaciones indígenas han generado leyes que permiten administrar recursos en educación y salud, por esto en muchos territorios siendo de un mismo pueblo se tienen tres, cuatro y hasta más organizaciones reconocidas ante el Estado, para obtener recursos, porque ¿con qué se le paga al profesor o profesora del territorio?, ¿cómo se sostiene el gobernador para apoyar procesos en la comunidad que demandan tiempo y no queda para sembrar?, ¿con qué se paga la alimentación que se le da a las instituciones educativas para que niños y niñas vayan a estudiar? No está mal administrar recursos económicos, el asunto es cómo se administran y para qué, ¿qué prácticas ancestrales se están modificando?, ¿cómo se dialoga con la cultura?, ¿cuáles son los mensajes que nos dejan las historias de origen sobre estas relaciones entre Estado y cosmogonía? La división y desarticulación de las organizaciones y sus dirigentes no está resolviendo el pensar y el hacer colectivos, al contrario, no responde a la unidad, siendo uno de los principios fundamentales de la plataforma política de los movimientos sociales de mediados del siglo pasado en general, y en particular de las organizaciones indígenas en Colombia, ¿cómo corazonamos⁶ como pueblos?, ¿cómo comprendemos y enlazamos, conectamos y sanamos con la Madre Tierra?, ¿cuál es su aporte en este sentido?, ¿qué ha significado el participar en un sistema educativo colonial?

La propuesta de formación del programa conversa con la manera en que los pueblos, naciones, clanes, linajes, familias, comunidad leen y comprenden el mundo, una de las estrategias es ir al pasado, revisar, contextualizar y localizar prácticas colonizadoras de la humanidad en las que todavía estamos anclados, con el fin de tener posturas críticas

⁵ Reflexión tomada de Notisbel Bautista en Consejo de sabios y sabias de la LPMT realizado en 2011; este es un espacio de reflexión convocado cada semestre para escuchar los consejos de sabios y sabias de las diversas comunidades.

⁶ Retomamos el concepto de corazonar desde la propuesta de Guzman Caisamo (2012) en su tesis doctoral "Kirincia bio o kuitá. Pensar bien el camino de la sabiduría", que significa gente de corazón bueno.

y creativas que potencien los procesos en sus contextos, proponiendo la unidad entre las culturas. Esto quiere decir que se pone de centro el pensamiento, la cosmogonía en relación a la Madre Tierra, de ella aprendemos, ella nos enseña la manera como nos relacionamos en el mundo, desde lo espiritual, cultural, organizativo, cosmogónico y principalmente como humanos, por esto, la formación responde a un sentir común, corazonarnos, para humanizarnos, desde, con y para ella.

Los asuntos de organización política deben dialogar con la historia de origen. Debo conocer mi origen para saber cómo, desde este proceso, se solucionaban problemas, cómo se recrean estas historias para que las nuevas generaciones las aprendan, las compartan y las practiquen. El profesor Abadio Green, líder político, maestro, parte del colectivo intercultural del programa de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT) nos dice:

Debemos sanar nuestra historia para sanar con el otro-otra, cuando estemos en el peligro y éste sea con una persona que nos desea el mal o que quiere hacer daño, simplemente, nos acercamos y decimos, hermano, hermana te amo en el corazón de este ser. (Conversación personal informal)

Con estas palabras, Abadio nos enseña a ponernos en comprensión de seres que son hermanos desde lugares diversos, que podemos relacionarnos tranquilamente desde el reconocimiento de la bondad del corazón.

Para aprender del origen como ruta de formación debemos reconocernos en la gran diversidad y uno de los caminos que hemos seguido parten de las preguntas: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿en dónde tenemos nuestro ombligo, nuestra placenta?, ¿cuál es el origen de la Madre Tierra?

Miramos, sentimos, reconocer nuestro origen nos pone en un lugar de entendimiento, de ruptura, de construcción de pensamiento. A la vez es nuestro puente de diálogo entre culturas, entre conocimientos, entre espiritualidades. Esa relación profunda que teníamos con nuestra Madre Tierra se ha roto por el desconocimiento, por la colonización, la globalización y por los ruidos que ha dejado en el mundo pensar

individualmente, que somos muy importantes, más que todo, más que la Madre Tierra. Cambiar esta relación es el reto.

Conocer nuestro origen, de dónde yo vengo, nos orienta a entender que la Tierra es nuestra madre, que es un ser, que venimos de ella, que es la madre de muchas culturas, nos pone en otros caminos de comprensión, de relación entre humanos, entre hermanos y hermanas planetarios. Venimos del vientre de la madre, ir al origen implica reconocer los desequilibrios que tenemos en nuestra historia personal, saber la historia de mi padre y de mi madre: ¿cómo se conocieron?, ¿cómo me concibieron?, ¿qué significa mi placenta?, ¿cómo se dice el ombligo en mi lengua materna?, ¿cómo se dice cordón umbilical?, ¿cuál es la historia de mi nombre?, ¿qué significa mi nombre?

El proceso de formación de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra profundiza durante los 10 semestres estas preguntas, ahora, ¿qué relación tienen estas preguntas con mi vida y con mi proceso de formación?

En el programa aprendemos a reconocer al otro y otra, aprendemos desde la desconexión, pero pronto vamos conectando con la historia de vida, como hijo o hija que se desvinculó de su madre y con su origen a través de la historia de vida como dispositivo pedagógico que ayuda a mirarse a sí mismo, para luego ir al espejo y mirar a otros; reconocer miedos, violencias, apegos, amor. El o la estudiante inicia la reconstrucción del tejido que lo enraíza, lo reconecta con su historia, con su comunidad y con la Madre Tierra.

Reconocer mi origen me permite enraizar mi identidad cultural y fortalecer los nexos comunitarios y familiares como grandes grupos sociales y culturales que nos hemos distanciado progresivamente, pero que hacemos parte de unas mismas familias. Estos reencuentros con nosotros mismos fortalecen nuestra autoestima, el orgullo de sentirnos parte de un grupo, de una familia y de una comunidad.

Las preguntas por la identidad cultural en la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra nos han llevado a complejizar la idea de una única forma de nombrar o definir la cultura, logrando que ésta se convierta en una tensión fuerte para desmarcar y hacer conciencia sobre los diversos modos en los que hemos sido leídos los pueblos indígenas, cada disciplina construye su lugar de enunciación: la antropología, la sociología, la

educación, el derecho, etc., por supuesto esto ha dejado huellas en las relaciones, en el diálogo y los procesos educativos. Cómo nos miramos y cómo miramos al otro-otra, nuestros prejuicios, nuestros estereotipos, y acciones de discriminación, parten de una idea de cultura que vamos deconstruyendo a partir de la historia y las relaciones con la Madre Tierra.

Para deconstruir estas nociones algunas de las preguntas han sido: ¿Qué debemos saber de nuestra cultura?, ¿cuál es la historia de origen de mi pueblo?, ¿qué historias se han transmitido de generación en generación en mi cultura?, ¿en qué territorio habita mi cultura?, ¿cómo le nombramos a este territorio?

Aprender de la cultura nos ha llevado a reflexionar sobre nuestra historia, la contada, la narrada, la escrita, la que está en las piedras, en el cuerpo, en las lenguas, en la tierra, en las montañas, en los ríos, en el universo, ésta nos permite navegar en mundos diversos, complejos, complementarios, tejidos. Reconocer la sabiduría de los pueblos nos ha permitido tejer responsablemente, sentir los procesos, preguntamos por qué una cultura ha perdido su lengua, por qué una cultura está evangelizada, cristianizada, por qué una cultura es matrilineal, por qué una cultura es patriarcal, por qué una cultura sueña y en los sueños sana. ¿Qué es lo que podemos encontrar en los saberes ancestrales? Las culturas se miran al pasado para caminar con él, para construir con él. No es posible borrarlo, el pasado también es futuro. Construir conocimiento desde cada cultura convoca la energía del pensamiento que al hacer contacto se convierte en sueño, y éste en sabiduría. “Cuando en un grupo social existen categorías conceptuales compartidas y comunicadas mediante los lenguajes de la cultura, la analogía que se hace entre una expresión y otras parece recorrer un continuo cultural”. (Rengifo, 2014, p. 9).

El líder-sabio Embera Dobida Guzmán Caisamo, docente del programa, nos dice, Madre Tierra significa “caminar la historia para acompañar los sueños” (Colectivo intercultural LPMT, 2018). Quienes participamos en este proceso de formación nos acercamos a la comprensión hacer-saber-ser-acompañante, nos ponemos en relación, aprendemos todos y todas, intentamos reconocer el universo cultural que acompañamos, nos tejemos y somos tejidos, cuestionamos y somos cuestionados, llegamos con saberes previos que deben como proceso pedagógico tejerse en

horizontalidad con cada cultura participante. Tenemos presente que al hacer parte de este proceso pedagógico con la Madre Tierra debemos ser coherentes con ella. En ese sentido, construimos principios o valores si se quieren como ruta de conocimiento para relacionarnos con ella.

Encontramos necesario reconectarnos, armonizarnos y sanarnos desde lo que nombramos sus principios y lugares comunes. Nos posibilitan conversar, planear y construir pensando juntos, pensando parecido; en ellos descubrimos su sencillez, su movimiento en espiral, ¿cuántas partes descubrimos de nuestro cuerpo que recuerdan que somos espiral?, ¿cuánta energía danzante tenemos? El tiempo es circular, así es nuestra vida.

Los principios están allí en nuestro primer territorio, nuestro cuerpo, necesitamos volver a recordar, recrear, reconstruir este conocimiento, desde la cosmogonía, las prácticas, la lengua materna, son esencias para comprender el pensamiento.

El conocimiento se pide a los ancestros, con ceremonias, con altares, con sueños, en los que se comunica y se pide permiso, porque se va a hablar de ellos y ellas, para caminar en la energía material y espiritual.

Los principios o lugares comunes son silencio, tejido, observación, escucha, palabra dulce, corazón bueno⁷. Estos lugares comunes nos posibilitan conversar, planear y construir pensando juntos, pensando parecido. No son conceptos cerrados, no tienen una trayectoria epistémica definida, no pertenecen a ninguna disciplina. Surgen, circulan y toman sentido en el uso, en la apropiación, en la vida cotidiana de toda la propuesta⁸.

Silencio. El silencio es sublime, es la mejor manera de escuchar la cosmogonía, la Madre Tierra, uno mismo con la naturaleza. Silencio es, en palabras de Green, “una forma de conocer al otro, proceso interior que me lleva a comprender mi vida y la de mi cultura”.

El silencio como posibilidad de escucharnos y de escuchar a los otros. Lo que conocemos como occidente hace demasiado ruido, la academia está llena de palabras, de verdades. El

⁷ Las reflexiones presentadas en este texto sobre los principios y lugares comunes surgen de la construcción colectiva del equipo de docentes, estudiantes, sabios y sabias de las comunidades indígenas que se ha venido conformando desde el 2005 para hacer posible el programa de licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

⁸ Se retoman elementos del documento: Lección inaugural. Sentidos de la Pedagogía de la Madre Tierra. Marzo del 2012. Documento producido por Abadio Green Stócel, Sabine Sinigüí y Alba Lucia Rojas. Sin publicar.

silencio como categoría pedagógica invita a mirar para dentro, invita a conocer de otro modo. Estamos de acuerdo con este pensamiento. El silencio hace parte del conocimiento.

Tejido. El tejido, con diferentes materiales y técnicas, ha sido a través de la historia de la humanidad una de las expresiones culturales más permanentes. Las culturas construyen tejidos como una forma de lenguaje propio, para guardar la memoria, para mostrar su pensamiento, su expresión, el desarrollo y apropiación de los entornos, su idea de belleza y relación con la historia, con los sujetos, la familia, la política, y la educación. En muchos casos los materiales cambian y las intenciones también, sin embargo, su principio básico de entrelazamiento a través de una urdimbre, una trama y una lanzadera se mantienen. La licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en busca de posibilidades alternativas diferentes a las hegemónicas con respecto a la forma como se han estructurado los currículos de formación en educación superior, propone al tejido como una metáfora para trabajar con los diversos entramados, lugares comunes y diferenciales de su malla curricular. En este sentido, el programa entiende el concepto como una práctica⁹ permanente, que se puede construir y reconstruir, trabajar con distintos materiales, que permite el pensamiento, la expresión, la participación. Busca permanentemente la belleza desde el más complejo sentido colectivo y armónico con la Madre Tierra.

Observación. La observación intencionada, la mirada que reconoce, crea y recrea la vida, las personas, la educación. Sucede que no nos vemos muchas veces, no reconocemos nuestro rostro y el rostro de los hermanos y hermanas, es así como vamos perdiendo nuestra identidad.

Escucha. Capacidad para experimentar el silencio, aprender desde nuestro primer lugar, el vientre. Principio ligado al silencio. Exige atención y apertura para conocer al otro no desde una posición de poder sino desde la posibilidad del encuentro. Escuchar al otro implica recibir y ese recibir implica un proceso de formación en relación. Los diversos procesos educativos exigen que se trabaje la escucha como un dispositivo consciente

Palabra dulce es la acción, la curación que se hace así mismo. Este principio expresa una comunicación asertiva con el otro, con los pueblos, y organizaciones para posibilitar la construcción colectiva de propuestas que favorezcan la sanación y protección de la Madre

⁹ Práctica entendida como un conjunto entre pensamiento y acción-expresión.

Tierra. La palabra dulce exige el reconocimiento y valoración del otro en tanto constructor de una realidad y promueve el diálogo de saberes como fundamento para la movilización de ideas y propuestas alternativas. Asimismo, exige por parte de quienes participan en la propuesta un compromiso ético y académico con el programa.

Corazón bueno. En palabras del pueblo embera significa *só bia*, Guzmán Emberá Dobida (2012, p. 294), dice que la palabra tiene un significado ancestral, este pensamiento ha sido el punto de referencia fundamental para educar a los hijos e hijas para que sean de buen corazón, buenos trabajadores, de buenos modales y sobre todo de actitud de solidaridad y con pensamiento comunitario, porque de lo contrario o de no serlo, *só bia*, mitológicamente lleva a la condena o a vivir con una conciencia de culpa para toda su existencia y ante sus ancestros en otra vida (p. 294).

El principio de ser de corazón bueno promueve y practica valores ancestrales, cultivar la familia y la tierra, buscar el equilibrio con la Tierra, auto reconocerse y respetarse a sí mismo, cuida su cuerpo, los espacios vitales, las formas de vincularse con otros y otras. Es un ser que respeta las diferencias, se relaciona con personas distintas en cosmovisión y cosmogonía. Dicha relación se establece a partir del respeto sin sobrevalorar o disminuir a otros y otras.

3. Los asuntos del conocimiento

Tradicionalmente la universidad se ha establecido como un espacio en el cual se enseña el legado cultural de la sociedad occidental y este legado cumple con unos criterios de validación que permiten pensar que es saber cierto y que se acerca a unos criterios claros de veracidad.

Todo esto nos remite a pensar en unos criterios todavía muy centrados en ideas positivistas de la ciencia. En la medida en que esos criterios de validación han sido diseñados desde unos lugares particulares y puestos en el centro como si fueran un saber objetivo, válido e incuestionable. Se podría pensar incluso que estas son discusiones de mediados del siglo XX, pero en muchos lugares y espacios como las universidades latinoamericanas este asunto sigue vigente particularmente al momento de hablar de otros legados culturales.

Tomando en cuenta que nuestro lugar de enunciación es la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, debemos pensar qué se considera aquí que es conocimiento, cómo se valida, cómo se produce y cuáles son las estrategias que permiten ponerlo en circulación.

Para considerar la respuesta a esa primera pregunta es fundamental tomar en cuenta cuáles son los cursos que se enseñan y los contenidos de esos cursos, pues cada uno de esos contenidos reflejan la apuesta política que en términos formativos sigue la universidad a través de la Facultad de Educación.

La Facultad de Educación tomando en cuenta el decreto 2450 de diciembre de 2015 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha realizado un proceso de armonización curricular de sus diferentes programas de pregrado y los núcleos básicos de este proceso son los cursos pedagógicos: educación popular y sociedad, sujeto en el acto educativo, tradiciones paradigmáticas en pedagogía, historia imágenes y concepciones de maestro, políticas públicas y legislación educativa, didácticas, saberes, y evaluación, y cognición, cultura y aprendizaje. Lo que podemos observar en las formas de nominar y estructurar estos cursos es que están centrados en el legado cultural hegemónico que ha orientado en Colombia la formación de docentes desde principio del siglo pasado.

La intención que emerge de este concepto de conocimiento que se forma es que esos docentes en formación puedan desempeñarse en el contexto de la escuela “tradicional”, lo que significa que puedan transmitir unos saberes directamente a sus estudiantes. Esos saberes han sido producidos por la ciencia, por tanto, son válidos y confiables. De este modo, ellos y ellas irán a enseñar certezas a la escuela.

Las prácticas formativas en la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra están fundamentadas en otras concepciones de conocimiento que implica otras formas de validación y que ponen en cuestión las formas tradiciones en que la ciencia construye sus conocimientos.

Para comenzar las concepciones de conocimiento que encontramos en las comunidades cambian y se transforman de acuerdo a la cosmogonía de cada comunidad, por ejemplo, para la embera, el conocimiento ya se encuentra en la naturaleza y esto

implica que el ser humano no debe “descubrir” nada, sino saber escuchar, sentir a la naturaleza para aprender de ella.

De esta manera, lo que comenzamos a encontrar en el trabajo con los y las estudiantes de diversas comunidades es que las formas de construir conocimiento, de concebirlo y de validarlo cambian profundamente al relacionarlas con sus cosmogonías. Esto nos ayudó a comprender también que no se trata simplemente de otras maneras de nombrar las mismas realidades, sino que tiene que ver con las comprensiones de los sistemas de creencias para lograr comprender lo que implica ver el mundo desde otros.

Conocer significa relacionarse con los mayores y mayores en algunos casos, pero también puede significar acercarse al sueño y entender que se están comunicando los ancestros a través del mismo. Cada comunidad tendría que contarnos qué significa para sí y cuáles son los sistemas de validación, pero de lo que nosotros podemos hablar claramente es de lo que ha implicado para nuestras formas comprensivas estas relaciones interculturales.

4. Formas interculturales de construir conocimiento. Las estrategias pedagógicas de la licenciatura como diálogo de saberes

Nuestra formación en la universidad ha significado pensar el conocimiento desde una lógica particular, especialmente los modos en los cuales que se valida. Hemos creído y repetido esas formas de manera mecánica sin cuestionarlas, ni tampoco sus implicaciones.

Uno de los principios de la interculturalidad es que para comunicarme con el otro lo debo considerar una persona válida de conversación, lo cual implica que debo creer que esa persona es una persona con la cual vale la pena hablar y establecer una relación de conocimiento conjunto.

Desde este punto de vista una relación intercultural es una relación transaccional en la medida en que implica que ambas personas salgamos transformadas de la misma, pues estaremos intercambiando conocimientos, incluso poniendo en cuestión los saberes de unos y otros, es en esta medida que hablamos de relaciones interculturales.

Pero todo esto que suena tan simple y fácil de llevar a cabo es bastante complicado en lo real o al momento de establecer un diálogo. Para comenzar, las

relaciones interculturales siempre ponen en cuestión nuestra mirada etnocéntrica del mundo, lo cual hace difícil aceptar o escuchar sin asimilar lo que el otro dice, sumado a esto, si consideramos las relaciones desde la perspectiva de la microfísica del poder (Foucault, 1992), nos vamos a encontrar con conflictos profundos al momento de escuchar y ser escuchados.

Estos elementos conflictivos tienen que ver con las tecnologías de subjetivación (Foucault, 2008) que ha desarrollado nuestro contexto cultural, lo cual puede significar que no todas las personas pasan por estos problemas o enfrentan los mismos conflictos al momento de relacionarse con personas de otras culturas. Los sistemas de valores en los que estamos formados y los modos que sostienen a los sistemas de creencias de nuestra cultura van a determinar profundamente el modo como nos relacionamos con la diversidad, como la vemos y la experimentamos.

La licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra cuenta con varias formas de encuentro, todas ellas pensadas para caminar la palabra, para fortalecer el encuentro y para construir conjuntamente el conocimiento:

- Encuentros regionales. Los y las estudiantes llegan a la sede central de la universidad y durante 15 días desarrollamos jornadas de ocho horas diarias, esto implica la preparación de estudiantes y docentes para lograr construir, iniciar y mantener el tejido de saberes entre las comunidades y la universidad. En este tipo de encuentros inicia el proceso de configuración de un tejido común que articula las formas clásicas de la Universidad con las formas ancestrales de las comunidades. Esta articulación tiene que ver con todo: con lo metodológico, con la forma del encuentro, de la narración, de las voces y participantes que están allí, hasta con los tipos de saberes y las maneras en las que llegan. Tiene que ver también con lo pedagógico en la medida que implica pensar en las personas que nos estamos formando y el tipo de formación que queremos recibir.
- Encuentros zonales. Esta modalidad rompe con la lógica hegemónica, en la medida que permite considerar el conocimiento como una construcción contextual asociada a las cosmogonías. Razón por la que tiene sentido que vamos a aprenderlo cerca de sus contextos de emergencia, pues comúnmente son los y las estudiantes quienes deben desplazarse hasta los grandes centros urbanos (en

este caso Medellín) en donde se encuentran los saberes compilados y almacenados. Los y las docentes nos desplazamos a los espacios y territorios que las personas construyen y recrean, y acompañamos allí la reconstrucción de estos nuevos saberes. Este tipo de encuentro no es solo con los y las estudiantes sino además con las comunidades, con sus conocimientos y sus formas organizativas.

- Encuentros locales. Finalmente, el tipo de encuentro que más acerca los saberes comunitarios a los procesos de formación de licenciados y licenciadas en Pedagogía de la Madre Tierra, es el local. Lo desarrollan los y las estudiantes en sus comunidades, en ocasiones con el apoyo de uno de sus docentes. Ahí se acercan a los procesos de sus comunidades a sus formas de ser y de hacer. Al mismo tiempo conversan acerca de lo que otros pueblos están haciendo y lo que han conversado con sus acompañantes de la comunidad.

Estas formas de encuentros hacen pensar en términos de la pedagogía clásica el lugar que tiene el saber, el docente y el estudiante y desde nuestra postura las preguntas implican; los lugares que tienen los saberes, quienes son los y las docentes y por qué; y quiénes son los y las estudiantes y por qué. Esto comienza a cuestionar y mostrar otras formas de pensar la construcción de conocimiento en las instituciones de educación superior.

Aprendizajes

A modo de conclusión queremos resaltar algunos de los aprendizajes que vamos realizando durante este proceso, unos de los asuntos fundamentales de la LPMT es que debemos trabajar por la unidad como un principio que nos permite acercarnos como pueblos y continuar mirándonos y construyendo juntos.

Este trabajo por la unidad no puede invisibilizar las diversidades que hay al interior de lo que llamamos indígena, por el contrario, para enraizar debemos ver, reconocer y valorar las diferencias de cada una de las comunidades para convertirlas en lugares de diálogo y construcción de la unidad en lo diverso. Esta es una de las rutas para configurar los diálogos interculturales que requieren reconocernos para establecer relaciones con

los otros que permiten aprender conjuntamente, construir conocimientos desde los territorios y las comunidades sin convertirnos en objetos de estudio de las disciplinas.

Esto nos permite identificar el significado que tiene la construcción de conocimientos en las comunidades, pues está asociado a mejorar la vida a vivir mejor y estar bien, dejando de lado los fines de ciertas disciplinas centradas en la comprensión de las formas de vida de otros sólo para enjuiciar, invalidar prácticas o para demostrar los modos de atraso en las cuales se encuentran las comunidades y de este modo continuar validando unas formas únicas de vivir y producir conocimiento.

La complejidad de la diversidad y el conocimiento de la Madre Tierra implican realizar procesos formativos permanentes, considerando los ciclos de vida que tienen las comunidades, que cuestionan las formas clásicas de configurar los procesos formativos. Somos conscientes que la construcción intercultural de conocimiento es un proceso conflictivo y lleno de tensiones que requiere de reflexión permanente y consejo de mayores y mayores, que necesita del retorno a las raíces, pero principalmente a lo sagrado-espiritual para tejer rutas, caminos de encuentro y armonización con nosotros, entre nosotros y la Madre Tierra.

Lista de referencias

- Colectivo de Trabajo Intercultural. (2004). *Voces Indígenas*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Colectivo Intercultural LPMT (2018). Documento maestro versión 2. Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Documento de trabajo interno.
- CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá, Colombia: Editorial Fuego Azul.
- Euse Ospina, F. (2013). *Onic 30 años*. Colección documental para su historia política. Organización Nacional de Gobierno Indígena. Medellín, Colombia: Organización Indígena de Colombia.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Barcelona, España: Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Gaitán Zapata, M. (2008). "Y la escuela, nos moldió": aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos. *Revista Educación y Pedagogía*, xx(52), 77-89.
- OIA (2007). *Volver a recorrer el camino*. Documento. Recuperado de: <http://oia.org.co/wp-content/uploads/2017/06/POLITICA-ORGANIZATIVA-OIA.pdf>
- Rengifo Vásquez, G. (2014). *Conocimiento previo, conocimiento otro*. Recuperado de: <http://cmoraz.blogspot.com/2014/11/unidad-iv-lectura.html>
- Sinigüí, S., Henao, A., y Monsalve, D. (2009). *Programa de proyección comunitaria. Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. Documento de trabajo interno.

Del otro al nos-otros: metodologías y diálogos desde el sentipensar del sur

Acerca de formaciones e interculturalidades

Beatriz Gualdieri

María José Vázquez

I. Rutas y trayectos

DESDE SUS INICIOS EN 1999, EL ÁREA DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS EN EDUCACIÓN Aborigen, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLU), Argentina¹, parte de la valoración de la importancia del conocimiento construido desde la experiencia cotidiana en toda su diversidad. En tal sentido, la extensión universitaria, con su inherente flexibilidad, constituyó el camino priorizado para construir y fortalecer los vínculos universidad-sociedad, en un diálogo entre diferentes conocimientos, entramado continuamente con las tareas docentes e investigativas. En ese camino nos planteamos la necesidad de incidir en la visibilización y sensibilización sobre las diversidades socioculturales ocultas y negadas históricamente, a fin de incentivar lecturas de la complejidad de la realidad social que resulten en la construcción de nuevos conocimientos que permitan refundar una educación donde la diversidad cultural esté en el centro.

El apoyo y acompañamiento a grupos del interior y el conurbano bonaerense, y la interdisciplinariedad constituyen la base de estas tareas de extensión, un ámbito que nos permite la participación de los sujetos concretos con sus vivencias y adscripciones, sin exclusiones por titulación o recorrido educativo y acreditando los conocimientos construidos en la experiencia. En ello, la articulación con diversas instituciones, organizaciones, movimientos sociales etc. ha sido central.

¹ Para más información, véase el sitio institucional www.intercultural.unlu.edu.ar

Hablamos aquí desde un trabajo sostenido e ininterrumpido de intervención en la realidad educativa, en contextos con presencia indígena y diversidad de grupos identitarios,² un proyecto integrado y dialéctico que entreteteje extensión, investigación y docencia en la educación superior.

Los sujetos con quienes venimos trabajando son docentes (de diferentes modalidades, niveles, formaciones y áreas curriculares); integrantes de Pueblos Originarios con distintas formaciones e inserciones en el sistema educativo y comunitario; miembros de colectivos identitarios y comunitarios, delegados sindicales, estudiantes de educación superior; funcionarios estatales; profesionales de salud, trabajo social, comunicación, artes, entre otros.

Los caminos que asumimos se han ido constituyendo en un proceso de interpelaciones y búsquedas, que conllevaron diversas estrategias de intervención: por un lado, acciones puntuales como encuentros y jornadas, charlas y conferencias, mesas redondas, debates, talleres temáticos, performances artísticas; por el otro, acciones que implican continuidad en el tiempo como cursos, apoyo y acompañamiento a experiencias educativas y comunitarias, producción de materiales, comunicación y difusión. Todas estas acciones nos han permitido un conocimiento del desarrollo de la educación intercultural en terreno. Desde 2012 la Cátedra Abierta Intercultural³ constituye el espacio de interacción entre extensión, docencia e investigación que nos permite una mayor flexibilidad en la práctica. Se caracteriza por su naturaleza interdisciplinaria, interinstitucional e itinerante, y busca la articulación de saberes y prácticas generados a partir de los conocimientos y experiencias de los diversos sujetos sociales. Pretendemos con ello contribuir con una educación que contemple las necesidades y expectativas de los diferentes grupos socioculturales.

La cátedra conlleva, también, un propósito pedagógico ya que la apertura a diversidad de miradas, experiencias y pensamientos nos permite ampliar temas y plantear

² Hemos compartido espacios de trabajo con organizaciones y miembros de los pueblos *aymara*, *diaguita-calchaquí*, *guaraní*, *kolla*, *mapuche*, *mbya-guaraní*, *mocoví*, *pilagá*, *quechua*, *tehuelche*, *tonocoté*, *toba-qom*, *wichi*, así como afrodescendientes y migrantes.

³ Aprobada por la UNLU como proyecto de extensión (Res. HCS N° 607/13; N° 049/15; N° 336/18).

problemáticas que no pueden desarrollarse en los cursos y las asignaturas que dictamos simultáneamente para varias carreras de la universidad⁴. Cabe señalar especialmente los Encuentros de voces y experiencias desde y hacia la interculturalidad (siete desde 2012) que se han ido configurando como un recurso pedagógico potente, excediendo su objetivo de aportar a la comunicación e intercambio de experiencias socioeducativas situadas, para constituir un espacio diagnóstico de los movimientos, reflexiones y prácticas de la interculturalidad, propicio para la confrontación directa de las y los participantes con experiencias concretas. Esta interacción entre docencia y extensión sustenta y fortalece nuestro enfoque pedagógico-didáctico que se basa en la revisión de posturas intelectuales y experiencias acumuladas, mediante lecturas problematizadoras de la realidad desde tiempos y espacios cotidianos, desde la historicidad de los sujetos, siempre diversos.⁵

Las intervenciones que realizamos apuntan a una educación donde la diversidad sociocultural, que entendemos inherente al propio proceso educativo y a la sociedad en general, juegue un papel central, y necesariamente se retroalimentan de la producción de nuevos conocimientos. La propuesta integral que llevamos adelante involucra, por lo tanto, un desarrollo continuo de investigaciones dirigidas a la construcción de conocimiento situado que aporte nuevas miradas a la reflexión, planificación y práctica en el campo de la educación. Se trata de investigaciones que se proponen sistematizar los conocimientos y experiencias de los diversos actores reales de la educación, mediante lecturas problematizadoras de la realidad desde tiempos y espacios cotidianos, y que buscan aportar análisis de las condiciones concretas en que se inscriben las propuestas "interculturales", no desde temas aislados sino a partir de las problemáticas identificadas en la realidad. La investigación constituye también un elemento estratégico de la formación (Gualderi y Vázquez, 2016, 2017).

⁴ Lic. Educación Inicial, Lic. y Prof. Ciencias de la Educación, Lic. Trabajo Social, Prof. Enseñanza Media de Adultos-PEMA.

⁵ Para más información sobre la Cátedra Abierta Intercultural, véase <http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/3>

2. Contextos, diálogos y desafíos

Este proceso de elaboración continua de nuevas metodologías y diálogos en que nos involucramos se origina a partir de diversas condiciones contextuales, que en muchos casos pueden verse como "obstáculos" y que en nuestra práctica hemos ido revirtiendo como "desafíos". Leemos el contexto de nuestras prácticas desde distintos lugares que van de lo cotidiano a lo sociohistórico. A continuación, desarrollamos brevemente tales lugares, desde el espacio más inmediato que es la cultura escolar en la práctica, pasando por el nivel del sistema educativo en general para cerrar este acápite con las características macro-sociales vinculadas con el rol de la educación en la conformación de los Estados.

2.1. La cultura escolar en el aula

El aula constituye el espacio inmediato, el micro-espacio, de nuestra práctica, donde se expresan, gestan y viabilizan nuestros desafíos pedagógicos, donde se nos plantean preguntas sobre cuánto tenemos en cuenta en nuestra práctica docente algunos aspectos que hacen a los sujetos que compartimos el espacio de construcción de conocimiento.

Dado el papel central que el lenguaje cumple en los procesos sociales, específicamente en la escolarización, nos preguntamos cuánta conciencia tenemos y desarrollamos sobre las distancias existentes entre los conocimientos y prácticas comunicativas de la interacción cotidiana y los discursos propios de la actividad académica. Repensar el lenguaje, como dice Silvia Rivera Cusicanqui (2018), nos ayuda a pensar desde dónde somos contruidos. En espacios pedagógicos caracterizados por la heterogeneidad y diversidad de actores, la interacción comunicativa no es apenas un medio para la reflexión crítica y transformadora, sino que es en sí misma transformadora (Gualdieri y Vázquez, 2011). En tal sentido, las diferencias lingüísticas y discursivas constituyen un lugar de interpelación a nuestras prácticas y de construcción conjunta con sujetos cuyas voces, en muchos casos, continúan siendo silenciadas, especialmente en los ámbitos académicos, cuando se trata del ejercicio del control sobre sus propios proyectos de vida.

La negación de la voz de las y los estudiantes, presente en nuestra educación, tiene efectos claramente observados en la autoestima de quienes "sobreviven" en el medio educativo. Es sabido que la motivación es motor del aprendizaje, y entendemos que va vinculada con el sentido de autoestima. Los aprendizajes se logran por su significatividad, por ser deseados; porque sentimos que podemos, que valemos, que somos sujetos plenos y no un "bonsái" producto de un sistema educativo que recorta, reduce, poda las potencialidades de despliegue de los sujetos.⁶ ¿Cuánto vemos a los sujetos en su multidimensionalidad cuando nos involucramos en un diálogo de conocimientos? Quizás sea la pregunta que nos lleva a pensar cómo desarrollamos nuestras prácticas docentes, cómo apuntalamos a las y los estudiantes en sus potencialidades de conocer en los procesos en que nos comprometemos con ellos.

La posibilidad de construcción de un contexto educativo para un real "diálogo de conocimientos" conlleva participación, un colectivo del cual ser parte, del cual sentirse parte. Es allí donde se da la construcción y retroalimentación continua de conocimientos. En tal sentido, la naturaleza de tal participación constituye una inquietud que nos atraviesa. En nuestra práctica reconocemos en los sujetos que nos involucramos en procesos de formación un conjunto de obstáculos que se interponen en tales procesos para lograr un espacio dialógico y participativo de construcción de conocimiento. En trabajos anteriores identificamos algunos de ellos que compartimos a continuación.⁷

Por un lado, observamos una dificultad para reconocerse partícipe, para asumirse como sujetos activos y reconocerse en el propio contexto, de dónde somos, cómo sentimos, pensamos y hacemos: un contexto que nos afecta y al que afectamos. Como expresa Fomet-Betancourt (2009, p. 11) "... la interculturalidad, en tanto que dimensión constitutiva de la contextualidad en la que estamos y somos, se logra o se malogra en los procesos de subjetivación, tanto personal como colectiva, en los que nosotros nos comprometemos".

⁶ La idea de "bonsái", como producto del sistema educativo, es una propuesta de Hugo Zemelman y Estela Quintar en Rivas Díaz (2005, p. 124).

⁷ Ver, por ejemplo, Gualdieri y Vázquez, 2011; 2018.

Otra dificultad consiste en la demanda de prescripciones, de caminos delimitados, entorpeciendo acciones autónomas y refugiándose en la imitación y la repetición, en la reproducción más que en la producción. De esta manera, frecuentemente se asume acríticamente lo dado, los parámetros establecidos, en una inercia que desmoviliza e impide reconocer potencialidades y limitaciones en sí mismo y en el momento histórico.

De allí, los escollos para aprender haciendo, o sea construir construyendo. La persistencia de los roles preestablecidos estudiante-docente, que se basan en el presupuesto de que el docente detenta el saber y el estudiante carece de él, sustentan la pasividad y el rol de mero receptor. La dificultad con la pregunta epistémica, en tanto base para la producción de conocimiento, constituye un aspecto de estos obstáculos, que exceden el ámbito escolar sino más bien están en la base ideológico-cultural de la sociedad en su conjunto.

También el miedo al error entorpece los procesos de "formación", de construcción de conocimiento. Historias de recorridos escolares traspasadas por la lógica de la "evaluación", la calificación, abonan un conjunto de miedos e inseguridades que se reproducen en los espacios académicos: miedo a la desaprobación, al no reconocimiento, a "reprobar", inseguridad ante la expansión de las relaciones intersubjetivas necesarias para construir diálogo. El miedo a equivocarnos, experimentado tanto por estudiantes como por docentes, se relaciona con el fomento que, a través del sistema educativo, se hace de la supervivencia del más apto; la calificación estimula más la competencia que la compartencia. En tal sentido, resulta difícil encontrar soluciones colectivas, comunales a nuestras necesidades.

El rol central de la cultura escolar en nuestra subjetividad está en la base de los obstáculos planteados y refleja el poder de la cultura hegemónica.

2.2. El sistema educativo

La educación, como sistema de creencias y de proyección política en América Latina, se caracteriza por la deshistorización del conocimiento, promoviendo así una "política del olvido" de naturaleza colonial (Quintar, 2018, p. 223), y privilegiando más la reproducción de información que la capacidad de pensar críticamente. Se enfoca en proporcionar un

conjunto de informaciones enciclopédicas disciplinares, incentivando el consumo bibliográfico. La escisión entre teoría y práctica, la fragmentación en el conocimiento del mundo y los recortes de la realidad, la secuencialidad lineal de los temas, la insistencia en el logro de "objetividad", la valorización de la razón instrumental, entre otras características, abonan una concepción de formación académica que impide el despliegue de todas las potencialidades de los sujetos, siempre diversos.

La cultura tutelar del sistema educativo obstaculiza la apertura, responsabilidad y trabajo de quienes estamos involucrados en procesos de enseñanza y aprendizaje. La tendencia a una "pedagogía de la armonía" niega los conflictos, las críticas, las observaciones y sustenta una concepción sobre el pensamiento "crítico" asentada básicamente en juicios y valoraciones.

Nos preguntamos entonces, ¿cuándo convocamos el deseo de saber de si y del mundo?, ¿cuándo enseñamos a reconocer elementos para entender /comprender el momento histórico?, ¿dónde ponemos las historias, las expectativas de los estudiantes?, ¿sus situaciones contextuales?, ¿qué enseñamos, a quiénes, para qué?, ¿desde dónde se está pensando la educación, desde el sujeto (educando) o desde la función del sistema educativo?

Entendemos que el monopolio de la cultura escolar en nuestra subjetividad expresa el poder de legitimación de la cultura hegemónica a través de sus instituciones constitutivas; es decir, sustenta una política inherente a la constitución de nuestros Estados.

2.3. La conformación del Estado-Nación

El mito fundacional argentino, de una nación conformada por migración europea, no solo es desmentido en nuestra indagación de los orígenes de los participantes de nuestros espacios⁸, sino que también ya fue planteado por el Servicio de Huellas Digitales Genéticas de la Universidad de Buenos Aires (Corach, 2010) dejando expuesto que no

⁸ Mediante estrategias didácticas como la autobiografía, la encuesta inicial, el ejercicio analítico de la cotidianeidad, etcétera.

somos sólo aquello que nos han hecho creer que somos, “bajados de los barcos”, sino que hemos negado parte importante de nuestras raíces indígenas-afro, nuestra pluri-conformación identitaria.

Desde su conformación a finales del siglo XIX, el afianzamiento del Estado argentino se sustenta en un proyecto de país que aspira a la homogeneización de las diferencias culturales y lingüísticas. Tiene su base en un modelo, el europeo / universal, que se convierte en el ideal de civilización y progreso. La conformación de este Estado se ha asentado en un genocidio e invisibilización de los “otros”, indígenas y afrodescendientes (cf. Bayer, 2010; Delrío y otros, 2010). Ese proyecto nacional se consolidó a partir de discursos y prácticas de homogeneización social para la conformación de un “ser argentino”. En tal marco teórico e ideológico fue pensado el sistema educativo en la Argentina. La eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas y la trasmisión de un cuerpo de conocimientos que se asumían como verdaderos lograrían la unidad indispensable para el afianzamiento de la Nación.

Como expresamos en otro lugar (Vázquez, 2010), el sistema educativo fue un engranaje para la formación y consolidación de los Estados Nacionales. Una vez consolidado el poder central con la presidencia del general Roca, se sancionó en 1884 la Ley de Educación N° 1420 de educación común, estableciendo su carácter obligatorio, estatal, laico y graduado.

Posteriormente, desde mediados del siglo XX, la homogeneización de la experiencia en las escuelas fue predominante: unificación de los programas, actividades y materiales de trabajo; prácticas educativas regladas; instrucciones y supervisión de inspectores y autoridades intermedias; rituales y actividades, fuertemente dirigidas a formar el sentimiento patriótico. Con la presencia y masividad de sujetos sociales, la escuela se constituye también en espacio de luchas sociales y ámbito de derechos, portadora de significados democráticos, populares y liberadores.

Es recién a finales del siglo XX que la Argentina adscribe a la tendencia del reconocimiento de la diversidad, comenzando a configurar un marco normativo que reconoce derechos de las poblaciones originarias. Estos marcos legales no van acompañados de políticas de acceso al poder que reconozcan a los pueblos originarios

ejercicio de plena ciudadanía en nuestra sociedad, quedando en una simple declaración de principios. Cotidianamente, se constata la ausencia de voluntad política para ejecutar la normativa; normativa abundante pero continuamente vulnerada⁹. La interculturalidad, en el marco de la legislación, queda circunscripta al ámbito educativo, más en los discursos que en los hechos.

En tal sentido, nuestra práctica evidenció la necesidad de poner el eje en acciones atravesadas por la ruptura de “lo único”, el cuestionamiento continuo de la ideología de la homogeneidad, inherente a la constitución del Estado-Nación y sus instituciones, herederas y propugnadoras de un pensamiento colonial aún vigente, que “racializa” la diferencia y las relaciones de poder. Tal ideología de homogeneidad, de estandarización, de normalización y exclusión atraviesa los diferentes espacios, de lo macro a lo micro, en que desarrollamos nuestras acciones y constituye un lugar central de deconstrucción¹⁰, como detallamos más adelante.

3. Voces y debates

Las instituciones educativas, en las que estamos inmersos, en las últimas décadas se enfrentan a una situación crítica, ya que el Estado moderno fundacional que las sostenía no existe. Como dice Ignacio Lewkowicz, la educación actualmente “...debe enfrentarse, ante todo, a sí misma, a su vocación educativa, a la idea de largo plazo” (Lewkowicz, 2018). Si la educación, en el proyecto de los estados modernos, se legitimaba en función de un futuro, hoy el futuro es muy incierto, por lo que la intervención educativa debería involucrarse en un proyecto de presente, que apunte a constituir un espacio “habitable”¹¹ para los sujetos: “...la educación no tiene que proyectarse desde el presente hacia el futuro, sino que tiene que partir de un presente que no existe como tal y configurar efectivamente el presente como condición habitable”. Coincidimos con este autor en

⁹ Véase el mapeo de conflictos realizado por Amnistía Internacional en <http://www.teritorioindigena.com.ar/>

¹⁰ Véase también, Gualdieri y Vázquez, 2018.

¹¹ Habitable en el sentido de ser un espacio que se altera por quien lo habita y, al mismo tiempo, altera a quien lo habita; es decir, que implica transformaciones en ambos sentidos.

que "la escuela no tiene un sentido pedagógico posible si transmite (...) sólo tiene un sentido pedagógico si produce pensamiento, si produce el pensamiento de cómo habitarla" (Lewkowicz, 2018).

En nuestro caso, la experiencia de trabajo con sujetos diversos y en espacios heterogéneos dedicada a construir nuevos conocimientos a partir de la potencialidad de lo cotidiano y las relaciones sociales históricamente situadas,¹² nos interpela y mueve a preguntarnos: ¿qué concepto de formación tenemos?, ¿desde dónde concebimos los problemas y construimos conocimiento?, ¿qué formación proponemos para qué interculturalidad?

Como expresamos en un trabajo anterior (Gualdieri y Vázquez, 2017), los movimientos epistemológicos y metodológicos que nos atraviesan nos llevan a revisar críticamente la idea de "formación", que en educación todavía sigue estando atada a la concepción de "dar forma" a un único sujeto social, el ciudadano del Estado Moderno, deshistorizado y atravesado por las escisiones entre el pensar, el hacer y el sentir (Lander, 2000).

La idea de "formación", que se vincula con dar forma, formar, implica una acción direccionada a modificar, en nuestro caso a los sujetos. Términos como información, educar, perfeccionar, adiestrar, enseñar, doctrinar, instruir, dirigir, guiar, enderezar, encaminar, criar, relacionados semánticamente con "formación", conllevan "significaciones pedagógicas que claramente pueden ser entendidas en la idea de que la formación es efecto de una acción sobre el sujeto y puede ser también la acción a la que se somete el sujeto" (Venegas Renauld, 2004, p. 24), causa y efecto de la acción. En tal sentido, nuestras preguntas se despliegan en otras ¿quién da forma a quién?, ¿qué forma y para qué?

En estos tiempos en que la educación se rige por los valores del mercado, por la competencia, por la regulación mediante la estandarización y el control, por el individualismo, por la "conexión" más que la comunicación (Byung-Chul Han, 2017), cabe citar al filósofo Jacques Rancière (2012) quien, retomando la propuesta de Jacotot y su

¹² Como dice Zemelman "leer posibilidades a partir de sus propias limitaciones históricamente condicionadas" (2011, p. 132).

idea del maestro ignorante, expresa la necesidad de una búsqueda conjunta entre maestro y estudiante y “dejar a disposición de los estudiantes la creación de sus propias formas”.

Si, como propone Rancière, se aprende sin maestro, entendemos que lo que debemos enseñar es a usar la propia inteligencia y no más que eso. Idea que nos lleva a la autoformación y la autogestión, centrales en la vida cotidiana donde aprendemos de la experiencia, con sus limitaciones y obstáculos, las dificultades tanto externas como internas, transitando métodos múltiples, caminos plurales. Cada comunidad encuentra, así, sus propias rutas enseñando y aprendiendo en las interacciones de sus miembros, todos responsables de las decisiones y caminos que se emprenden.

En esa línea, consideramos la propuesta de Iván Illich de conformar “redes de aprendizaje” poniendo instituciones y tecnología al servicio de la gente, para promover la “convivialidad” (convivencia y jovialidad). Redes sin carácter obligatorio, de utilidad social, que impulsen el autodidactismo y la vocación solidaria de compartir.

En tal sentido apunta la idea de “enseñaje” de Enrique Pichon-Rivière y la Escuela de Psicología Social, para quienes el aprender es una relación dialéctica, de mutua transformación entre el hombre y el mundo. Enseñar adopta, entonces, otras significaciones y formas vinculadas con la promoción de la reflexión, el interrogante, el pensamiento. El estudiante, con la pregunta, la duda, la dificultad, moviliza el aprendizaje del docente. El proceso de “enseñaje” implica, entonces, que los roles de quien enseña y de quien aprende están siempre en condiciones de aportar a un proceso unitario y espiralado.

Como plantea Paulo Freire (1975), nadie educa a nadie, tampoco nadie se educa a sí mismo, nos educamos “en comunión”, y el mundo es el mediador. Asimismo, concordamos con Estela Quintar en la necesidad de “restitución del sujeto en la escuela: en otorgarle a cada quien el lugar protagónico en el transcurrir de su propia vida. La utopía [...] es un compromiso ético-político con el presente” (Ordoñez Castro, 2015, p. 136).

Según Ana Quiroga (1985) las crisis se constituyen en momentos de quiebre donde se ponen en jaque nuestros modelos internos de aprendizaje y de vínculo con el

mundo; donde el cuestionamiento, la pregunta, la desnaturalización permiten una apertura a la construcción y resignificación, dando paso a nuevas formas de aprender y de relacionarnos con el mundo, dando lugar así a experiencias y posibilidades de transformación de lo dado.

En un ensayo sobre el pensamiento de Castoriadis, Lugo Hidalgo (2016) menciona que: “Formar, de-formar, formar-se, trans-formar-se, entonces, están relacionados con el cambio y la mutación de las formas, la destrucción de la forma existente para la creación de una nueva forma”. Esta formación se da “en el encuentro con otro (...) ubicando el papel protagónico del sujeto en su propio proceso de formación, significando y resignificando de manera diferente el cómo se va constituyendo a sí mismo...” (Lugo Hidalgo, 2016, p. 17).

Preguntarnos sobre la idea y las prácticas de "formación" es fundamental en los espacios de diálogo donde interactuamos sujetos diversos, portadores de memorias e identidades diferentes, de conocimientos y proyectos distintos. Pretendemos que tales espacios sean “habitables” (como expresa Lewkowicz), para todos quienes nos involucramos en la búsqueda colectiva de lecturas de nuestras posibilidades de construir conocimiento e intervenir desde nuestros condicionamientos históricos (Zemelman, 2011, p. 132).

Nuestra búsqueda de construir un real “diálogo de conocimientos” se da, por lo tanto, como una formación mutua, multidireccional, que nos permite una necesaria ruptura de parámetros de pensamiento en un ejercicio de interculturalidad más de prácticas que de discursos (cf. Gualdieri y Vázquez, 2011, 2016b).

4. Caminos generados

Un primer paso fue poner en duda muchas de nuestras certezas: ¿desde dónde planteamos los problemas?, ¿lo hacemos desde nuestra propia historia?, ¿desde cuál historia?, ¿desde dónde pensamos?, ¿para qué buscamos conocer y conocimiento?, ¿cómo estamos existencialmente en el conocimiento que construimos?, ¿tal conocimiento nos enriquece como sujetos?, ¿es posible ser expulsado de una lengua sin ser expulsado de la existencia?, ¿se puede deshabitar una lengua?, ¿qué vínculos se construyen desde lenguajes impuestos que borran identidades, experiencias, subjetividades?, ¿cuál es nuestra matriz cultural desde donde construimos pensamiento en América?, son preguntas que nos interpelan. Desde tales interrogantes fuimos desenmarañando los nudos que las atraviesan. Plasmamos tal tarea desde nuestro estar siendo en la “pacha”¹³, en un movimiento desde el marco de lo humano, a lo institucional, lo nacional y lo global /globo local.

El pensamiento de Hugo Zemelman juega un rol central en este camino, especialmente cuando nos plantea a la sociedad como una construcción abierta, compleja y cambiante, que implica diversos planos tempo-espaciales que permiten la confluencia de los planos de la realidad en los sujetos y su subjetividad. En esta perspectiva, los sujetos sociales son creadores de la historia, sujetos activos que buscan nuevas significaciones y sentidos que abarcan y reelaboran tanto los factores estructurales como los procesos constructivos de la vida social (cf. Zemelman, 2012).

En tal sentido, los sujetos y la realidad, concebida como campo de acción, como lugar de intervención, constituyen ejes de la construcción de conocimiento. Hablamos de un conocimiento para intervenir que contemple todas las dimensiones y que movilice la subjetividad social generando sentidos; articulando memoria, cultura, conciencia, voluntad, utopía; actuando tanto en lo cotidiano como en lo micro y lo macro social. Así,

¹³ “Pacha, es una palabra muy importante para el ser Andino para entender el mundo, es un término con múltiples significados. Según la traducción de los lingüistas, hace referencia sólo a tiempo y espacio, pero para el ser Andino, esta palabra va más allá del tiempo y del espacio, implica una *forma de vida*, una forma de entender el universo que supera el tiempo espacio (el aquí y el ahora). Pacha no sólo es tiempo y espacio, es la capacidad de participar activamente en el multiverso, sumergirse y estar en él. Pacha también significa la unión, la convergencia de las fuerzas: *chacha wami* (hombre y mujer) cuando nos referimos a la complementariedad de la pareja, en una relación también de equilibrio” (Huanacuni Mamani, 2015, p. 199).

fuimos tensionando nuestras prácticas y reflexiones y encontrándonos con interpelaciones, tanto del orden conceptual como metodológico (cf. Gualdieri y Vázquez, 2018).

En el orden conceptual, creemos que estamos inmersas en discursos que nos enmascaran la realidad y nos entranan en las palabras. La construcción, mantenimiento y refuerzo de hegemonía están íntimamente ligados con el lenguaje; es así que la potencia de nombrar es ejercida desde el orden instituido, que se arroga el derecho de otorgar o callar la palabra y de legitimar lingüística y discursivamente las “verdades” confiscando sentidos¹⁴. El trabajo con los conceptos, contextualizando, historizando, es medular. Desde allí encaramos la deconstrucción de la pretensión de universalidad del conocimiento occidental en busca de la pertinencia histórica del conocimiento que dé cuenta de la especificidad de los fenómenos, siempre “ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos momentos, espacios y tiempos” (Zemelman, 2001, p. 17).

En el orden metodológico, por otra parte, nos encontramos con la dificultad de cómo abordar la vida desde conceptos y teorías que devienen del orden imperante y que naturalizan una única forma de ordenarla. Reconocerlo nos compromete con la búsqueda de destrabar nuestras propias concepciones y formas de razonamiento, para asumirlas, espejarlas, reubicarlas y vigilarlas. Como bien dice Zemelman (2001, p. 1) “el desfase que existe entre muchos cuerpos teóricos y la realidad” se evidencia en las herramientas que la ciencia utiliza para estudiar las realidades y que no alcanzan para dar cuenta de las mismas. Nuestros caminos metodológicos surgen de estas “tomas de conciencia”. Comprender que el conocimiento no es externo, ajeno, abstracto, hecho o dato ya dado, sino constitutivo de nosotros, una construcción donde estamos implicados involucra el desafío de encontrar cómo vernos en el contexto y reconocer el contexto en nosotros.

La mirada taxonómica que fragmenta, limita nuestras posibilidades de recuperar una realidad “mundo” articulada donde transcurre la vida cotidiana y exige la construcción

¹⁴ Cf. Gualdieri y Vázquez, 2018.

de una mirada transdisciplinaria superadora de la fragmentación. Del mismo modo, la dicotomía teoría/práctica restringe el análisis de la complejidad entre lo dado y lo dándose, entre pensamiento y acción.

Los procesos de pensamiento y acción que intentamos generar comienzan con la ampliación del conocimiento sobre nosotros mismos en esta condición de historicidad, reconociendo los límites que encierran nuestras formas de pensar-sentir. Para eso el ejercicio intenta reconocer las concepciones y valores que están en juego en este proceso. “Desnaturalizar” nuestras concepciones nos permite ver más allá de lo aparente destrabando, desde las propias concepciones, las formas de razonar. La crítica, centro del problema del conocimiento, se convierte en problematización, abriendo los límites en que encerramos el pensamiento, problematizándonos como sujetos y poniendo en tensión nuestras formas de pensamiento, sentimiento y acción. De este modo, develamos cómo los sentidos político-éticos están atrapados, limitados, constituidos siempre desde nosotros mismos. Es a partir de esta concepción, abierta y en constante revisión y movimiento, que organizamos y desplegamos un conjunto de estrategias que compartimos a continuación.

Como ya mencionamos, la Cátedra Abierta Intercultural es nuestro espacio de intervención a través de la extensión, integrado por colectivos e instituciones de diferente naturaleza (educativos, comunitarios, sociales, culturales, académicos, sindicales)¹⁵ y que se propone desarrollar procesos de formación interdisciplinar, interinstitucional y de integración comunitaria que promuevan la articulación de saberes y prácticas generadas desde los conocimientos y experiencias de los sujetos sociales. Nuestra finalidad es contribuir con una educación que contemple las necesidades y expectativas de los diferentes grupos socioculturales. Para ello, las actividades que realizamos son abiertas, se originan en demandas de los sujetos sociales y tienen una intencionalidad de naturaleza epistémica. Tales actividades implican cuatro

¹⁵ Actualmente conforman la Cátedra: el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, UNLU; la asociación ALFAR Espacio Colectivo para Pensar-Hacer desde las Identidades; la WAK'A Espacio Simbólico Significativo y Encuentro de los Pueblos Originarios de Parque Avellaneda; el Instituto de Formación Docente N° 105 de Ciudad Evita; la RAE, Red de Apoyo Educativo, del conurbano bonaerense.

tipos de acciones: de índole pedagógica¹⁶, en campo o territorio¹⁷, de vinculación interinstitucional¹⁸ y de difusión¹⁹ (Gráfico 3).



Gráfico 3. Diálogos entre investigación, docencia y extensión.
Fuente: Elaboración propia

¹⁶ Se definen a partir de finalidades de enseñanza e incluyen eventos de diversa naturaleza y temática (cursos, charlas, paneles, talleres, cine-debate, presentaciones artísticas y de producciones académicas y/o comunitarias, encuentros abiertos al público); círculos de reflexión; producción de materiales en diferentes formatos (dvd videos, cd audio, micros radiales; textos analíticos).

¹⁷ Se caracterizan por el acompañamiento, en el terreno, a experiencias socioeducativas desarrolladas por distintos colectivos (organizaciones indígenas y sociales, instituciones y colectivos educativos).

¹⁸ En nuestro sitio se detallan las diversas articulaciones institucionales que llevamos adelante: <http://www.intercultural.unlu.edu.ar?q=node/17>. Cabe señalar nuestra participación, desde sus inicios, en redes interuniversitarias como la Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red esial, <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>) y la Red de Educación e Interculturalidad, coorganizada con Universidad de Buenos Aires; la Universidad Pedagógica unipe, y la Universidad Nacional de La Plata.

¹⁹ Desde distintos medios y soportes, se proponen la sensibilización en la temática y la consolidación de una red de interculturalidad. Tienen el objetivo de difusión de actividades propias y otras de interés (cf. <http://www.intercultural.unlu.edu.ar>, <http://www.facebook.com/CatedraAbiertaIntercultural>). Desde 2016 se mantiene un canal de la Cátedra Abierta Intercultural en Youtube donde se difunden materiales producidos por ella así como otros de interés (cf. <https://www.youtube.com/channel/UCQIEKRHp4R2NMfwlfHOV6xQ>). Intervenimos también en otros ámbitos de difusión, como jornadas, paneles, congresos etc.

La cátedra nos proporciona, en principio, la flexibilidad indispensable para responder a demandas y necesidades socioeducativas, como la inclusión sin requisitos en los procesos de formación²⁰, la adaptabilidad en los cronogramas, la apertura a nuevos contextos y sujetos sociales, la consideración de temas coyunturales o específicamente demandados, así como aquellos que no es posible desarrollar suficientemente en los cursos y asignatura. Del mismo modo, nos permite la articulación con diferentes instituciones y colectivos con el objetivo de establecer redes; en nuestro sitio detallamos las diversas articulaciones interinstitucionales. En el interior de nuestra universidad, también venimos articulando acciones con diferentes espacios.²¹ Del mismo modo, venimos abriendo espacios para grupos que comienzan a organizarse como, por ejemplo, el colectivo de estudiantes que desde 2017 organiza e implementa diversas actividades como talleres, charlas, jornadas etc. en el marco de la Universidad.

En todos los casos las acciones de la cátedra se entran con procesos de investigación situada, alimentando y redefiniendo la práctica docente y el apoyo y "formación" para la investigación.

Dada la dinámica de trabajo, abierta y flexible a las situaciones y demandas coyunturales, las actividades tienen un alto componente de imprevisibilidad. Sin embargo, algunas de ellas están proyectadas para replicar cada año, como los Encuentros de Voces y Experiencias desde y hacia la interculturalidad y los cursos extracurriculares de Educación Intercultural que se vienen concretando cada año.

La evaluación del proceso es constante y participativa, realizada en reuniones periódicas como círculos de reflexión, en los que participan las distintas

²⁰ La incorporación, básicamente mediante cursos extracurriculares, de participantes sin acreditación académica (miembros de diversos colectivos y movimientos sociales, comunidades indígenas etc.) aporta al espacio pedagógico constituido por las asignaturas curriculares de cuatro carreras de grado, conocimientos de los contextos en que tales participantes actúan.

²¹ Con el Área de Coordinación de Prácticas de la carrera de Trabajo Social, para la concreción de la Jornada Interculturalidad y Prácticas Sociales (2015) y del Taller Des-cubriendo-nos (2016); con el gidempec-Grupo de Investigación, Docencia y Extensión en Movimientos Populares, Educación y Producción de conocimientos, y la CALISAYA-Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria y Agroecología, para la actividad realizada el 22/06/15 sobre formas de vida campesina e indígena y universidad, así como para el Taller de Alimentación, Salud y Educación (2017); con puhal (Programa Universitario de Historia de América Latina) y PROEHAA (Programa de Estudios Históricos y Antropológicos Americanos) del Departamento de Ciencias Sociales, para la realización de dos jornadas de cine-debate (2017), vínculo que continúa actualmente con un segundo ciclo de jornadas.

instituciones/colectivos que integran la cátedra (coevaluación). De este modo se viabiliza una actitud crítica intercultural fundamentada, en la que consideramos especialmente el desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectiva, tanto de nuestras acciones como de los procesos de quienes participan de las actividades generadas. En las actividades abiertas, así como en los cursos se incluye, normalmente, un espacio para posibilitar la evaluación de la actividad (heteroevaluación) por parte de las/los participantes, sea oralmente o en forma escrita.

Estas acciones, sentidas y pensadas desde los nuevos contextos y desafíos políticos-culturales, nos plantean la urgencia de trabajar en la revisión de parámetros de pensamiento y experiencias acumuladas, y la historización, en un ejercicio que busca la desnaturalización, impulsando a la articulación de esquemas de pensamiento, discursos y problemáticas que atraviesan nuestras prácticas, siempre con eje en los sujetos y su modo de sentipensar el abordaje y construcción de realidad; a la problematización, que incluye la propia cotidianeidad y la práctica simbólica y material; al desmantelamiento de externalidades y disociaciones. La construcción de conocimientos se da, entonces, desde nuestra realidad, un conocimiento con sujetos donde el “enseñaje” entraña la recuperación de memoria, historia, emocionalidad, aspectos económicos, políticos y culturales que se están entrecruzando en alguien concreto y situaciones concretas.

Siendo que entendemos que el diálogo en los espacios colectivos se consolida a partir de “lo diferente”, puesto que lo ya naturalizado o “dado” limita en la escucha y por tanto en la co-construcción que proponemos, el objetivo central de nuestro trabajo es desmontar la hegemonía del Uno. Es decir que apuntamos a la ruptura de lo homogéneo, en tanto problema social, cultural, histórico y político, y concepción constitutiva de nuestra matriz colonial y eurocéntrica sustentada en la clasificación social con base en las ideas de “raza” y “civilización”. De este modo, promovemos una interculturalidad desde la historicidad de los sujetos, siempre diversos y heterogéneos, conectando con la “descolonización” que, desde el “nos-otros”, intenta crear una nueva razón y humanidad.

Poner a los sujetos y su historicidad en el centro, en la “formación” implica un conjunto de acciones continuas como, por ejemplo, realizar presentaciones de todos y cada uno al inicio del proceso, completar una encuesta, redactar una autobiografía, revisar

el conocimiento existente en cada concepto trabajado, entre otras actividades didácticas enfocadas a repensar nuestros puntos de partida y nuestras matrices socio-histórico-culturales.

Promoviendo espacios de encuentro que nos permitan identificar y comprender (histórica y críticamente) los parámetros desde los cuales se organizan y sostienen las prácticas educativas, buscamos posibilitar un cierto movimiento de pensamiento que implica “atravesar” un modo de construir conocimiento que va más allá de manejar información, que más bien la incluye como un aspecto que se articula a procesos de construcción de conocimiento, creativos e historizados.

En este transcurso, nos empeñamos en identificar formas de razonamiento instituidas y viabilizar la experiencia de vivenciar formas de pensamiento crítico que superen la lógica de objeto en la construcción de conocimiento con conciencia histórica. Para este fin recurrimos a la pregunta, a la problematización²² de la lógica de los sujetos, siempre incluidos, y la articulación de esquemas de pensamiento²³ colocando el eje en el sujeto y su subjetividad y en su modo de razonamiento en el abordaje y construcción de realidad (construcción de sentidos y significados, es decir de conocimiento). Estos movimientos promueven una mirada interrogadora que conlleva la investigación e indagación del contexto.

Todo insumo que contribuya a activar la relación sujeto/sujeto y sujeto/mundo enriquece el razonamiento. Cabe aclarar que resulta importante no asumir estos insumos como “dados”, como supuestos de aprendizaje establecidos programáticamente; más bien se trata de promover situaciones de aprendizaje que sistematicen otros modos de aprender, situaciones de aprendizaje colectivo y autónomo entre los participantes, los textos y los encuentros.

En este proceso, la desnaturalización de las prácticas educativas y los imaginarios resulta esencial. Del mismo modo, es fundamental la búsqueda de diálogo “donde

²² La problematización conlleva una tensión existencial; es decir, conmueve nuestra propia cotidianeidad y práctica (simbólica y material), promoviendo una lógica de razonamiento que permite situarnos ante la realidad. De este modo, opera para transformar, con sentido, el contexto histórico social en el que nos desenvolvemos.

²³ Tanto de los participantes, como de las bibliografías, los discursos y las problemáticas de la práctica social.

reconocemos mutuamente como sujetos multidimensionales, que podemos tener acuerdos, desacuerdos o diferentes puntos de vista sobre un tema o problema, pero que ninguno aspira a *la* verdad, porque consideramos que el conocimiento no es un absoluto sino algo en constante construcción" (Gualdieri y Vázquez, 2011, p. 35), y la participación, donde recuperamos como sujetos senti-pensantes desde el conjunto de nuestras facultades, sin restringir el acto de conocer a las funciones cognitivas propias del entendimiento analítico.

Temas como diversidad-identidad-cultura-conocimientos, que son constitutivos en nuestros espacios de intervención, dejan así de ser externos

El fortalecimiento de las habilidades de los participantes en el manejo de la información, comunicación social, coordinación, así como el trabajo en grupo, con las negociaciones propias de la construcción colectiva desde enfoques multidisciplinares y transdisciplinares que reconocen las exigencias de intersectorialidad, colocan al sujeto en el centro del proceso.

Compartimos en estas páginas apenas la punta del ovillo de reflexiones en torno al *nosotros* construido desde *los otros*, a la convivencia humana y la promoción de lazos comunitarios, a la capacidad de transformar y transformarnos partiendo del diálogo. Un diálogo edificado en espacios de encuentro con las ideas de otros que nos permiten pensar y sentirnos construyendo conocimiento colectivo en otro tipo de relación con la realidad desde la escucha y la duda. La crisis²⁴ de estos tiempos y espacios exige pensamiento crítico²⁵ que desmantele las complicidades con la situación de perpetuación de una visión eurocéntrica y colonial²⁶, para adentrarnos en las experiencias de nuestro continente desplegando las potencialidades, nutridas de las prácticas de resistencia, lucha

²⁴ Entendida como cambio total o parcial de una situación, en un cruce, como el ideograma chino expresa, de peligro-oportunidad.

²⁵ En los últimos años el llamado "pensamiento crítico" quedó atrapado, como señala Raúl Zibechi, en el dicotómico pensamiento occidental entre apoyos o señalamientos de las contradicciones y límites de los proyectos que se desarrollan en América Latina, sin lograr salirse de los marcos (Zibechi, 2015).

²⁶ Procesos de silenciamiento que tienen una larguísima historia de más de 500 años.

y construcción de nuestros pueblos. Como planteaba Simón Rodríguez allá por 1800 “la América no ha de imitar servilmente, sino ser original” (Rodríguez, 1990, p. 206). La construcción de un pensamiento sustentado en los conocimientos-otros, aquellos producidos más allá de la academia, debe alimentarse de la diversidad constitutiva de América, de las memorias locales confiscadas por la historia oficial, de otros saberes y prácticas, de la multiplicidad de vivencias y dimensiones que aportan los sujetos en su mirada de la realidad.

Lista de referencias

- Bayer, O. (comp.), (2010). *Historia de la crueldad argentina*. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios. Buenos Aires: RIGPI.
- Delrio, W.; Lenton, D.; Musante, M.; Nagy, M.; Papazian, A. y Pérez, P. (2010). “Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina”. Ponencia presentada en III Seminario Internacional. Políticas de la Memoria. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-36/delrio_lenton_musante_nagy_papazian_perez_mesa_36.pdf
- Corach, D. (2010). Mapa genético argentino. *Encrucijadas*, 50. Recuperado de: <http://www.uba.ar/encrucijadas/50/sumario/enc50-mapageneticoarg.php>
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Consorcio Intercultural, SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2018). “Reflexiones para una interculturalidad situada”. *Polifonías. Revista de educación*, 12, 22-39.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2017). ¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada. *Boletín de Antropología y Educación*, 11, 33-36. Recuperado de:

- http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/04_bae_n11.pdf, el 12 de agosto de 2018.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2016). Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos. En D. Mato (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, (pp. 315-333). Buenos Aires, Argentina: Red ESIAL, EDUNTREF.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2011). El "diálogo" de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica. En E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (comps.). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balance, desafíos y perspectivas*, (pp. 32-45). Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile-Fundación Equitas. Recuperado de: <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/02/gualdieri-Vázquez-simposio-eib2010.pdf>
- Han, B-Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder Editorial.
- Huanacuni Mamani, F. (2015). *Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, Políticas, Estrategias y Experiencias de los Pueblos Ancestrales*. La Paz, Bolivia: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- Lander, E. (comp.), (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Lewkowicz, I. (2018). "Creo que la escuela sólo tiene un sentido pedagógico si produce pensamiento". Entrevista de Luis Calvo y Nora Nardo. *Lobo Suelto* 2. Recuperado de: <https://latinta.com.ar/2018/03/la-escuela-solo-sentido-pedagogico-produce-pensamiento/>, el 12 de agosto de 2018.
- Lugo Hidalgo, M. de la L. C. (2016). Subjetividad y significación en la formación del ser humano. *Reflexiones marginales*, 33. Recuperado de: <http://reflexionesmarginales.com/3.0/subjetividad-y-significacion-en-la-formacion-del-ser-humano/>, el 12 de agosto de 2018.
- Ordóñez Castro, S. P. (2014). Cauce y río: una poética pedagógica del presente, Entrevista con Estela Beatriz Quintar. *Educación y ciudad*, 26, 131-136. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/102>

- Quintar, E. B. (2018). La diversidad cultural en América latina. Un problema ético político para la formación. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 19, 221-248.
- Quiroga, A. (1985). *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.
- Rancière, J. (2012). Lo real es algo de lo que no se puede escapar. Entrevista de María Eugenia Cerutti. *Clarín, Revista Ñ/Ideas*. Recuperado de: https://www.clarin.com/ideas/jacques-ranciere-entrevista-arte-filosofia_0_S1_x0pTjDme.html
- Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana, CREFAL*, 1, 113-140. Recuperado de: http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula_magna.pdf, el 30 de agosto de 2018.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). Presentación de "Un mundo ch'ixi es posible". Facultad de Agronomía UBA, 7 de septiembre de 2018. Recuperado de: <https://www.facebook.com/events/240894443305819/permalink/311136139614982/>
- Rodríguez, S. (1990). *Sociedades Americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Vázquez, M. J. (2010). "Lo intercultural: un análisis crítico. La subjetividad que me sujeta". Espacio Colectivo Alfar. Recuperado de: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2013/02/20/lo-intercultural-un-analisis-critico-la-subjetividad-que-me-sujeta/>, el 10 de julio de 2018.
- Venegas Renauld, M. E. (2004). El concepto pedagógico 'formación' en el universo semántico de la educación. *Revista Educación*, 28(2), 13-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028202>, el 12 de agosto de 2018.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. Contribución al análisis del presente. México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2001). "Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas". Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C. "Enseñar a pensar". Recuperado de:

<https://repository.unad.edu.co/bittream/10596/5564/1/Documento7.pdf>

f, el 15 de febrero de 2018.

Zemelman, H. (2011). *Los horizontes de la razón, III El orden del movimiento*.

Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (2012). *Los Horizontes de la razón, II: La Historia y necesidad de*

Utopía. Barcelona: Anthropos.

Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las rebeldías. Autonomías*

y Emancipaciones en la era del progresismo. México: Bajo Tierra Ediciones.

Colonialidad y práctica pedagógica: hacia la descolonización del quehacer docente

Sonia Comboni Salinas

José Manuel Juárez Núñez

EN LOS ÚLTIMOS CINCUENTA AÑOS, EL PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, ASÍ como de los fundamentos mismos desde donde se construían nuestros conocimientos y visiones del mundo, se han visto fuertemente cuestionados. La aparición de enfoques alternativos, los cambios originados a partir de las nuevas perspectivas teóricas desde el posmodernismo y el panorama de posibilidades de comprensión otra abren las teorías decoloniales que irrumpen en el campo del conocimiento de lo educativo y de sus formas de construcción, presentando nuevas visiones de lo educativo, y repercutiendo en una pluralidad o multi-para-dogmatismo de procesos de investigación en la educación.

Es evidente que esta pluralidad de procesos también genera disputas, tensiones, diferentes tendencias. Se trata, básicamente, de un conflicto ontológico y epistemológico imbuido de ideología y planteado sobre el sentido y el valor (utilidad) de la investigación educativa.

Escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, es una postura ideológica que supone un posicionamiento frente al mundo, frente a los otros, por lo tanto, supone moverse en un terreno pantanoso y resbaladizo. Sin embargo, es necesario hacerlo puesto que no existe el eclecticismo en el campo educativo, aunque algunos lo pretenden inventándose zonas de sombras, hablando de nuevos paradigmas, visiones integrales u otras especulaciones, cuando, muchas veces, no son más que aspectos nuevos que nos aporta el contexto social y que repercuten en las formas de pensar, actuar y, por lo tanto, de investigar.

Desde nuestro punto de vista, una de las tareas de todo investigador (y educador) es escoger el camino que piensa que le llevará al terreno de las nuevas ideas, de los nuevos procesos, de algo más allá de lo que está bajo sus pies. La diferencia entre una opción u otra se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la

validez del conocimiento, la visión de su entorno y sus necesidades frente a su realidad, el qué se pretende con la investigación y el papel de los sujetos intervinientes. De esta manera, se plantea una concepción distinta del conocimiento que está referida a los contextos sociales que lo producen y a los valores de las personas que viven en esos contextos. El conocimiento es contextual y personalizado y el aprendizaje es un fenómeno social.

Por esto es necesario que la formación se construya en una tradición distinta que involucre tanto la reproducción como la producción de conocimiento vinculado a los distintos contextos de prácticas en lo que habrán de desempeñarse los futuros profesores, pero es necesario enfocarnos de entrada a lo que ha sido y es la formación de profesores.

Tradiciones en la formación de profesores

Un diseño no surge desde una perspectiva neutra y objetiva, sino que necesariamente responde a una tradición entendida como un “espacio de posibilidades que nos permite comprender y orientar nuestras acciones de una manera particular” (Sepúlveda, 1991). La configuración de una tradición no se debe tanto a un tipo particular de conocimiento, como a un modo de comprender el conocimiento. Desde este modo, la propuesta que aquí se presenta también tiene ese carácter y representa una forma de comprender el conocimiento en un área determinada de saberes que son relevantes para la formación de profesores. En esta perspectiva es necesario conocer, aunque brevemente, las tradiciones más importantes en la formación de profesores.¹

1. *El profesor como culturizador*. Probablemente esta sea la tradición más antigua en la formación de profesores. Está relacionada con la formación normalista, centrada fundamentalmente en el acrecentamiento del capital cultural del grupo de personas que accedía a ella, con el propósito que pudiesen funcionar como agentes “aculturizadores” de los grupos que comenzaban a ser incorporados al sistema educacional, principalmente en el nivel primario. El Estado ve a la educación como una

¹ Las tres “tradiciones” que identificamos aquí están referidas a los tres tipos de formación e identidad profesional que distinguen Cox y Gysling (1992, pp. 57-68).

empresa civilizadora orientada a la formación de una masa “culturizada”. La formación del profesor en esta tradición es principalmente general, con énfasis en la moralización y en constitución del “profesor normalista” como imagen ejemplarizadora, del que se esperaba un desempeño fundamentalmente “civilizador”.

2. *El profesor como técnico.* Es una tradición que se comienza a constituir en nuestro medio con la difusión de la pedagogía progresiva (Dewey y Kilpatrick) en la década de los cuarenta y que se extiende hasta la tecnología educativa y los diseños instruccionales en los sesenta y setenta. El foco de la formación dentro de esta tradición está dado por los estudios metodológicos y didácticos que posteriormente conducen a la especialización conductista en las “ciencias de la educación”.
3. *El profesor como especialista.* Esta tradición cronológicamente anterior a la antes descrita, está ligada desde su inicio a la formación de los profesores del nivel medio superior y que se desarrolla más en las universidades (o Institutos Pedagógicos, en algunos países). Su foco está dado por la disciplina y de algún modo continúa relacionado a la producción de conocimiento en las respectivas áreas disciplinarias de la formación. La tendencia en esta tradición es desplazar la formación pedagógica por la formación disciplinaria, reduciéndose la primera a la aplicación instructiva de un conocimiento especializado.

Por supuesto, no es la idea agotar aquí las tradiciones que están asociadas en nuestro medio con la formación de profesores, sino ilustrar que nuestras conversaciones con respecto a la formación están inevitablemente referidas, con mayor o menor énfasis, a las experiencias formativas que hayamos tenido en estas tradiciones que se constituyen en las historias que legitiman y validan los significados de nuestras comprensiones y los conflictos argumentativos a través de los cuales éstas se expresan.

La opción instrumental o técnica de la educación, muy cercana a nuestro sentido común, supone una concepción y una organización del conocimiento muy parecida a la que se formula desde éste, construido desde nuestra cotidianidad, mediante la cual conocemos nuestro medio social; desde allí, nuestra mente representa a las cosas del mundo objetivo y las ordena de las más simples a las más complejas.

Desde el punto de vista técnico, la acción educativa –y, por tanto, el diseño curricular– están orientados por el interés de control sobre los procesos y el medio

educativo, de modo que el producto de tal acción se ajuste a los objetivos preestablecidos. Los propugnadores de tal enfoque sostienen que lo único indispensable y necesario para la construcción del currículum es la especificación de los objetivos; cuando esto se ha hecho, aún los contenidos y acciones más específicas quedan establecidas.

En la lógica, al conocimiento que se reproduce en el proceso formativo se le supone una aplicabilidad casi directa a los requerimientos del desempeño profesional, puesto que a este último también se le concibe como un proceso fundamentalmente instructivo en el cual los futuros profesores van a inculcar saberes especializados a sus eventuales alumnos. De este modo el conocimiento adquiere en el proceso formativo un valor prácticamente "proporcional", es decir, un conocimiento que no es teórico ni práctico, sino que simplemente constituye el contenido del discurso pedagógico que lo reproduce y que regula su control.

Este conocimiento se aproxima más al sentido común que al saber científico y en su incapacidad de poder ser teórico, reduce el saber a una serie de proposiciones descontextualizadas, ordenadas en una secuencia más o menos lógica, que se enuncian en términos de contenidos. Desde una perspectiva epistemológica estos contenidos aparecen claramente desconectados de la realidad, tanto en la dimensión de la teoría, como en la dimensión de la práctica.

El carácter del conocimiento pedagógico

A partir de las reflexiones anteriores que buscan reconstruir, desde un punto de vista político y cultural las formas de la enseñanza y de las situaciones del aprendizaje, en ese sentido, vale la pena preguntarnos, ¿cómo se estructura el conocimiento pedagógico?, ¿cómo reconstruir las prácticas pedagógicas bajo estas estructuras?, desde aquí podremos encontrar pistas que nos permitan redefinir el conocimiento pedagógico, el cual se concibe con características muy especiales que lo diferencian del conocimiento de otros campos de prácticas sociales especializadas. Su rasgo más distinto es que está dirigido a la formación y cultivo del carácter de los individuos, por tal motivo, no puede operar en

las mismas condiciones de otros tipos de prácticas profesionales o de otros tipos de conocimientos.

Los atributos particulares del proceso mediante el cual aprendemos a vivir en el seno de nuestras culturas y sociedades, hacen que no seamos meros sujetos inertes, cuyo aprendizaje es susceptible de manipular mediante la aplicación instrumental de técnicas y métodos, sino que cada ser en el mundo aprende desde sus formas propias de aprender y desde sus contextos específicos y los aplica en relación no solo al conocimiento experto, sino también de acuerdo a la costumbre, la cosmogonía y las tradiciones que las engendran.

No obstante, en la actualidad, como producto del desarrollo de la ciencia y de la técnica en la sociedad moderna se ha ido generalizando la idea de la superioridad del conocimiento científico que se aplica a la modificación de la materia por sobre otras formas o modalidades de conocimiento. Esta primacía ha generado una ideología conocida como cientificismo que se ha extendido también a las ciencias sociales y humanas, en la pretensión que este conocimiento, aplicado a los asuntos culturales, sociales y pedagógicos puede modificar, mediante las técnicas adecuadas, el comportamiento humano.

Esta ideología que funciona hoy incorporada a nuestro sentido común –lo que la hace “natural” y “accesible” para amplios sectores sociales– ha generalizado la idea de que el mejoramiento y la efectividad de las prácticas pedagógicas sólo puede incrementarse a través del control técnico de éstas y de los actores que intervienen en ellas. De hecho, toda la planificación educativa se ha asentado sobre esta creencia. El control burocrático administrativo, la jerarquización de las instituciones educativas, el rol subordinado y la escasa participación de los maestros en las decisiones educativas ha definido las prácticas pedagógicas instructivas, entre otras, las manifestaciones más acusadas de esta ideología en el campo educacional.

La construcción de una nueva visión de la práctica o del rehacer docente, más allá del recrear la formación docente, está en discusión por lo que implica y se caracteriza por una doble dominación y reproducción de la colonialidad como proyecto civilizatorio y como agente privilegiado de éste.

En cambio, tradicionalmente hemos desarrollado nuestras prácticas docentes considerando a la relación pedagógica como una acción orientada instrumentalmente al logro de fines predefinidos afuera de los ámbitos de significado de los individuos, en donde las interacciones son consideradas como instrucciones y toda dificultad que se presenta en ellas reconocida como error.

El carácter práctico del conocimiento pedagógico se vincula también con la reflexión constante de la práctica y el conocimiento que la informa, orientada a decidir con respecto a cuáles son las formas pedagógicas que pueden generar aprendizajes culturales y sociales más equitativos a partir de los cuales los individuos pueden ejercer apropiadamente la participación en una sociedad democrática.

De este modo, el conocimiento práctico que caracteriza a la pedagogía se vincula con una disposición a emancipar, a través de la ampliación de los horizontes de aprendizaje, a las personas de las restricciones sociales y culturales que les impiden ejercer en plenitud sus disposiciones hacia la verdadera comunicación y la colaboración en la participación social democrática. En las sociedades latinoamericanas actuales, este ideal se presenta como una aspiración de desarrollo social que requiere formas educativas más eficaces que logren conciliar la adquisición de competencias de desempeño social con formas de participación más plenas que les permitan a las personas ejercer su autonomía en la creación y colaboración de nuevas formas sociales y productivas.

Tanto el carácter práctico como el emancipador del conocimiento pedagógico están vinculados con las experiencias sociales concretas en los cuales los individuos pueden lograr aprendizajes que les “iluminen” acerca de sus verdaderas necesidades y el conocimiento que se requiere para satisfacerlas. No obstante, el conocimiento pedagógico no orienta sus características prácticas y emancipatorias sólo hacia los sujetos (los alumnos) de la acción pedagógica, sino que incluye una mirada crítica de las prácticas que constituyen tal relación, incluyendo en ellas el análisis de los obstáculos cognoscitivos, sociales e institucionales que impiden a los profesores desarrollar contextos de aprendizaje y comunicación socialmente eficaces y liberadores.

Si bien en estas líneas podemos encontrar nuevas formas de analizar la construcción del conocimiento desde otros lugares o espacios, no obstante, nos queda

por comprender cómo se construye la práctica que involucra nuestro saber hacer y nuestro desempeño cotidiano en todos los ámbitos de nuestra acción, para poder repensarla en el contexto de cambio y realización permanente, de emancipación y apertura hacia nuevas formas de hacer y estar en el mundo.

Las prácticas como una forma de re-hacer en nuestros espacios-territorio-mundo

El sentido común dominante que se ha construido en nuestras experiencias sociales cotidianas nos dice que nuestras prácticas, esto es, lo que hacemos en nuestros dominios de acción es ejecutar un conocimiento experto (Bourdieu, 1988a, 1988b; Varela 1991). En nuestra tradición, las prácticas se explican como la aplicación de un conocimiento sistemático y codificado fundamentalmente en textos escritos especializados en la resolución de los problemas que se presentan en nuestros desempeños. Las prácticas tienden a verse como conjuntos de problemas que hay que resolver, pues comúnmente la idea que tenemos de las cosas no corresponde a cómo éstas se presentan en el flujo de la experiencia cotidiana.

Así, por ejemplo, la idea que tenemos acerca de cómo aprenden nuestros alumnos, no corresponde con el comportamiento que éstos muestran; de modo que, consecuentemente, sus conductas son consideradas como problemas. En esta perspectiva, una teoría, que se supone como una representación atinada, ordenada y sistemática del mundo objetivo, se aplica mediante reglas y procedimientos a situaciones bien acotadas y estructuradas, que en cierta medida están predefinidas por la misma teoría que funciona como una copia de la realidad a partir de la cual podríamos prever los alcances que pudieran tener determinadas acciones. Así, el conocimiento experto define, no sólo lo que tenemos que hacer, sino las situaciones que deben ocurrir para aplicar el conocimiento.

En el desempeño pedagógico podemos ver, mediante un sencillo ejercicio reflexivo, cómo opera este modo de entender las prácticas. Como lo hemos señalado, generalmente aceptamos que el conocimiento es un repertorio de contenidos más bien externo a nosotros, compuesto de una serie de representaciones de una realidad

objetiva; esto con respecto a los distintos campos del saber humano que funcionan como asignaturas en el contexto escolar. A través de esta concepción, enseñar consiste en transmitir instructivamente estos contenidos a través de enunciados lingüísticos a un receptor (generalmente pasivo) que se supone que aprende cuando es capaz de representarse estos contenidos del mismo modo que el que los transmitió.

De estas condiciones, las “situaciones” pedagógicas tienen el carácter de una relación instructiva socialmente asimétrica entre el emisor y el receptor que ocurre en un espacio y en un tiempo muy regulados. La relación se ejerce fundamentalmente a través del control del comportamiento y de las respuestas de los alumnos que deben corresponder a las representaciones transmitidas instructivamente por el profesor en situaciones bien estructuradas.

Del mismo modo, nuestro propio desempeño como maestros, en esta concepción, se entiende básicamente como la capacidad de poseer, por una parte, los conocimientos necesarios para “resolver” problemas pedagógicos: cómo planificar, cómo seleccionar apropiadamente los contenidos que deberán ser transmitidos, cómo evaluar las respuestas de los alumnos, entre otros. También para controlar más adecuadamente los comportamientos de nuestros estudiantes: cómo organizar la clase, cómo establecer la disciplina, cómo interesar a los alumnos en los contenidos que se transmiten en la clase, cómo augurar respuestas coherentes con los contenidos informados, etc. La ilusión es que si poseemos el suficiente “conocimiento” experto podremos asegurar el éxito de nuestras prácticas.

No obstante, en la actualidad –sobre todo a partir de enfoques epistemológicos no racionalistas y de las evidencias aportadas por tendencias no representacionistas en las ciencias cognoscitivas– las prácticas que realizamos cotidianamente, ya sea como parte de nuestros desempeños profesionales o como parte de las acciones que realizamos en los ámbitos sociales en los que interactuamos cotidianamente, se conciben de un modo muy diferente.

Las prácticas (aun cuando esto puede parecer obvio) son actividades sociales que están íntimamente entrelazadas con nuestros modos habituales de comprender nuestra realidad y nuestro entorno, así como aquello que debemos transmitir como

conocimiento, existe en ellas una interdependencia relacional del agente y el mundo, la actividad, el significado, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento. ¿Cuál es la razón que, por ejemplo, podemos esgrimir para explicar por qué, cuando impartimos clases, nos ubicamos frente a nuestros alumnos y nos dirigimos a ellos de un modo impersonal? La respuesta es que esa forma es la que nos parece natural para actuar en esas situaciones. Ha sido construida a través de nuestra historia, se nos ha mostrado como natural en un “así es como debe ser”, un proceso de colonialidad silenciosa y oculta, que convertimos en deber ser. Esto nos muestra que nuestras prácticas surgen de una precomprensión muy difusa que, incluso, ya tenemos antes de convertimos en profesores.

En la historia social que vivimos, interiorizamos las formas impuestas de un deber ser, que nos predispone a actuar de un modo particular. Así, el profesor es concebido como un “civilizador”, como un agente social encargado de entregar los conocimientos que permitirán a sus receptores actuar de acuerdo con los preceptos sociales, va a realizar siempre sus prácticas de un modo instructivo que ubica a su alumno en una posición de ignorancia, reproduciendo así, las formas de la colonialidad del ser, del poder y del saber, más allá de sus propios universos de conocimiento, de saber hacer y saber pensar, imponiendo racionalidades distintas como las únicas válidas y ciertas.

En este sentido, los significados de nuestras prácticas no pueden ser atribuidos al conocimiento que un individuo aplica a un ámbito de desempeño problemático, sino que estos surgen del ámbito social en el cual se hacen inteligibles. Esto explica, en cierto modo, por qué a pesar del conocimiento que disponemos con respecto al aprendizaje, actuamos casi siempre dentro de una rutina pedagógica que funciona normalmente de espaldas a los procesos naturales del aprender. Una persona no es sujeto individual que toma sus decisiones aplicando un conocimiento objetivo, sino que es un individuo actuando en una red de significados sociales que abren un conjunto de posibilidades, situados en un ámbito social y dentro de un modo particular de comprender. De este modo, las prácticas están situadas en el entramado del sentido común. El conocimiento que subyace a nuestro actuar surge del hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, de nuestras prácticas cotidianas y de nuestra historia

social, es así como se construye a lo largo del tiempo y en la historicidad de los hechos y acciones esta colonialidad encarnada. El conocimiento de nuestras prácticas cotidianas surge de una actividad permanente de interpretación (hermenéutica, como se le denomina en términos técnicos) que está delimitada por los alcances de nuestra comprensión. Así, en lo que hacemos se encadena la acción y el conocimiento; el conocedor y lo conocido.

Es en este proceso que se insertan el conjunto de contradicciones que se generan entre las auténticas experiencias que desencadenan los procesos de decolonialidad y las formas en que hemos internalizado las formas dominantes de ser y conocer el mundo, proceso en el cual reconstruimos nuestros universos de conocimientos, saberes y experiencias, al darles el valor que éstos tienen, más allá de la dominación, la invisibilidad y la exclusión, generando procesos de valoración de lo propio y de su aplicabilidad en los contextos en los que nos desempeñamos. Significa, en otras palabras, un proceso de insurrección, de reconstrucción de uno mismo, de dar nuevos y profundos sentidos a la propio, a lo vivido, en un proceso revolucionario de reconocimiento y de acción y movimiento.

No olvidemos que nuestros modos de conocer el mundo se han estructurado desde el dominio cultural, ideológico y político de una cultura (la occidental) sobre otra (la indígena), lo cual determinó una clara direccionalidad en lo correspondiente, en este caso, al proyecto educativo de nuestro país, es decir determinó claramente la función y el sentido, la forma y la esencia de la formación docente (para este caso y entre otros), su práctica y su contenido, generando una doble dominación (colonialidad), la del conocimiento, sentido y contenido de éste, y por ser mestizo y/o indígena, lo que conlleva el desconocimiento de las formas de organización cognoscitiva y de los mecanismos de construcción del conocimiento de los diversos pueblos y culturas, diferentes a lo que se consideraba como la cultura nacional, es decir a los pueblos y culturas "otras".

En este sentido planteamos una perspectiva decolonial, desde la que se plantea entonces la pedagogía decolonial, que sería definida como esa praxis que se basa en una insurgencia educativa propositiva -por lo tanto, no sólo denunciativa- en donde el

término insurreccionar significa la creación y la construcción de nuevas condiciones sociales, políticas, culturales y de pensamiento. En otras palabras, la construcción de una noción y de una visión pedagógicas que reciben proyección más allá de los procesos de enseñanza y de transmisión del saber, y que conciben la pedagogía como política cultural.

Esta práctica educativa, en el sentido desarrollado por Catherine Walsh tiene como inspiración y referencia para su desarrollo, las formulaciones y prácticas educacionales de Paulo Freire, además de las teorizaciones de Frantz Fanon sobre la consciencia del oprimido y la necesidad de humanización de los pueblos subalternizados.

Walsh (2013, p. 62), lo expresa de esta manera:

Zapata, junto con Freire y Fanon y cada uno a su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales u metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y re-aprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, desplazan lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos.

La pedagogía es, a fin de cuentas, ir entretejiendo con los asuntos implicados en ser y hacerse humano. Es construir pedagogías insurgentes de senti-hacer y senti-pensar.

Las pedagogías decoloniales, entonces, se constituirán en acuerdo a los momentos políticos y en los procesos, movimientos y prácticas de teorización, intervención, acción y creación. Forman parte de la misma construcción y quehacer pedagógico, de su conceptualización y ejercer metodológicos, y de su implementación y vocación. Las pedagogías decoloniales, no “nos remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclama como nuevo campo de estudio o paradigma crítico” (Walsh, 2013, p. 63). Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para apuntalar críticamente y entender lo que se enfrenta, contra qué no solo se debe resistir, sino luchar, levantarse y actuar, con qué visiones y horizontes distintos y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación.

Los modos de comprender y construir desde la colonialidad

El ámbito configurado por nuestras disposiciones sociales, por nuestros modos de comprender, por nuestras prácticas y por las orientaciones cognoscitivas que fluyen de todas ellas y que, a su vez las estructura, es conocido, a través de la obra de Bourdieu, como *habitus*². Ese término técnico da cuenta de una realidad no obvia, plegada en nuestras prácticas, que no podemos hacer explícita aun cuando vivimos con ella. Podríamos decir que es un contexto auto incluido, en el sentido que es un espacio social en el cual actuamos pero que, a través de esa acción, genera las orientaciones para su constitución. Este espacio puede entenderse como estratificado en una serie de niveles sucesivos de operadores cognoscitivos, siendo los más profundos más persistentes y los más superficiales, más susceptibles a las transformaciones.

Así, por ejemplo, operamos en el supuesto de una realidad compuesta por tres dimensiones que están “in-corporadas”³ a nuestro actuar en el mundo que difícilmente podríamos someterla a cuestionamiento. Del mismo modo, los patrones de la gramática de nuestra lengua no son susceptibles de entredicho y aun cuando existen variabilidades regionales del español o de cualquier otra lengua, las estructuras básicas de éstas continúan siendo las mismas. Las disposiciones que surgen de nuestras particulares ubicaciones sociales y del capital cultural que poseemos, también nos orienta a actuar de un modo que nos resulta difícil de modificar. Aun cuando todos los operadores cognoscitivos pueden ser cambiados o modificados, en la medida que la evaluación que el agente hace de la situación o de la circunstancia que lo hace aconsejable, existen algunos más persistentes que otros.

² El *habitus* es el concepto que permite a Bourdieu relacionar lo objetivo (la posición en la estructura social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo). Este autor lo define: Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...] Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición, el *habitus* aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantas (como productos del *habitus*), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales (1988b, pp. 170-171).

³ In-corporadas, en el sentido de formar parte de nuestro cuerpo, hechas cuerpo.

El *habitus*, este ámbito social donde realizamos nuestras prácticas está conformado, entonces no por escenarios materiales, sino por las ideas que tenemos en nuestra mente acerca de esos escenarios. A su vez, estos escenarios ratifican nuestras ideas acerca de ellos, generando así una operación cognoscitiva cerrada en la que se especifican mutuamente y se fijan entre sí. La imagen que puede ayudar a comprender esto es la del *uróboros*, la serpiente que se come su propia cola. O, como en el cuento de Borges, la de aquel sabio árabe, Aberroes, que, enfrentado a traducir a Aristóteles, sólo podía entender el significado de las palabras griegas: tragedia y comedia, en los términos de la tradición de su cultura islámica.

Por tales razones, un grupo que comparte un *habitus* de prácticas no puede plantearse el aprendizaje para el cambio como la mera transferencia de información y de conocimiento desde una fuente experta externa, sino como la movilización del grupo para la generación de un espacio de conversaciones para el logro de acuerdos, sobre cuya base se puede construir el conocimiento necesario para comprender las limitaciones del *habitus* y las acciones necesarias para transformarlo. Esto implica una noción diferente del aprendizaje, distinta de lo que habitualmente se entiende por tal y que, en este caso, está relacionada con lo que un grupo es capaz de construir consensualmente.⁴

Como todos sabemos, nuestras prácticas escolares habituales –tal como las vivimos como estudiantes, en nuestros desempeños profesionales y, en general, en nuestra cultura– se hacen presentes dentro de una particular estructura social que se caracteriza, gruesamente por relaciones muy asimétricas entre el que enseña y el que aprende.

La idea es que uno puede entender la realidad separada del mundo, mediante el descubrimiento de los principios que subyacen a la profesión de fenómenos. Casi todos nosotros intentamos conocer incorporando ítems de información abstracta y separada de su contexto, atributos, factores, variables, etcétera, relacionando estos elementos por medio de generalizaciones.

⁴ Los intereses cognoscitivos presentes en la transformación de un *habitus* de prácticas son los que corresponden al interés práctico y al emancipatorio, tal como fueron expuestos en el apartado "El carácter del conocimiento pedagógico".

Desde el dominio cultural particularmente en los segmentos sociales más escolarizados, esta forma de entender el conocimiento es la normal y obvia. Nos explicamos los comportamientos sociales y los fenómenos naturales a partir de ciertos aspectos discretos de la realidad que posteriormente generalizamos. Por ejemplo, desde el comportamiento individual de una persona, hacemos generalizaciones para explicarnos la conducta de un grupo de individuos que comparten ciertas características.

De este modo, la estructura social de nuestras prácticas, por un lado, y nuestra concepción del conocimiento, por otro, han incorporado en nosotros una forma de concebir el aprendizaje.⁵ Así, nos parece (y surge naturalmente en nuestro modo de actuar) que el aprendizaje se reduce a un proceso mediante el cual un emisor situado en una posición social subordinada transmite instructivamente sus representaciones de la realidad a un receptor pasivo, subordinado socialmente, quién debe incorporar las representaciones o contenidos en las mismas condiciones que el emisor. Los contenidos que se transmiten son abstractos, independientes del emisor y del receptor (objetivos), tienen validez universal que no está sujeta a discusión y se acumulan en la medida que se incorporan.

El aprendizaje en esta concepción y práctica configura una situación en la que se ejerce “violencia simbólica” sobre el aprendiz.⁶ Para efectos de nuestras prácticas estamos en el mundo en todos los aspectos esenciales de nuestra existencia. Esto no es, en esencia, una relación cognoscitiva entre sujeto y objeto, más bien estar en el mundo (o estar en nuestras prácticas) es un modo de existir que permite que haya cognición.⁷ Nuestras prácticas ofrecen la posibilidad de abrir el mundo en el que nos encontramos

⁵ Hablamos aquí de una concepción “in-corporada” porque desde la perspectiva que adoptamos, nuestra forma de concebir la realidad traspasa nuestro cuerpo, forma parte de él, no es sólo un contenido de conocimiento, le da forma a nuestro modo de estar en el mundo. Así nuestra forma de pararnos y ubicarnos en el espacio social, nuestro modo de hablar, la presentación de nuestra persona ante los demás, etc. manifiesta la comprensión que tenemos de la realidad que vivimos. En esta visión, el conocimiento que tenemos del aprendizaje y del propio conocimiento con el que actuamos en nuestras prácticas es un modo de vivir la realidad en la que estamos.

⁶ Para Bourdieu, Chamboredon y Passeron toda relación social asimétrica comporta una “violencia simbólica” a través de la cual se ejerce una dominación, en este caso, sobre el que recibe la información. “Toda acción pedagógica es, objetivamente, violencia simbólica en tanto que es la imposición de una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario” (Bourdieu et al., 1995, p. 5).

⁷ Esta es una cuestión muy importante porque refuerza la postura que no puede pensarse una acción de formación docente desde la perspectiva de la transmisión instructiva de información.

a partir de la comprensión que desarrollamos en ellas. Esta comprensión, que involucra no sólo actividades intelectuales, permite una relación interpretativa de los significados que configuran la realidad en que vivimos. La comprensión es una estructura básica de nuestra experiencia de vida (Dreyfus, 1992).

Para finalizar

Lo que hemos podido comprobar es que la construcción del conocimiento tiene como principio básico, como su génesis y como fundamento de su desarrollo, las prácticas mismas establecidas y concretizadas en el contexto específico en el que se construye, es inherente a él y ahí encontrará su esencia. Por ello, la formación docente no debe ser ajena al contexto, y éste debe ser incorporado de manera que pueda generar posibilidades de emancipación, de creación y recreación de los procesos de enseñanza de acuerdo a los entornos en los que se imparte. La formación docente, más que ninguna otra formación, debe ser abierta, flexible y permitir adecuarse, re-construirse en los mismos contextos donde se aplica.

En estos procesos de tensión y lucha, entre lo nacional y lo local, entre la visión occidentalizante y cristianizante presente en la realidad y en los modos de ver, hacer y estar en el mundo, que se hacen presentes los proyectos alternativos, “otros” ya, que van respondiendo a las especificidades de los territorios donde se construyen, generando una gran riqueza, pues responden al compromiso que se asume con las experiencias fundamentadas en la conversación, el quehacer colectivo, el aprender entre pares que se extiende más allá de los muros de las instituciones con las que venimos trabajando como investigadores y, a la vez, como activistas en las luchas anticoloniales y antirracistas y que son interpenetradas por la producción del conocimiento legitimado socialmente. Se trata de construir una educación que se construya desde las fronteras y más allá de ellas, deconstruyendo las condiciones de asimetría y de diglosia⁸, desde una perspectiva decolonial

⁸ La diglosia se expresa en la relación asimétrica y de conflicto que existe entre el español (lengua dominante) y las lenguas originarias (lenguas dominadas) y que definen formas de dominación simbólica que abarca el sentido mismo de la concepción de la persona. En esta relación, el español tiene funciones exclusivas con relación a ámbitos centrales como la escritura, la educación, la administración, etcétera, es decir, cumple las funciones que son de alto prestigio. En

Todo esto pone en entredicho nuestros modos habituales de enseñar y aprender. La enseñanza ya no puede ser más la transmisión instructiva de conocimiento validado por el poder, ni el aprendizaje puede ser la recepción dependiente y acrítica de saberes, por la sencilla razón que ninguna de estas formas puede dar cuenta de la complejidad comprometida en un proceso educativo cuyos actores actúan en marcos de lenguaje diferentes. La idea es que enseñar y aprender formen parte de una noción constructiva de la cultura.

La formación puede entenderse entonces como una zona de construcción del conocimiento donde las mentes se conectan para la edificación de una realidad cultural diferente. Donde cada uno de los actores suponga al otro como un "legítimo otro en la convivencia", no sólo desde la perspectiva importante de la solidaridad social, sino que como una condición pragmática para la construcción del saber. Hoy como nunca el mejoramiento de la calidad formativa no depende sólo de la cantidad y calidad de la información que se transmite, sino que fundamentalmente requiere del rol activo del aprendiz y del mundo cultural que trae a la mano (su conocimiento) que con la ayuda de los diversos agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje transforma en saber, constituyendo esta dinámica el centro del proceso formativo.

Desde esta perspectiva, creemos que la investigación debe desarrollarse con el profesorado, es decir, construir con él tomando sus formas de ver y hacer en el mundo desde sus contextos, para construir conjuntamente las posibilidades de cambio y de re-direccionalidad de la formación docente.

Es así como el interés por los procesos de investigación y de innovación con el profesorado puede accionar varias posibilidades tales como reflexionar sobre el qué se hace, unir formación a un proyecto de innovación, realizar una formación desde dentro (la institución escolar), un proceso orientado a las decisiones colaborativas, la necesidad de establecer puentes comunicativos entre los colegas, el interés por el desarrollo

cambio, el espacio de las lenguas originarias, dominadas subordinadas, "arrinconadas", es el de la vida familiar, de la comunicación cotidiana no gozan del alto prestigio que tiene el castellano, ni ocupan funciones de prestigio como la escritura, la educación y otras; al no reflejarse en ningún espacio de la vida pública resignifica el sentido de la dominación interiorizada en un habitus y unas prácticas que le dan el sentido de minorización a la propia dominación en la vida cotidiana, redefiniendo el rol de la lengua, de la cultura y de los beneficios que conlleva el pertenecer a la "otra cultura", trayendo como consecuencia, en muchos casos, la negación de lo propio y el mirar al otro como el legítimo otro.

democrático en la construcción del currículo y la aproximación entre teoría y práctica, entre otros. Es importante destacar que, en la investigación con el profesorado se pretende que pase de conocedor y dotado de razón instrumental que le permite ser transformador de objetos, a ser capaz de lenguaje y acción. Es decir, crear procesos con autonomía que le permitan trabajar de acuerdo con las disposiciones de aprendizaje que se construyen en el aula, es decir nuevas y creativas formas de comunicación pedagógica.

La investigación con el profesorado es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma de decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa. El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la cual su enseñanza se desarrolla. Por esto, tiene que unir en una amalgama, teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional.

La reconstrucción de la pedagogía formativa no es, por tanto, sólo una cuestión de diseños técnicos de currículos de formación es una oportunidad para rediseñar las relaciones sociales en la construcción del conocimiento. Significa abandonar las trincheras del saber-poder y negociar dominios de consenso donde se pueda construir una realidad cultural diferente a las injustas que hemos conocido, significa la oportunidad de ejercer la crítica como una base para poder darnos cuenta cuáles son las condiciones institucionales, políticas y económicas que restringen nuestras prácticas profesionales y oscurecen nuestro desempeño social. La formación es también la oportunidad de emanciparnos de las cegueras particulares de nuestros modos habituales de conocer la realidad, es la oportunidad para imaginar lo que todavía no está entre nosotros, pero que responsablemente construyamos en pos de un mundo más justo en el cual podamos desempeñarnos con mayor conciencia.

Lista de referencias

- Bourdieu, P. (1988a). *Cosas dichas*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1988b). *La distinción*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C y Passeron, J.C. (2013). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La Formación del Profesorado en Chile: 1842-1987*. Santiago, Chile: CIDE.
- Dewey, J. (1971). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Edición e introducción de R. D. Archambault. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Dreyfus, H. L. (2002). *Ser-en-el-Mundo. Comentario a la División I de Ser y Tiempo de Martín Heidegger*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Cuatro Vientosción.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Kilpatrick, H. (1949). *Modern education: its proper work*. Nueva York, Estados Unidos: John Dewey Society.
- Marcelo G., C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes, 10 claves para el camino*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Sepúlveda, G. (1991). Diseño de la Formación Profesional. *Revista Frontera*.
- Varela, F. (1991). *Conocer*. Barcelona, España: Gedisa.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y re(vivir)*. Quito, Ecuador: Abya Yala.

Territorio IV

Experiencias de investigación en diálogo con
infancias

Narrativas, memorias y saberes de niños y jóvenes en relación al territorio del Distrito Federal/ Brasil

Maria Lidia Bueno Fernandes

Maria Andreza Costa Barbosa

Reinaldo Ramos Diniz

Cristina Massot Madeira Coelho

Luna Letícia de Mattos Lambert Soares

Introducción

EN ESTE TEXTO, DE FORMA ESPECÍFICA, SE BUSCA LA COMPRENSIÓN DEL ENCUENTRO DE LA geografía con la vida, con la historia, con la realidad social y con el arte. Se indaga sobre las formas en que son desarrolladas las prácticas sociales de los jóvenes y de los niños en sus relaciones espaciales, desde campos simbólicos, configurados con base en los sentidos y significados que los seres humanos construyen en y por la relación con su espacio, con el lugar y con el universo material e inmaterial que los rodea.

Las investigaciones con esta especificidad buscan respuestas acerca de la constitución humana en el proceso de apropiación cultural, y el significado de ser insertado en un contexto cultural fuertemente definido por el espacio-tiempo, que, al mismo tiempo en que nos constituye es también por nosotros constituido, en un proceso dialéctico. Se demuestra el protagonismo de los niños y jóvenes que viven, se crean y recrean a partir de un paradigma territorial contra hegemónico, en el que el territorio es comprendido como "espacio vivido", por lo tanto, densificado por las múltiples relaciones culturales y sociales (Lefebvre, 1995).

En esta perspectiva teórica, el abordaje de estas investigaciones busca comprender el potencial educativo de las ciudades y de los territorios, las memorias relativas a los lugares y los paisajes, así como los saberes que los diferentes sujetos traen sobre su localidad, en especial, lo que los niños y jóvenes saben, dicen y piensan sobre ese espacio-tiempo, así como sus experiencias ligadas a la construcción de un sentimiento

de pertenencia o a las experiencias de exclusión y segregación y, como contrapartida a eso, su experiencia de reacción, reelaboración.

El capítulo en cuestión se subdivide en cuatro partes, en la primera presentamos el abordaje metodológico que contempla la comprensión teórica de procesos psicológicos humanos anclados en un posicionamiento dialéctico y dinámico, así como impone soluciones metodológicas que asuman la tensión constante entre la organización y el proceso, la continuidad y la ruptura. El segundo capítulo presenta los aspectos de la teoría histórica cultural que da sustentación al enfoque teórico, eso implica considerar el concepto de vivencia (*perejivanie*) y discutirlo a la luz de la problemática estudiada. El tercer capítulo presenta el territorio en la perspectiva de la constitución humana, por último, el cuarto capítulo presenta la mirada de los niños y jóvenes de diferentes regiones administrativas del Distrito Federal, teniendo en cuenta las especificidades de ese territorio, las relaciones de poder establecidas, así como las múltiples formas de apropiación, circulación, creación y transformación del/en el espacio.

I. Desafíos metodológicos

En términos metodológicos, se trabaja con los niños y jóvenes y no sobre los niños y jóvenes. En esta perspectiva, el cambio de la preposición busca captar el protagonismo de los participantes de la investigación que en ella se inserta no sólo como respuestas o datos, sino como agentes del proceso, junto a los investigadores.

Tal opción deriva de la comprensión de la forma en que se construye conocimiento en las ciencias sociales y humanas, o mejor, en la comprensión de que es necesario emprender un giro epistemológico que posibilite formas alternativas de construcción de conocimiento al paradigma positivista, aún hegemónico en las ciencias sociales y humanas.

En la perspectiva de la ciencia moderna, la lógica de la producción de conocimiento deriva del paradigma positivista preconizado por Comte (1789-1857) que propone el hacer científico basado en raciocinio inductivo de un investigador neutro que, a partir de la descripción de hechos observados, busca regularidades que le permitirán anunciar una ley general explicativa.

Se tiene como principio que el objeto de la ciencia, allí incluidas las ciencias sociales y humanas, se reduce a lo que es pasible de observación y experimentación, buscando comprender realidades por medio de respuestas a instrumentos estandarizados y definidos previamente a partir de la mirada neutral del científico investigador. Estas opciones epistemológicas confirman la máxima de que sólo son reales los conocimientos que reposan sobre hechos observados.

De esa forma, el “instrumentalismo corrompió el objetivo de la ciencia y llevó a la reificación del empírico, provocando profundas deformaciones al usar la teoría” (González Rey, 2005, p. 3) ya que la búsqueda de la explicación de fenómenos sociales y humanos provenía de sus propias relaciones lineales, estables y previsibles. En esta organización estructurante, predicción, descripción y control pasan a ser principios que garantizan la objetividad a ese tipo de producción que se restringe al conjunto de datos observados y recogidos, así, asumiendo “carácter estrictamente formal, empírico y ateórico” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 15).

Además del sentido de la uniformidad de lo social, la objetividad generó nítida fragmentación de los fenómenos humanos que, reunidos bajo la categoría de comportamiento, sólo podrían ser comprendidos por la fragmentación y aislamiento de variables determinantes y estables. La cuantificación, por lo tanto, pasa a ser tomada como científicamente relevante y así,

el método científico se basa en la reducción de la complejidad. El mundo es complicado y la mente humana no puede entender completamente. Conocer significa dividir y clasificar para después poder determinar relaciones sistemáticas entre lo que se separó. Un conocimiento basado en la formulación de leyes tiene como presupuesto metateórico, la idea de orden y de estabilidad del mundo, la idea de que el pasado se repite en el futuro. (De Sousa Santos, 1988, p. 50).

Aunque hay un reconocimiento de que la investigación cualitativa surgió como medio de romper con el punto de vista estrecho y opresivo del positivismo (Zavalloni, 2002), se considera que el mero cambio de la cuantificación para la calificación de los fenómenos no desarrolla cambio epistemológico, por lo tanto, tanto el mantenimiento de los principios de la objetividad, como la búsqueda por formas de conferir neutralidad al papel

del investigador, y aún el intento de mantenimiento de la generalización de leyes y estabilidad de los hallazgos continúan configurando un abordaje positivista de hacer ciencia, sin que sea desarrollada la fundamentación epistemológica alternativa y sólida.

La revitalización del epistemológico es, pues, una necesidad ante el intento de monopolizar el científico a partir de los datos con la viabilidad y la confiabilidad de los instrumentos que lo producen. Este instrumentalismo corrompió el objetivo de la ciencia y llevó a la reificación del empírico, provocando profundas deformaciones al usar la teoría. Por este motivo hablar de metodología cualitativa implica un debate teórico-epistemológico, sin el cual es imposible separar el culto instrumental derivado de la hipertrofia que considera los instrumentos vías de producción directa de resultados de investigación (González Rey, 2005, p. 3).

Morin (1999) discute el pensamiento complejo como alternativa para la supervivencia de la ciencia y como respuesta a la fragmentación de saberes ya la simplificación de la realidad, el autor asume que,

[...] el problema de la complejidad no es el de la completitud, sino el de la incompletud del conocimiento. En un sentido, el pensamiento complejo intenta dar cuenta de lo que los tipos de pensamiento mutilante se deshace, excluyendo lo que yo llamo simplificadores y, por eso él lucha, no contra la incompletud, sino contra la mutilación. Por ejemplo, si intentamos pensar el hecho de que somos seres a la vez físicos, biológicos, sociales, culturales, psíquicos y espirituales, es evidente que la complejidad es aquello que intenta concebir la articulación, la identidad y la diferencia entre todos estos aspectos, mientras que el pensamiento simplificante separa estos diferentes aspectos o por una reducción mutiladora. Por lo tanto, en este sentido, es evidente que la ambición de la complejidad es dar cuenta de las articulaciones despedazadas por los cortes entre disciplinas, entre categorías cognitivas y entre tipos de conocimiento. De hecho, la aspiración a la complejidad tiende para el conocimiento multidimensional. No quiere dar toda la información sobre un fenómeno estudiado, sino respetar sus diversas dimensiones: así como acabo de decir, no debemos olvidar que el hombre es un ser biológico-sociocultural y que los fenómenos sociales son a la vez económicos, culturales psicológicos, etc. Dicho esto, al aspirar la multidimensionalidad, el pensamiento complejo comporta

en su interior un principio de incompletud y de incertidumbre (Morin, 1999, pp. 176-177).

Por lo expuesto, se comprende que la complejidad del objeto de estudio que interconecta a los niños, la geografía / historia y la educación exige avances más allá de un enfoque positivista de la investigación, en estudios que posibiliten, como afirma Fernandes (2018) con base en Vygotsky:

el encuentro de la geografía con la vida expresada en la realidad social, las formas en que se desarrollan las prácticas sociales de los jóvenes y de los niños en sus relaciones espaciales, a partir de campos simbólicos, configurados con base en los sentidos y significados que construyen en la y por la relación con su espacio, con el lugar y con el universo material e inmaterial que los circundan.

Específicamente en el estudio aquí presentado, la proposición de la investigación con los niños y jóvenes, y no sobre los niños, es indicio de esa indicación de cambio. Es esa intención transformadora que demanda la complejidad para la comprensión de los procesos, que exige respuestas metodológicas compatibles con la comprensión teórica de procesos psicológicos humanos anclados en un posicionamiento dialéctico y dinámico, así como, impone soluciones metodológicas que asuman la tensión constante entre la organización y el proceso, la continuidad y la ruptura.

Para que se constituyan como balizas en el desarrollo de nuevas producciones en la interfaz Niño, Geografía/Historia y Educación es preciso comprender, como Vygotsky (2018) lo vislumbró, que, el medio externo, por sí solo, objetivado no produce impacto directo en los procesos de los niños, de la misma forma, que vivencias educativas, tomadas de forma aislada, no serán suficientes para explicar la génesis y la procesualidad de las producciones infantiles. Las expresiones singulares de los niños frente a los contextos vivenciados en los procesos educativos se derivan de las formas como sus historias se presentifican en los momentos actuales de esas vivencias, como también, por el valor simbólico-emocional que asumen para ellas los aspectos concretos del medio físico.

La respuesta a estos desafíos metodológicos, por lo tanto, se desdobra en múltiples repercusiones teóricas que, a su vez, pueden presentar valor heurístico para la comprensión del fenómeno estudiado.

2. La Teoría Histórico-Cultural como referencial teórico-metodológico

La Teoría Histórico-Cultural permite adentrar ese universo y establecer aproximaciones con el concepto de vivencia (*perejivanie*), de medio (*sredá*) y de reelaboración creadora (*tvortcheskaia pererabotka*) donde el “el proceso de enraizamiento de ella en la cultura no puede, por un lado, ser identificado con el proceso de maduración orgánica y, por otro, no puede reducirse a la simple asimilación mecánica de habilidades externas” (Vygotsky, 1983, p. 303). Estos conceptos fortalecen la perspectiva de la unidad persona-medio (Vygotsky, 2010), del “conocimiento adquirido en el proceso de vivir o vivir una situación o [en el proceso] de realizar algo” (Vygotsky, 2010, p. 683). También se relaciona a vivir (una dada situación) dejándose afectar profundamente por ella (*idem*). Este concepto nos llama la atención sobre la importancia del medio en el desarrollo del niño. En *perejivanie*, la unidad ambiente/individuo es mediada por la emoción, ya que el ambiente social existe por la percepción y la interpretación personal, que tiene diferentes sentidos en el transcurso de la vida y en las diversas fases del desarrollo.

Así como adensan las posibilidades de comprensión de ese medio como elemento constitutivo del ser humano, que en la concepción de Vigotski asume tanto el sentido del ambiente en el que se produce determinado proceso, como también de “ambiente psíquico, cultural y mental en el cual el hombre se inserta” (Vygotski, 2010, p. 681), o aún “la fuente para el surgimiento de las características humanas específicas” (Prestes, 2013, p. 302). Según la teoría histórico-cultural la socialización “está directamente relacionada a la transformación del niño en un ser cultural que se desarrolla en la relación con el medio que no está compuesto sólo de objetos, sino que es un medio en que ocurre un verdadero encuentro entre personas y en el que se atribuye sentido a los objetos; son situaciones que permiten al ser humano ser dueño de su comportamiento y de su actividad, ser partícipe de la vida social” (Prestes, 2013, p. 302).

En este sentido, para Vygotsky (2009, p. 14), esa actividad creadora es diferenciada de la actividad reproductiva, pues es la posibilidad concreta de la creación de algo nuevo, de acciones nuevas a partir, no más de la reproducción, sino de la combinación y de la creación. Para el autor, la imaginación está en la base de toda la actividad creadora. Este enfoque apunta al potencial transformador, creativo y creador, de los seres humanos, y sostiene los enfoques que hablan de autoría y de lógicas infantiles que, de manera creativa y creadora reinterpretan su propia cultura.

Adentrar por el campo de la teoría histórico-cultural significa pensar en el desarrollo de los niños y jóvenes en el complejo sistema procesal que articula el momento presente, experimentado y el mundo históricamente construido. En esta perspectiva teórica Vygotsky (obras diversas), el arte es una actividad relacionada a la vida material de la humanidad, es una práctica social.

Para Vygotsky “la verdadera naturaleza del arte siempre implica algo que transforma que supera el sentimiento común” (1999, p. 306). Ella tiene una dimensión colectiva, es fruto de la trayectoria histórica de la creación humana, “el arte es el social en nosotros” (Vygotsky, 1999, p. 315). Esta actividad creadora es esencial para el desarrollo humano, para vivenciar y tomar conciencia de las emociones que la materialidad de la vida cotidiana suscita (Certeau, 1994).

3. Sujetos, Territorios y la Construcción del Conocimiento

Hablar de la infancia es hablar de una red de relaciones, es hablar del lugar, del territorio, de la comunidad, pues “si la historia humana produce el espacio geográfico, los paisajes, los territorios y los lugares son los que posibilitan los propios procesos humanos” (Lopes, 2018, p. 50).

Para abrir posibilidades de lectura de mundo, abordándolas en la dimensión de desvelamiento de los procesos de producción del espacio, en la búsqueda de la comprensión de lo invisible en ese proceso, en la lectura de los palimpsestos que nos revelan la relación ser humano/naturaleza, intermediada por la técnica, a lo largo de los siglos, tanto en su dimensión material como simbólica.

Se trabaja, por lo tanto, en la perspectiva de considerar las singularidades de los niños y jóvenes de diferentes Regiones Administrativas del Distrito Federal, teniendo en cuenta las especificidades de ese territorio, las relaciones de poder establecidas, así como las múltiples formas de apropiación, circulación, creación y transformación del/en el espacio. Harvey (2008) alerta sobre el uso político y la necesidad de mirar la ciudad y la vida en la ciudad como paradigma de construcciones de ideas de mundo y de vida, respaldadas en la perspectiva de que “hacer y rehacer nuestras ciudades y nosotros mismos es uno de los más preciados, pero aún más descuidados de nuestros derechos humanos” (Harvey, 2008, p. 23).

De esta forma, proponemos una reflexión sobre el territorio - como un espacio de múltiples memorias, culturas, identidades y conflictos, en fin, locus de diversas prácticas culturales y estéticas en que sistemas de valores se manifiestan (Fernandes, 2018), para identificar lo que piensan los niños y jóvenes del Distrito Federal sobre su territorio abrigo (Haesbaert, 2009), de ocio, de aprendizaje, en especial de aquellos que frecuentan las Escuelas Parques de la red pública de enseñanza. En el caso de que los espacios cotidianamente vividos (el patio y el edificio de la escuela, el barrio y sus diferentes lugares, la urbanidad o la ruralidad) son espacios plenos de preguntas a ser hechas, problemas a la luz se discuten, de soluciones a ser pensadas.

Se comprende que los niños y jóvenes forman parte de la vida urbana, por lo que están involucrados en las prácticas sociales. Estas, a su vez, están formadas por una malla compleja que abarca la cultura, el territorio, las emociones, la política y la estética. Las impresiones y las consideraciones de los niños y jóvenes están impregnadas de cuestiones políticas, emocionales, sociales sobre la ciudad y sobre las infancias y adolescencias en ésta. Tales cuestiones están interconectadas, porque son expresiones de la vida cotidiana de los niños. Conocer la comprensión de esos sujetos sobre la historia y la geografía del lugar, las cuestiones políticas, sociales y culturales a él inherentes es uno de los objetivos de los trabajos desarrollados en esa línea de investigación. La cuestión estética y la acción de jóvenes y niños en el sentido de imaginar y crear el (los) territorio(s) en que están insertados es otro punto de relieve en nuestras investigaciones.

4. La mirada de los niños y jóvenes en la ciudad y en la escuela

Es en la propia historia contemporánea, historia conjunta del mundo y de los lugares, que debemos inspirarnos, tanto para entender los problemas y para tratar de resolverlos.

Milton Santos, 1998

Inspirada en el habla del geógrafo, las primeras reflexiones para este estudio comenzaron a tomar forma, uniéndose al deseo de comprender la identificación que los sujetos establecen con la ciudad, con su historia y con la cultura. En este sentido, la experiencia con la enseñanza de arte en la Escuela Parque, en el Distrito Federal, en Brasilia, planteó algunas cuestiones que fundamentan el presente trabajo.

La escuela Parque del Distrito Federal, en el cuadro educativo brasileño, se configura como un modelo de educación integral cuyo principio fundamental se basa en el ideario de educación laica, pública y democrática de Anísio Teixeira, importante educador brasileño. Esta escuela nace con un fuerte significado, pues, elaborada junto al Plan de Educación para la capital federal y con perspectiva de ser implantada en todo país, sería el lugar de encuentro, de cultura en la ciudad y de enseñanza diferenciada.

Es un espacio significativo para los profesores, que la consideran una propuesta innovadora de educación, siendo vista por los estudiantes como espacio lúdico y de formación en las dimensiones física, psicológica, social y cultural. En ese espacio, son oportunistas a los estudiantes clases en los diversos lenguajes artísticos (Artes Visuales, Artes Escénicas, Educación Musical) y Educación Física. En su formato original, la escuela Parque¹ atender a los estudiantes de las escuelas clase de vecindad, en el contraturno, todos los días de la semana.

Los niños residentes de diferentes lugares de la ciudad se encuentran diariamente en la escuela Parque para las clases de artes en los diferentes lenguajes y educación física,

¹ En el Plan de Construcciones Escolares de Brasilia, elaborado por Anísio Teixeira en 1960, a cada cuatro cuadras residenciales, habría una Escuela Parque (Teixeira, 1961). En la lógica de la ciudad, planeada para ser la capital del país, la Escuela Parque sería un local agregador, pues atendería a los estudiantes de varias Escuelas Clase por medio de actividades de cultura, deporte y ocio. La Escuela Parque se constituiría como un ambiente para la convivencia social y cultural que, junto a otros aparatos públicos, formaría la Unidad de Vecindad (Costa, 1991). Actualmente, la Escuela Parque no atiende solamente a los vecinos la vecindad, sino a los estudiantes de diferentes regiones del DF que acompañan a los padres/madres que trabajan en el Plan Piloto.

en la perspectiva de la educación integral. La escuela Parque se caracteriza como un importante lugar para que los estudiantes puedan apropiarse de la cultura y pensar estéticamente su realidad, ya que concentra las experiencias de los niños de contextos socioeconómicos diversos de la ciudad y, porque ese espacio escolar tiene, en el arte, su sentido.

Los estudiantes de la escuela Parque 210 Norte orientan nuestra mirada hacia las dimensiones simbólicas en la ciudad y en la escuela. Por medio del diseño y de la acuarela, trabajo propuesto para la investigación, los estudiantes elaboraron, discutieron y reflexionaron sobre la ciudad. Y en ese proceso de elaboración imagética percibimos los encuentros, los distanciamientos, los conflictos y los diálogos como elementos constituyentes de la educación estética y su relación con los principios de la ciudadanía.

Se considera que el mundo, en la actualidad, está cada vez más sensible a la producción e interpretación iconográfica en los periódicos, la publicidad, el cine, la televisión, la internet, y la de tantas otras formas de producción imagética. De esta manera, la aprehensión de ideas representada en imágenes favorece la comprensión de dada sociedad, tanto la presente, como la pasada, y, diríamos, la futura. Las imágenes nos informan una historia de la existencia, formas de pensamientos, sentimientos de grupos sociales que las produjeron, así como las formas como fueron recibidas, en un determinado tiempo y espacio. Para Manguel (2009, p. 21),

la existencia se pasa en rollo de imágenes que se despliega continuamente, imágenes capturadas por la visión y realizadas o moderadas por los demás sentidos, imágenes cuyo significado (o suposición de significados) varía constantemente, configurando un lenguaje hecho de imágenes traducidas en palabras y de palabras traducidas en imágenes, por medio de las cuales intentamos abarcar y comprender nuestra propia existencia. Las imágenes que forman nuestro mundo son símbolos, señales, mensajes y alegorías. O tal vez sean sólo presencias vacías que cumplimos con nuestro deseo, experiencia, cuestionamiento y remordimiento. Cualquiera que sea el caso, las imágenes, así como las palabras, son la materia de la que estamos hechos.

La citación arriba nos da pista de cómo las imágenes son poderosas, pues estas “son símbolos, señales, mensajes y alegorías” que tienen un sentido cuando se producen. Pero

al ser recibidas, vistas, éstas pueden ser “presencias vacías que cumplimos como nuestro deseo, experiencia, cuestionamientos y remordimientos”, o sea, con la visión de mundo del receptor, la reacción a determinada imagen va a depender de esa visión.

Para Manguel las imágenes poseen estructura narrativa diferentes de la producción textual es preciso reflejar cómo percibir sus significados. En ellas tenemos otra forma de discurso, que crea una autonomía en relación a la producción textual discursiva, hay de esta manera una percepción, que “pasa” por la retina, hay una *vistura* (Sgarbi, 2011)² de las imágenes y no una lectura.

Al seguir esa lógica de *vistura* de las imágenes, se propuso la realización de Mapas Vivenciales, conceptuada por Lopes (2018), como una producción visual y narrativa que está relacionada a la reelaboración creadora en la perspectiva de Lev. Vygotsky (2010). La historia como guía es el punto de partida del trabajo y, a partir de esa orientación (cultural e histórica), la investigación es iniciada y lo nuevo es producido por los estudiantes.

Con diferentes mapas de Brasilia y del Distrito Federal, expuestos por la sala y analizados en las ruedas de conversación, las historias personales y las percepciones de los niños sobre la ciudad comenzaron a surgir. A partir de eso, los Mapas Vivenciales fueron elaborados con diseño y la acuarela sobre el lugar de vivienda de cada estudiante y favorecieron a los niños momentos de reflexión, de socialización y el hacer como elaboración concreta.

Al acuarelar, a mano, de diferentes maneras, realiza la integración entre cuerpo y mente en una escala que hay que acercarse al papel. Con la acuarela, el papel se transformó en una ventana para la representación/creación de cada memoria, aunque con límites precisos. La mirada hacia lejos y la mirada hacia sí se acabaron por procesarse como un recurso de reelaboración creadora en que el tiempo pasado, el presente y el futuro estuvieron de alguna manera combinados (Vygotsky, 2009).

² En la noción de *vistura*, se entiende que la imagen no es un lenguaje escrito –con reglas gramáticas y semánticas que siguen una lógica discursiva lineal y polisémica y de producción propia de la sintaxis y que para ser entendida, codificada tiene que ser leída–, pero es un lenguaje narrativo que tiene elementos gráficos dibujados, donde éstos tejen un discurso visual con una lógica de múltiples racionalidades, con sus signos y reglas y es en la visión que el espectador logra descifrar su narrativa, pues “cualquier imagen admite traducción en un lenguaje (...), comprensible, revelando al espectador lo que podemos llamar Narrativa de la imagen, con N mayúsculo” (Manguel, 2009, p. 21).

Durante el proceso de trabajo fue posible percibir que el diseño combinado a los diálogos sobre la ciudad se presentó como un registro de las vivencias de los niños y un lenguaje en el que los estudiantes pasaron por el desafío de la interpretación. El significado del medio quedó expresado en la creación del lugar y en las narrativas que ocurrieron para la reelaboración de los paisajes, ya conocidos (heredados), pero transformados por la memoria y la imaginación. Un proceso dialéctico en el que la realidad y la imaginación estuvieron relacionadas para la nueva elaboración. Como podemos observar en la Figura 1³. Vemos cómo el alumno del 4º año representó su casa que queda apartada, por medio de las rejas, de los árboles, los mangos. Estas interpretaciones y creaciones son el punto de partida para la reflexión que envuelve el medio y la elaboración estética teniendo como elemento basilar el concepto de vivencia (*perejivanie*). En el caso la vivencia en el Jardim Mangueiral.



Figura 1. Dibujo de Fernando, alumno de 4º año del Jardim de Niños Mangueiral, DF.
Fuente: Archivo de María Andreza Costa Barbosa.

³ Todos los dibujos presentados fueron trabajos realizados en la escuela "Parque 210/211 norte", Brasilia, DF, en 2017.

Como dicho anteriormente, el concepto de vivencia tiene en las obras de Lev S. Vygotsky una importancia fundamental y está asociado, en su mejor sentido, a vivir (una dada situación) dejándose afectar profundamente por ella (Houaiss, 2001, p. 2875). Este concepto nos llama la atención sobre la importancia del medio en el desarrollo del niño. En *pereživanie*, la relación, o mejor, la unidad ambiente/individuo es mediada por la emoción, ya que el ambiente social existe por la percepción y la interpretación personal, que tiene diferentes sentidos en el transcurso de la vida y en las diversas fases del desarrollo.

Como ocurrió con Bruna (Figura 2) que, después de muchas embestidas y preguntas, empezó a percibir el Varjão, lugar que decía no haber nada, donde no hay diversión y nada interesante, según la estudiante. Poco a poco, Bruna fue encontrando el diseño y creó ese lugar en lo alto, donde hay una vista para el Plan Piloto y para el Lago Paranoá y, de hecho, pero observamos que, en su diseño, el Plan Piloto mira al Varjão.

La estudiante fue encontrando esas referencias poco a poco con la ayuda de colegas. En sus reflexiones, se acordó de los problemas del Varjão, que son muchos, como la violencia y la tensión cotidiana, razones que llevan una preocupación constante a Bruna, según relató. En ese proceso, Bruna hizo la crítica sobre las desigualdades en la ciudad y las diferencias entre el Plan Piloto y el Varjão, la ausencia de espacios para la diversión, la falta de tiempo para jugar, la inseguridad y la dificultad de participar de la ciudad.

En esa perspectiva, es por el sentimiento que las imágenes de la realidad son seleccionadas y actúan con significación interior en los individuos. Podemos comprender esta relación de la siguiente manera: la selección se realiza a partir de la emoción que sentimos con ciertas imágenes que, combinadas en una relación interna, producen sentido y se hacen realidad para el individuo.



Figura 2. Dibujo de Bruna, alumna del 4º año de Varjão, DF.
Fuente: Archivo de María Andrezza Costa Barbosa.

Serguei Jerebtsov, al discutir el significado del concepto en el ámbito de la teoría histórico-cultural, explica: “Las vivencias son el proceso de formación por la personalidad de su relación con las situaciones de la vida, la existencia en general con base en las formas y valores simbólicos transformados por la actividad interna, prestados de la cultura y devueltos a ella” (Jerebtsov, 2014, p. 19).

En este sentido, el término vivencia está relacionado con muchos procesos. El autor identifica ese concepto como un “entrelazamiento de líneas” porque está en relación dialéctica con el medio, formando parte del desarrollo natural y cultural del niño.

En las entrevistas con los niños de la Escuela Parque 210 norte, junto al análisis de los dibujos en acuarela sobre el lugar elaborado por ellas, se constató que los aspectos de la realidad estuvieron combinados a los afectivos para la realización del trabajo. Aspectos que pudieron ser notados en las conversaciones sobre la casa y la relación con la familia, en los diálogos en grupo sobre lo que ocurría los fines de semana y en la forma como los elementos visuales fueron seleccionados y combinados en el diseño.



Figura 3. Dibujo de Pablo, alumno del 4º año de Plano Piloto, DF.
Fuente: Archivo de María Andreza Costa Barbosa.

Los juegos en la cancha de fútbol, la admiración del Lago Paranoá, los juegos en la calle, la relación con la Escuela Clase, la rutina doméstica, el cansancio diario, el miedo, la violencia y la inseguridad vivida por muchos niños cotidianamente fueron expuestos, discutidos, interpretados y (re)elaborados por ellos durante el proceso. Los elementos dibujados, como los observados en la imagen, están relacionados con una vivencia del estudiante, es decir, un proceso que involucra el afecto, el intelecto y los aspectos culturales.

En el dibujo de Pablo (Figura 3), en donde sólo hay un alumno, la gente está dentro de los edificios, él nos dice: “No hay nadie en la ciudad, tía, está todo el mundo em su casa y en el trabajo”. ¿Y éste, de hecho, no sería un dato visual correcto? Muchos coches y pocos peatones, lo que es típico de la capital. Al mismo tiempo, nos parece que Pablo intenta hacer este lugar un poco más humanizado, por medio de la creación de situaciones, escenas cotidianas y colores fuertes.

Se observó que la elaboración del diseño y los diálogos promovieron una reflexión en varios niveles para los/las estudiantes. La posibilidad de organizar el pensamiento por imágenes constituyó un momento de (re)conocimiento sobre el medio y de (re)elaboración. Los niños procuraron organizar espacialmente sus referencias sobre el lugar, buscando traer, en ese proceso, nuevas posibilidades de representación visual, o

mejor, de creación visual una vez que surge como respuesta y una nueva organización de los elementos del medio.



Figura 4. Dibujo de Mirela, alumna del 4º año de Águas Lindas de Goiás- GO/Entorno DF.

Fuente: Archivo de María Andrezza Costa Barbosa

En ese sentido, se comprende la unidad afecto y el intelecto como una relación dialéctica, pues la reflexión sobre el lugar acompañó la interacción entre los sentimientos de los estudiantes y los aspectos racionales para organizarlos dentro de una lógica espacial. Lógica en que afecto, emoción y el intelecto parecen combinados en una cultura, que es el modo de ver del estudiante.

Con la imaginación, Mirela (Figura 4) nos lleva a Águas Lindas de Goiás a partir del momento en que la clase se interesó en ese lugar distante del Plan Piloto y de la escuela. En su dibujo, intenta mostrarnos lo que conoce por allí, buscando situar los lugares como un mapa, o como una carta, pero al final, se apropia de un poco más de lo que quisiera que hubiera, principalmente, lugares para la diversión los fines de semana, como el club, el parque y centros comerciales que, en el diseño, se combinan con los datos “reales”, la iglesia que frecuenta y el comercio. Se recuerda también a las haciendas que están situadas cerca. Sin la preocupación por el resultado, Mirela estaba en plena actividad de elaboración de ese lugar.

Con Mirela notamos que el habla muchas veces acompaña la elaboración imagética. Las narrativas personales compusieron el diseño, así como las discusiones calurosas con los demás estudiantes sobre el recorrido y las ubicaciones de las ciudades del DF. Mirela reprodujo y recreó el lugar buscando transformarlo. En su dibujo, ella retrata a niños jugando en un club. ¿No estaría Mirela buscando su derecho a la ciudad?

Se constató, así, que las impresiones de los niños están impregnadas de cuestiones políticas, emocionales, sociales sobre la ciudad y sobre la infancia en esa ciudad (Aitken, 2015). Además, el diálogo se reveló para los niños como un importante medio de confrontación, de descubrimiento y de libertad. Estas cuestiones se interrelacionan porque son expresiones de la vida de los niños.

De este modo, podemos considerar que los niños, al reelaborar los sentidos de la realidad, construyeron algo nuevo. Diríamos, pues, que la creación parte de la realidad (pasado y futuro), pero no se fija en ella por completo. La creación artística engendra un mundo nuevo, al mismo tiempo que promueve un encuentro con la historia de la humanidad por la vía de la emoción y el sentimiento.

Diríamos así que el arte y la vida se encuentran justamente en la emoción que hay cuando todos estos tiempos, de las diferentes referencias culturales, que, vinculados al acto de creación estética, nos llevan a una elaboración singular. Por eso, cuando se trata de educación estética Vygotsky nos dice “Y es esa poesía de cada instante que constituye casi que la tarea más importante de la educación estética” (Vygotsky, 2016, p. 352). Además, sobre educación estética Vygotsky afirma: “Lo que debe servir de regla no es el adornamiento de la vida sino la elaboración creadora de la realidad, de los objetos y sus propios movimientos, que aclara y promueve las vivencias cotidianas al nivel de vivencias creadoras” (2016, p. 352).

Educar estéticamente significaría, entonces, posibilitar esa vivencia, esa reelaboración por medio de la emoción que el arte proporciona. Podemos comprender que, en este abordaje, la educación estética contribuye a que el niño pueda alcanzar experiencias amplias y significativas para reelaborar y organizar procesos internos (Vygotsky, 2016).



Figura 5. Dibujo de Guillermo, alumno del 3º año del SMLN Trecho 04 Chácara, DF.
Fuente: Archivo de María Andreza Costa Barbosa.

Se entiende que la capacidad crítica y creadora del hombre para hacer y transformar su mundo a partir de condiciones concretas puede llegar a la educación cuando el trabajo educativo está vinculado al acto creador, a la realidad social y cultural (Vygotsky, 2016). La escuela, en este abordaje, forma parte de la vida y, el trabajo del educador debe estar necesariamente vinculado al sentido de formación omnilateral, o sea, a la formación integral del ser humano (Santana, 2016).

Esta formación integral, anclada en el término omnilateral que se refiere a todas las dimensiones del ser humano como unidad mente-cuerpo, material intelectual para el desarrollo del niño, es un proceso que implica etapas y apropiaciones culturales y de esa forma, precede a la comprensión del pasado y de las transformaciones en ese recorrido. En esta perspectiva, la formación integral es un proceso que va a considerar al niño como partícipe de la vida social, no está relacionada con la adquisición de habilidades, de conceptos y de tiempo de permanencia del estudiante en la escuela.

Significa, así, que el trabajo educativo desempeña un papel importante por mediar el proceso de pertenencia del individuo entre la vida cotidiana y la conciencia del proceso histórico de constitución de la humanidad. Es un proceso dialéctico y crítico acerca de la

autoconciencia en el plano subjetivo, histórico y cultural. Por otro lado, la ausencia de la experiencia estética y de acceso a los bienes culturales reduce y empobrece la vida del individuo (Saccomani, 2016). Las causas de esta alienación pueden ser muchas, pero, con certeza, se trata de una problematización relevante para el campo de la educación.

Consideraciones finales

La importancia en comprender cómo los niños establecen la relación con la ciudad, como se identifican con su lugar de vivienda y con la escuela, reveló ser una cuestión imprescindible en el ámbito de la enseñanza de arte en la Escuela Parque y un camino que posibilitó pensar la educación estética.

La comprensión de la interrelación entre local y de lo global, y que éstos se interpenetran, se articulan y se complementan para la comprensión del mundo y de nuestro ser-ser en el mundo de forma crítica y en la perspectiva transformadora, propia de los procesos educativos emancipadores. Con eso debemos pensar el lugar no como un área definida por fronteras o cerrada en límites precisos, sino el lugar a partir de las relaciones sociales y de los encuentros que se realizan, articulados a un contexto geográfico más amplio.

Así, destacamos que la identidad de los lugares no está encerrada en determinados patrones, pues los lugares tienen historias, especificidades, pero también conflictos y están interconectados a los aspectos globales. La identidad de los lugares, por lo tanto, no estaría relacionada con una determinada función o con los objetos, sino con las significaciones y los procesos históricos (Massey, 2000).

Podemos considerar que esa diferenciación en relación al modo de ver, de percibir y hacer la crítica al lugar es un elemento estético que se presenta en los trabajos. Los niños seleccionaron aspectos del paisaje, que fueron interpretados en la elaboración del dibujo y en los diálogos a lo largo del proceso, resultando de ello, además de la creación un conocimiento sobre la ciudad. Por último, se señala que en el mundo de las imágenes nada es transparente o inherentemente cierto, estas vislumbran un discurso, un mensaje, no el real, sino una interpretación del mismo.

Lista de referencias

- Aitken, S. (2015). Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. *Educação & Sociedade*, 35(128), 629-996.
- Costa, L. (2014). Brasília, a cidade que inventei. *Relatório do Plano Piloto de Brasília*. Brasília: IPHAN.
- Fernandes, M. L. B. (2018). *Geografia das Infâncias entre as periferias da Capital Federal e as corrutelas do Nordeste Goiano: em busca de um olhar outro para realidades outras*. En prensa.
- Fichtner, B. (2010). Instrumento-signo-mímesis: o potencial de representações simbólicas na perspectiva da abordagem histórico-cultural. En, J. J. M. Lopes y L. S. P. Silva (eds.), *Diálogos de Pesquisas entre crianças e infâncias*, (pp. 50) Niterói: EDUFF.
- González Rey, F. L. (2018). O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. En: F. L. González Rey (Ed.), *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*, (pp. 27-51). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. y Mitjans Martínez, M. (2017). *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. Campinas: Alínea.
- Haesbaert, R. (2008). Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. En A. L. Heidrich, C.L. Zeferino Pires, B. Pinos da Costa y V. Ueda (Eds.). *A emergência da multiterritorialidade: a resignificação da relação do humano com o espaço*, (pp. 19-36). Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Editora da ULBRA y Editora da UFRGS.
- Haesbaert, R. (2014). *Viver no limite: território e multi/transteritorialidade em tempos de in-segurança e contenção*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Harvey, D. (2008). The Right to the City. *New Left Review*, 53, 23-40. Recuperado de: <https://newleftreview.org/11/53/david-harvey-the-right-to-the-city>. (Consultado el 27 de febrero).
- Jerebtsov, S. (2014). Gomel-A cidade de L. S. Vigotski. Pesquisa científica contemporâneas sobre instrução no âmbito da Teoria histórico-Cultural de L. S. Vigotski. *VERESK-Cadernos Acadêmicos Internacionais*, 1, 7-27. Recuperado de: <http://repositorio.uniceub.br/handle/235/5750>

- Léfèbvre, H. (1995). *Lógica Formal, Lógica Dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lopes, J. J. M. (2018). *Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Manguel, A. (2009). *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Mitjans Martínez, M. y González Rey, F. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar*. Campinas: Cortez Ed.
- Massey, D. (2015). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Massey, D. (2000). "Um sentido global do lugar". En A. A. Arantes (Ed.), *O espaço da diferença*, (pp. 176-186). São Paulo: Papirus.
- Prestes, Z. (mayo-agosto, 2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22(49/1), 295-304.
- Prestes, Z. y Lopes, J. J. M. (2015). Editorial do v. 27, n. 1 (2015): "Lev Vigotski e a teoria histórico-cultural no Brasil: alguns relatos de pesquisas". *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 2-3.
- Sacomani, M. C. D. S. (2016). *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Santana, C. D. C. G. (2016). *A Pedagogia Histórico Cultural de Vigotski*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Santos, M. (1999). "O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise". *Cadernos IPPUR*, 2, 7-12.
- Santos, M. (2012a). *Milton Santos: o espaço da cidadania e outras reflexões*. Porto Alegre: Fundação Ulisses Guimarães.
- Santos, M. (2012 b). *Pensando o Espaço do Homem*. 5a. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo
- Sarmiento, M. J. y Marchi, R. de C. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações*, 4, 91-113.

- Sgarbi, P. (2011). *A cotidiana tessitura do conhecimento em rede*. Laboratório de Linguagens Desenhadas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Qvortrup, J. (1993). "Nove teses sobre a infância como fenômeno social". *Pro-Posições*, 22(1), 199-211.
- De Sousa Santos, B. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pósmoderna. *Estudos Avançados*. 2(2), 46-71. Recuperado de:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141988000200007&lng=en&nrm=iso
- Teixeira, A. (1961). Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 35(81), 195-199.
- Vigotski, L. S. (2010). "Quarta aula: a questão do meio na Pedologia". *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.
- Vigotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas*. Vol. 4. Madrid: Visor y A. Machado Libros.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na Infância*. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2016) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2012). *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Vigotski, L. S. (2018). *7 Aulas de Vigotski sobre os Fundamentos da Pedologia*. Ed. Original 1932 (trad. Zoia Prestes y Elizabeth Tunes). Rio de Janeiro: e-Papers.
- Zavalloni, M. (2005). "Apresentação". En González Rey, F., *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade*. Os Processos de Construção da Informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Niños/as y jóvenes entre Bolivia y Argentina

Desafíos para una investigación multisituada

Gabriela Novaro

María Laura Díez

Introducción

LA POBLACIÓN BOLIVIANA EN ARGENTINA VIVE MUCHOS MOMENTOS DE SU EXISTENCIA ENTRE el país de origen y el de destino, apuesta por la continuidad de su permanencia en Argentina al tiempo que mantiene los lazos con Bolivia. Emprendimientos productivos, vínculos políticos y relaciones personales dan cuenta de múltiples experiencias que transcurren entre allá (Bolivia) y acá (Argentina). Esta situación permea de un modo particular la vida de los adultos migrantes. Está también presente en las expectativas de los adultos hacia los niños, las niñas y los jóvenes, y en las apuestas a futuro de éstos. En este sentido, la condición transnacional es parte de la herencia que reciben las nuevas generaciones.

Desde el año 2010 trabajamos en un barrio de Buenos Aires que en muchos sentidos funciona como un espacio “de frontera” entre Bolivia y Argentina, si bien se ubica a 2000 km de la frontera con ese país (Novaro, 2016). Un alto componente de población migrante, la fortaleza de las organizaciones, viajes frecuentes por motivos económicos, políticos, festivos y personales, dan cuenta de la continuidad de vínculos y de un proceso de movilidad que se extiende mucho más allá del momento inicial de traslado de uno a otro país. Al mismo tiempo, registramos una forma de apropiación del territorio que ahora se habita que hace visible tanto la continuidad de la referencia a Bolivia, como la proyección de permanecer en Argentina. En definitiva, experiencias que dan cuenta de la simultaneidad del allá y el acá. La expectativa de que Bolivia siga siendo una referencia significativa para sus hijos y sus nietos se materializa en múltiples experiencias formativas en contextos familiares y comunitarios. Estas experiencias suelen entrar en tensión con los mandatos escolares de identificación nacional.

En este trabajo nos proponemos comentar avances de una investigación que procuró acompañar estas experiencias transnacionales de vida. Combina conclusiones

de un trabajo etnográfico de varios años con las reflexiones sobre un viaje reciente a Bolivia.

El trabajo etnográfico implicó la presencia prolongada y continua en distintas situaciones de la vida social, el registro observacional de ámbitos como los mercados de fruta y verdura, las fiestas nacionales bolivianas, clases y situaciones escolares cotidianas. Las observaciones se acompañaron de conversaciones con referentes de las organizaciones de migrantes y múltiples actores educativos.

Este recorrido nos permitió identificar las tensiones entre las expectativas de distinción como colectivo (que en gran medida remiten al origen en Bolivia) y los proyectos de inclusión en la nueva sociedad en condiciones de mayor igualdad (que en general explicitan la intención de continuar viviendo en Argentina). También el modo en que estos dilemas atraviesan las relaciones generacionales. Estos dilemas también están presentes en los sentidos dados a la escolarización en Argentina.

Recuperando trabajos anteriores partimos de una breve exposición sobre la presencia de Bolivia en tres ámbitos de la vida del barrio: los emprendimientos productivos, las festividades y la escolarización. En torno a ellos recuperamos relatos vividos sobre un territorio del que muchas veces se migró hace más de veinte años, formas laborales que se legitiman en formatos organizativos “de allá”, fiestas donde la marca de las dos naciones se materializa en banderas, homenajes, bailes; escuelas donde la marca de “lo boliviano” aparece, es debatida, borrada, silenciada, reaparece...

Esta situación despertó el interés por buscar mayor información sobre las características de estas mismas prácticas (laborales, festivas, escolares) en Bolivia poniendo particular atención en la situación de los niños/as y jóvenes y su vinculación con las experiencias de las que participan.

Desde este interés en el año 2016 realizamos un viaje a Potosí y La Paz (Bolivia), localidades (sobre todo la primera) de procedencia de la población migrante que habita el barrio. La idea que nos moviliza en este texto es recorrer los registros de este viaje pensando las continuidades y discontinuidades que observamos en situaciones similares de la localidad donde trabajamos en Buenos Aires.

Las conversaciones posteriores sobre las impresiones del viaje en organizaciones de migrantes y escuelas de Buenos Aires, hicieron evidente la importancia de sostener investigaciones que incluyan el allá y el acá (y avanzar sobre todas sus complejidades) como condición para comprender y acompañar los dilemas y potencialidades de la condición transnacional que atraviesa cotidianamente la vida de los colectivos con los que trabajamos.

Desde estas reflexiones el texto intenta aportar a los estudios sobre transnacionalidad desde un aspecto poco explorado: la situación de los niños y jóvenes, sus experiencias formativas allá y acá y las situaciones cotidianas, sobre todo escolares, que, desde la omisión o consideración de su condición transnacional de vida, se transforman en dispositivos de exclusión o inclusión social y educativa “en destino”.

El texto comienza con breves reflexiones teóricas sobre el transnacionalismo y luego se organiza en tres partes. En la primera mostramos como en el plano del trabajo, las festividades y la escolaridad las experiencias de los migrantes bolivianos y sus descendientes en Buenos Aires están atravesadas por su condición binacional y las referencias simultáneas a Bolivia y Argentina; esta parte se sostiene como decíamos en un trabajo etnográfico en un barrio de Buenos Aires. La segunda parte se organiza a partir del relato del viaje que realizamos a Bolivia; el recorrido se hace, también aquí, recuperando charlas y presentando escenas que remiten a situaciones de trabajo, festividades y escolarización. Incluimos en cada una de estas escenas breves referencias a situaciones similares en Buenos Aires. La última parte vuelve a ubicarse en Buenos Aires para presentar situaciones que habilitó el relato del viaje en la interacción con referentes comunitarios y jóvenes migrantes e hijos de migrantes.

Concluimos el texto con reflexiones sobre los desafíos metodológicos tanto de combinar los registros etnográficos con el relato de un viaje, como de investigar siguiendo las experiencias transnacionales de vida de la población con la que trabajamos.

El transnacionalismo como condición de vida y la investigación en clave transnacional

La experiencia y las tensiones subjetivas de vivir entre dos naciones han sido profundamente trabajadas por A Sayad (1998). La atención simultánea a los contextos de inmigración y emigración, los sentimientos de ausencia en origen y de ilegitimidad y provisoriedad en destino estructuran la experiencia de los migrantes argelinos en Francia. Su trabajo resulta un antecedente ineludible para abordar la temática de las segundas generaciones ubicadas entre el territorio de origen de sus familias y aquel donde ellos se han criado.

En un sentido complementario aportan los trabajos de Castaño *et al.* (2011) sobre los estudios transescalares y multisituados. Para el análisis de las situaciones de migración los autores advierten la necesidad de reflexionar sobre el estatus epistemológico de los lugares donde estudiamos proyectando investigaciones que contemplen que los contextos se sitúan en diversos territorios, la interrelación de múltiples lugares y las identidades en movimiento.

Las investigaciones en clave transnacional destacan la necesidad de superar el llamado nacionalismo metodológico que ha dominado el trabajo etnográfico, en pos de un enfoque que avance sobre la perspectiva multisituada en la investigación y contemple diferentes flujos migratorios y lugares de destino, sin que estos supongan trayectorias lineales. Sin desconocer la importancia que adquieren los estados-nación, este enfoque permite poner en evidencia que la vida social no obedece a sus fronteras (Gil Araujo y Pedone, 2014; Levitt, 2010).

Estas autoras abordan las relaciones intergeneracionales, poniendo particular atención en los espacios familiares (Pedone, 2010; Levitt, 2010, Grupo GIM). Peggy Levitt trabaja sobre los procesos vividos por los hijos e hijas de familias migrantes en Estados Unidos. Señala que muchos niños/as y jóvenes crecen en hogares en los que circula “gente, mercancía, dinero, ideas y prácticas del país de origen” (propio o) de sus padres. Registra una serie de procesos que conforman lo que llama “campos sociales transnacionales” (transnational social fields), entendidos como espacios que “conectan actores, por medio de relaciones directas e indirectas, a través de fronteras” (Levitt, 2010,

p. 19). La autora sugiere que los hijos/as bajo estas condiciones, “dominan diversos repertorios culturales que pueden seleccionar en respuesta a las oportunidades y desafíos que confrontan”. Adjudica a los hijos/as la capacidad de *invención* de nuevas versiones de tradiciones traídas por sus padres, que encajen en el contexto sociocultural en el que se asientan (*Ibidem*, pp. 18-19). La noción de simultaneidad de la autora resulta sin duda sugerente para comprender el proceso estudiado. Desde el mismo propone ampliar “nuestro lente, ya que los migrantes se encuentran situados en múltiples lugares lo que hace necesario un marco de investigación que supere los binarismos asimilación-transnacionalismo” (Levitt, 2004, p. 61). Los avances de esta autora invitan a pensar los procesos locales registrados en los que, como describimos a continuación, es posible advertir una dinámica productiva entre el “allá y acá” que configura relaciones, prácticas y trayectorias de vida, y asigna significados particulares a los desplazamientos.

En lo específico, nuestro trabajo avanza en los estudios sobre migración y experiencias transnacionales de vida de la niñez y la juventud, considerando la necesidad de ampliar las investigaciones y los aportes teóricos que incluyan más sistemáticamente las visiones desde los países de origen de los migrantes. Para ello partimos de considerar la capacidad circulatoria de los migrantes que, como sujetos inscriptos en múltiples redes sociales (familiares, laborales, políticas), avanzan sobre los procesos de colectivización entre territorios transfronterizos. Para el caso de las generaciones jóvenes, la reconstrucción que hacemos entre prácticas y discursos “allá y acá” nos permite advertir que la movilidad tiene múltiples anclajes, y que los niños no solo se socializan en relación a las instituciones del país donde residen (Pedone, 2014; Levitt, 2010).

Trabajos, fiestas y escolaridad en Argentina desde el registro etnográfico

La población boliviana en Argentina constituye el segundo colectivo migrante luego de la paraguaya. Ambas han estado históricamente atravesadas por representaciones que opusieron la migración europea y la latinoamericana en una polaridad que, ya desde la organización del estado nacional, asoció la primera a la civilización y el progreso y la segunda a la barbarie y el atraso.

Hoy en día, si bien la normativa migratoria vigente desde el año 2004 se sostiene en un paradigma de derechos, la migración boliviana sigue siendo objeto de situaciones de discriminación. Su inserción en Argentina se da, por lo general, en contextos de subalternidad laboral, política y social. En esta situación la población boliviana ha generado múltiples estrategias de fortalecimiento: agrupación en determinados territorios, organizaciones de migrantes, afirmación como colectivo desde la referencia común a un territorio de origen. Junto con esta apuesta por mantener la distinción como colectivo, se desarrollan múltiples iniciativas por incluirse en Argentina en condiciones de mayor igualdad: lazos políticos con gobiernos locales y provinciales, emprendimientos productivos que dan cuenta de la proyección de radicación y permanencia, apuesta porque sus hijos tengan una escolaridad larga.

En textos anteriores nos hemos centrado en el modo en que estas apuestas simultáneas por la inclusión y la distinción se expresan en el ámbito del trabajo y las festividades en el barrio donde trabajamos.

En torno al primero, vale aclarar que el barrio constituye un importante centro de producción y comercialización de productos hortícolas. Esta producción se organiza en gran parte en torno a la Colectividad Boliviana de Escobar (CBE). Numerosos registros dan cuenta del modo en que el valor del trabajo y el esfuerzo se constituye en un atributo con el que el colectivo afirma su derecho a continuar viviendo en Argentina. Las relaciones intergeneracionales atraviesan y configuran espacios de sociabilidad alrededor de la producción y el comercio frutihortícola. En correspondencia con esta situación se registra la temprana incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo. Múltiples entrevistas sostenidas a padres y referentes comunitarios dan cuenta de que la participación de los jóvenes en actividades productivas/comerciales se inicia dentro del espacio doméstico en procesos de transmisión de la *disposición al trabajo* y de apropiación de conocimientos de los mismos jóvenes (Diez et al., 2017). Lo mismo plantea tensiones con el discurso escolar. Las concepciones escolares que sostienen las imágenes de niñez y juventud en Argentina se fundamentan en un paradigma de abolición del trabajo infantil y adhieren a la política de su erradicación. Estas posiciones que hegemonizan el discurso se tensionan con los múltiples sentidos formativos que adquieren las prácticas

productivas-comunitarias de los jóvenes, en los colectivos con los que trabajamos: su vinculación a la reproducción del grupo, a la producción y transmisión de conocimientos en la práctica, a los procesos de afirmación identitaria, a la significación del trabajo como valor de la persona educada.

Las fiestas son, como decíamos, otro ámbito donde se hacen visibles las apuestas de distinción e inclusión y las tensiones con la escuela. La Colectividad afirma entre sus objetivos la organización de las fiestas bolivianas en el barrio. En torno a las fiestas también tiene una participación activa otra de las organizaciones con las que trabajamos: La Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar. Las fiestas corresponden a las fechas patrias nacionales (fundamentalmente el 6 de agosto) y también a festejos regionales (básicamente el Día de Potosí) y otros festejos como el carnaval, las fiestas patronales, el día de la madre, etc. Las fiestas habilitan el despliegue de banderas, discursos que remiten a ambos países, fuertes interpelaciones a la participación de los niños y jóvenes en los desfiles, torneos de fútbol y competencias de danza. La misma participación del evento constituye para muchos una señal de pertenencia al colectivo.

Las escuelas argentinas vienen hace años intentando reformular el estilo de los actos escolares, incluir otras voces, otras estéticas, descontracturarlos y restarles solemnidad. Sin embargo, en los actos la referencia a lo nacional argentino frecuentemente se impone. En las escuelas del barrio con distintos énfasis se habilita la presencia de “lo otro”, en ocasiones se alude a la hermandad con Bolivia, la cercanía histórica y presente de ambos países, pero la simultaneidad de la referencia e identificación a dos naciones es también resistida por múltiples actores escolares.

Tanto el trabajo como las festividades se asocian a los frecuentes viajes que la población realiza a Bolivia. Los emprendimientos productivos y comerciales en Argentina se sostienen fuertemente en la circulación tanto de mercaderías como de trabajadores bolivianos, que conforman redes sociales activas, donde se articulan lazos familiares y étnicos. Mantener estas redes implica también, para algunos miembros de la colectividad, cumplir con obligaciones de trabajo comunitario en los cantones de origen de los padres, en Bolivia. Las fiestas se acompañan de importantes iniciativas culturales, políticas y económicas que, en palabras de una dirigente, traen en la celebración “...un poquito de

Bolivia en Escobar”. Los eventos festivos conllevan la movilización de recursos materiales y humanos: la compra de trajes en Bolivia, la contratación de bandas musicales, los arreglos para asegurar la presencia de referentes y funcionarios, etc. Suponen también la expectativa siempre presente, de participar de las fiestas más importantes en las regiones de origen.

La educación de los niños/as y jóvenes también supone sostener viajes en distintos momentos de la vida familiar. En algunos casos se vincula con la transmisión de ciertos saberes y valores compartidos (“mis papás querían que aprenda el quechua de allá”; “yo quiero que los jóvenes sientan orgullo de sus raíces, yo nací acá, porque yo soy argentina, pero a mí me llevaron a mi pueblo en Potosí, tenés que sentir orgullo”), en otros, para que sostengan parte del trayecto de la escuela primaria o secundaria en Bolivia.

Trabajos, fiestas y escolaridad en Bolivia desde el relato de un viaje. Bolivia en contextos de cambio social y educativo

El viaje fue realizado en el año 2016 en un contexto de cambio en las tendencias políticas de la región (en particular en Brasil y Argentina, socios históricos de Bolivia en el Mercosur). En el viaje advertimos situaciones de conflictividad social en Bolivia atravesadas en general por el aval o cuestionamiento a la continuidad de Evo Morales como líder social y político, por el carácter restringido o extendido de las reformas de los últimos años, por los alcances de los cambios en las políticas indígenas y las propuestas educativas, por el cuestionamiento de algunos sectores a la concentración de las mejoras (ascenso social y consumo) en la Paz, no extendidas a otras regiones y pueblos.

La charla con un alto funcionario educativo mostró un panorama particularmente complejo en esta área. Los cambios normativos relacionados con Ley de la Educación Avellino Siñani y Elizardo Pérez N° 070, sancionada en 2010, el énfasis con que se definen los proyectos sociocomunitarios productivos (PSP), las dificultades en su implementación, la propuesta de dar lugar a elementos de la cosmovisión andina, la apuesta por recuperar y valorar las experiencias del profesorado y construir dispositivos que den lugar a las familias, el alejamiento de muchos intelectuales del gobierno.

Queremos recuperar y validar las experiencias del profesorado, en parte, por sobre los saberes expertos (...) la idea es que el aula deje de ser centro del proceso educativo. Pero es un proceso generacional de transformación. (...) La novedad no es en los elementos, sino en la organización. Tenemos discusiones con profesores del magisterio que son comunistas (ahora trotskistas), dicen que este modelo es muy indigenista. Al Álvaro no le va a parecer revolucionario. Al canciller no le va a parecer aimara. La forma en que se construye el modelo es inédita: bien, mejor, que no sea tan aparatoso, así nos dejan trabajar.

Las charlas con autoridades escolares de una localidad rural (como veremos en un punto posterior) dieron cuenta de algunos alcances y límites en la implementación de estas propuestas. Más allá de los dilemas de la coyuntura actual, debemos tener presente que las escuelas en Bolivia históricamente tuvieron una articulación conflictiva con las comunidades. Distintos procesos dan cuenta de disputas regionales y comunales por lo educativo que traslucen las tensiones en torno a penetración del Estado en la lógica de las agrupaciones colectivas, el lugar de los docentes entre las comunidades y la burocracia, la distancia con las formas de enseñar y aprender en los distintos contextos (Arnold y Yapita, 2000; Yapu, 2012; Regalsky, 2007).

Jóvenes en Potosí, entre el trabajo en la mina y la música coreana

El viaje incluyó el contacto con Pascale Absi, investigadora especialista en la sociedad minera de Potosí, y con la responsable de una organización que trabaja con familias mineras que viven en el Cerro. Estar en Potosí permitió también aproximaciones más informales a la situación: charlas con exmineros, tránsitos por las calles y ferias, registros de un recital de música.

Potosí es una ciudad de 180,000 habitantes. Las huellas de su pasado colonial se hacen evidentes, la arquitectura del casco histórico, los edificios emblemáticos, sus calles angostas, el mercado. Con el temprano comienzo de la explotación de los metales, Potosí llegó a ser una de las ciudades más ricas e importantes de la vida colonial, tuvo el principal mercado de América del Sur y una demografía creciente entre los siglos XVI y XVII equiparable a las grandes ciudades europeas de la época.

La ciudad mira el cerro (Figura 6) y parece construida y sostenida en función del mismo. Entre otras cosas nos llamaron la atención los edificios sedes de cooperativas de mineros (Figuras 7 y 8).



Figura 6. Ciudad de Potosí, Cerro Rico de fondo.
Fuente: Autores, 2016.



Figura 7. Plaza Mineros, Potosí.
Fuente: Autores, 2016.



Figura 8. Corporación minera de Bolivia, Potosí.
Fuente: Autores, 2016

Las conversaciones con Pascale Absi¹ nos permitieron una primera caracterización de la población minera de Potosí. Absi reconstruyó los procesos de trabajo, las dinámicas regionales y las implicancias sociales de la mina (Absi, 2005). Según su testimonio al menos la mitad de los actuales trabajadores del Cerro Rico provienen de zonas rurales cercanas, dinámica que responde en parte a una histórica articulación entre regiones de economía mixta. La misma industria minera expulsa a los campesinos del campo, por los efectos de la contaminación de los suelos y el agua.

Estos comentarios se reiterarán durante nuestra visita a Caiza D. “Todo Potosí vive de la mina, esa actividad irradia entre los activos, los jubilados, las familias”. “Según el precio de los metales”, se hace evidente esa histórica dinámica migratoria entre el

¹ Para ampliar esta caracterización histórica y contemporánea, se recomienda ver Absi, 2005.

campo y la ciudad, e introduce la variable de la migración internacional a Argentina. “Los trabajadores en la mina van de entre diez mil y cinco mil mineros en momentos de auge y caída de la mina”. “Hay mucha migración nueva, barrios migrantes nuevos, fíjense que mientras el departamento de Potosí no creció, tiene tasa negativa, la ciudad, por el contrario, sí”. “Ya después cuando afecta mucho al pulmón, algunos se van a Sucre”.

Las charlas con una asistente social que trabaja en un “Centro de Promoción Minera” y sostiene actividades asistenciales y educativas con las mujeres y los niños/as completaron la imagen de una ciudad donde la vida para todos y en particular para los jóvenes es muy difícil.

Engañan a los mineros, es una empresa privada, los convence de trabajar a niveles de alto riesgo. En la mina los hombres dicen que saben cuándo entran pero no cuándo salen, el promedio de vida es de 40, 50 años. Yo no sé cómo las familias pueden vivir así, es que no hay opción.

Mostrando la complejidad de la migración interna en Bolivia, continúa:

...no hay dónde vivir cuando migran del campo, no hay trabajo en Bolivia, (...) La mayoría de los que trabajan en la mina han venido de las zonas rurales del norte de Potosí, no tienen nada (...) ya no son familias de mineros, porque saben que la mina es de alto riesgo. La migración primero era hacia acá, les permite obtener dinero en las minas, y luego se mandaban para Argentina.

En referencias al trabajo que realiza con los niños comenta: “Como son de áreas rurales, son muy tímidos, después parlanchines”. Señalando distancias entre la escuela y la situación de los jóvenes señala: “(...) cuando van a la escuela hablan de derechos y obligaciones, pero en el cerro ni la defensoría está (...) en el cerro la lluvia se lleva los caminos, son senderos muy peligrosos (...) el polvo, el olor del mineral, el viento, no hay agua ni luz”. El trabajo de los jóvenes se hace en condiciones particularmente precarias:

A los 13 o 14 años comienzan a trabajar en el interior de las minas. Al principio van como ayudantes de algún familiar, pero no les pagan porque trabajan con el padre que le dice “yo te pago la ropa, la comida, el estudio, me salís debiendo”. Entonces

ellos buscan a otras personas para trabajar, pero esas personas no los cuidan. Los más chicos están con la madre y la ayudan, cuidan la boca de la mina, el ingreso al socavón, vigilan que no se roben el mineral. Siempre hay restos de mineral y los chicos de 8, 9, 10 años barren, pichan y van reuniendo una cantidad. Los chicos se quejan del polvo y del olor, pero dicen que ayudan porque les dan pena los ojos rojos de sus mamás.

La plaza central de Potosí está frente a la catedral y la casa de gobierno, a metros de la histórica Casa de la Moneda. Allí se ubican también numerosos comercios. Desde ella, como desde casi toda la ciudad, se ve el cerro. Allí conocimos a un grupo de hombres de entre sesenta y setenta años que se reúnen todas las tardes. En su relato las cooperativas mineras son una fachada para encubrir empresas privadas, la ciudad está cada vez más empobrecida por la baja en el precio del mineral. La fortaleza del movimiento minero y la COMIBOL fue sucesivamente quebrada desde la década del 90; según ellos, esto coincidió con el progresivo empeoramiento de las condiciones de trabajo y seguridad en la mina. “Ahora hay hasta chicos trabajando, el otro mes se cayó uno en un pozo y se murió, tenía 18 años. No les dan nada, los ponen en una caja y se los mandan a la familia”.

Con las imágenes de estos relatos volvimos a la casa. En el camino pasamos por un teatro de donde salían los acordes de música coreana (similar a la música que escuchamos en numerosos comercios y transportes urbanos). Entramos. Se trataba de una presentación de números de baile. Los grupos van pasando al escenario. Los movimientos y el ritmo de k-pop recuerdan los de escenas de video clip. No podemos evitar pensar que algunos de esos jóvenes estarán o están ya, vinculados al trabajo en la mina.

Entre Potosí y Buenos Aires

Potosí, el cerro, el trabajo en la mina, son cuestiones aludidas recurrentemente en Buenos Aires a pesar de que la migración a una localidad hortícola de Argentina sin duda implicó un cambio en las condiciones laborales de muchas familias mineras. Uno de los barrios privados ya loteados entre muchas familias bolivianas de la localidad, se llama Cerro Rico.

Las condiciones de trabajo en la mina y de vida en Potosí dan otros sentidos y permiten comprender más acabadamente el proyecto migratorio, la centralidad, ya en Argentina, de sostener la participación de los más jóvenes en las actividades productivas y de reproducción del grupo doméstico.

Las alusiones al cerro y la mina también están presentes en discursos e imágenes en las festividades de Buenos Aires (Figura 9). En la fiesta del 6 de agosto de 2018 uno de los fundadores de la colectividad expresó:

“Es por eso que los bolivianos siempre trabajan, el que viene de Bolivia, a los 2 o 3 años tiene la obligación de tener algo, pero trabajando fuerte, para eso hemos venido los bolivianos, porque en Bolivia eran pocos (los trabajos) deficientemente porque la mayoría en Bolivia han habido mineros, las minas han parado, no sabían dónde trabajar, no sabían cómo comer, es por eso que los bolivianos hemos venido a Argentina...”



Figura 9. Baile del minero en los festejos del día de la independencia de Bolivia en Escobar, provincia de Buenos Aires, Argentina.
Fuente: Autores, 2017.

La escena del teatro en Potosí nos evocó los consumos culturales de los adolescentes bolivianos y descendientes en el barrio de Escobar. Allí nos han hablado de su gusto por esta música y las telenovelas coreanas. Recordamos haber visto muchos jóvenes aparentemente ajenos al folklore boliviano y argentino que estructura las fiestas de la

Colectividad Boliviana en Buenos Aires, agolpados en los puestos de venta de CD y *merchandising* coreana.

El viaje a Caiza D (y algunos recuerdos de Buenos Aires). Tierras desposeídas, la escuela primaria y el festejo de iniciación a un profesorado

Caiza D es una de las localidades del Departamento de Potosí de donde procede la población del barrio de Buenos Aires donde trabajamos. Caiza D (figura 10) se ubica a 50 km de Potosí por un camino asfaltado de montaña. Siguiendo el mismo camino, ya por una ruta de tierra se arriba a otras localidades de donde también procede gran parte de la población del barrio (Toropalca, Pancochi). La localidad de Caiza D reúne cerca de doce mil habitantes, mayormente dedicados a la agricultura y la cría de animales para el consumo y la comercialización. La ciudad es el centro administrativo y educativo de la localidad.



Figura 10. Pueblo de Caiza D, Potosí.
Fuente: Autores, 2016.

En Caiza D hay una Escuela de Convenio², “Escuelas de Cristo”. No hay escuelas fiscales o públicas.

En el viaje conocimos a Rómulo, representante de una Organización No Gubernamental que trabaja con tejedoras. Casi llegando a Caiza D pasamos por Chatnacaya, una de las primeras escuelas indígenas de Bolivia³. Está en funcionamiento, pero con pocos alumnos, por la gran migración de los campesinos de la zona. Antes era un núcleo, de ella dependían muchas otras escuelas, en cambio ahora es una sección de la escuela primaria de convenio de Caiza D.

Asistimos al edificio donde la ONG que coordina Romulo tiene los telares, almorzamos y fuimos a su casa. Ni Rómulo, ni su familia la habitan cotidianamente, todos se han ido yendo a vivir a la ciudad de Potosí. La cercanía le permite ir y venir, mientras sostiene el trabajo en la organización. La casa, deshabitada actualmente, nos recuerda los relatos de las casas propias y familiares que la población migrante de Escobar menciona en pueblos como Caiza, Pancochi, Toropalca: “yo tengo mi casa allí”, “está pegada a la de mi suegra”, “allá está la casa de mis padres”.

Para Rómulo “Los viejitos se están muriendo y los jóvenes se van y se pierden todos esos saberes, las tradiciones. Caiza es una sociedad muy tradicional. Hay que recuperar eso”. Desde su casa se ve el valle y el río. La imagen es muy linda, pero Rómulo dice que el río Pancochi que corre por allí está muy contaminado por los ingenios mineros.

En la pared de su cocina vemos varias fotos de religiosos. Recordamos el relato de una mujer con la que charlamos reiteradas veces en el barrio de Buenos Aires, el recuerdo de su temor a los sacerdotes belgas cuando era niña, “decían que te sacaban la sangre”. Rómulo más bien recupera con nostalgia su amistad con los curas, “hicieron mucho por Caiza, a uno lo echaron cuando estaba Sanchez de Lozada”.

² Escuelas de convenio son establecimientos privados confesionales fundados sin fines de lucro, que tienen una administración privada, pero que, en convenio con el Estado, atienden en muchos casos de forma casi gratuita a los niños de sectores populares. El Estado provee ítems de profesores del sector público.

³ Paralelamente a Warisata (escuela *ayllu*, modelo de inspiración de la actual reforma educativa), Caiza D en Potosí aportó con el enriquecimiento del concepto y procedimiento del sistema Nuclear⁷, Seccional y la Formación de educadores de extracción campesina, que se plasmaría en la normal indígena. Para referencias de Warisata, se recomienda ver Salazar Mostajo (1983/1998).

De la casa de Rómulo nos fuimos a las escuelas. La recomendación de Rómulo fue: “por educación les convendría hablar en la iglesia, ellos manejan todo”.

Vamos a la escuela primaria. Es una obra educativa de convenio que pertenece a la Conferencia episcopal boliviana, a las Escuelas de Cristo. La charla con el director de primaria fue muy elocuente para identificar algunos dilemas actuales de la educación en Bolivia y para pensar en la migración, con la mirada ya no puesta en la permanencia en Argentina, sino en el retorno. Reprodujo términos del discurso oficial, valoró los proyectos educativos sociocomunitarios, pero señaló también sus dificultades sobre todo en el involucramiento de las familias.

Para nosotros la responsabilidad tiene que partir de la casa para que sea exitosa. Antes nos echaban toda la responsabilidad a nosotros. Con esta nueva ley, no, que los papás desde sus casas tienen que formar los valores, sino no va a haber resultados. Cada fin de bimestre convocamos a los padres de familia, hacemos un informe general con los papás, personal docente y estudiantes y definimos los compromisos para el siguiente bimestre. También definimos el Trabajo de Acción Comunal. Organizamos grupos de trabajos con los niños, docentes y padres. Trabajamos en la limpieza de la comunidad... Tenemos algunas dificultades porque algunos padres no aceptan fácilmente involucrarse, colaborar. Porque trabajan de día o porque tienen que viajar para sustentar económicamente a su familia, también hay muchas mamás que están a cargo, salen a vender. El 90% de los niños no son del pueblo, vienen a vivir en la comunidad porque en sus casas no hay posibilidad de producir, no hay agua. Y hay mamás que salen a buscar el sustento económico sin sus papás, entonces esto nos debilita porque no nos apoyan. Hay otros que no promocionan la primaria por cuestiones económicas o problemas familiares, familias que se disgregan, papas que se fueron, mamá sola no puede.

Destaca que como la escuela dejó de ser fiscal y pasó a ser de convenio tiene más horas y se ven más contenidos. Señala también las dificultades en el trabajo con los chicos que retornaron de Argentina.

Con los niños que estuvieron en la escuela en Argentina, tenemos dificultades. Oralmente se desenvuelven, pero tienen problemas en matemáticas. (...) casi nada

tienen de esos contenidos. Internamente le damos recursos para que se nivelen. Uno de cuarto trabaja con los de 3º, él se siente cómodo. El hermano también estaba en 2º pero lo pasamos a 1º, lo hablamos con los papás y los niños, son conscientes que necesitan ayuda. También hay niños que llegan aptos para el nivel en el que estuvieron...

No podemos evitar recordar los numerosos directivos y docentes que nos relataron la costumbre de “bajar de grado” a los niños bolivianos migrantes cuando arriban a Buenos Aires “porque de allá vienen muy atrasados”.

Visitamos por último el profesorado. Rómulo nos ha dicho que esta escuela “acompañó” la de Warisata. Numerosos murales con imágenes y frases dan cuenta de la recuperación en el ideario de la institución de figuras como Marx, Einstein, el Che Guevara, Freire, etc.

Muchos jóvenes se agrupan en la entrada, se advierte un gran movimiento. Es el aniversario del colegio y se hace el bautismo de los ingresantes (Figura 11). Los nuevos alumnos salen de una sala donde los han mojado y pintado, arrodillados tienen que acercarse a una zanja. Algunos chicos los amenazan con ramas con espinas. Tienen que repetir un verso: “soy de físico química y me encomiendo a mi padre”, después se sumergen en la zanja que está llena de barro y ramas. Todos parecen muy divertidos...

Cuando nos vamos a la plaza para regresar se va armando una banda musical con mucho clarinete y trompeta. Son los chicos del profesorado que van marchando y danzando hasta la plaza (Figura 12). Casi todos con delantales blancos, muchos disfrazados de diablos, Batman, el ratón Mickey.



Figuras 11. Ritual de ingresantes al profesorado, Caiza D, Potosí.
Fuente: Autores, 2016



Figura 12. Festejos de jóvenes del profesorado en Caiza D.
Fuente: Autores 2016

Desde la combi que nos llevará de regreso a Potosí, seguimos registrando la movilización de los jóvenes que recorre el pueblo y hace visible la forma festiva que atraviesa el ingreso al profesorado. Nos quedamos pensando en la fuerza de todas esas imágenes que van del dramatismo a la exaltación de la alegría, y en sus significados para quienes nos han relatado una y otra vez, los viajes sostenidos con sus hijos para que “conozcan sus tierras” y construyan imágenes desde las que contestar las visiones prejuiciosas sobre Bolivia y su migración: “cuando vayan [mis hijos a Bolivia] van a entender”, “tenés que sentir orgullo de que te digan boliviano/a, si no te sumisás”.

La Paz: comercio aimara y protestas sociales. Fiesta del gran poder y brujería en la feria de El Alto

Los mercados, las ferias callejeras, el comercio informal son parte central de la fisonomía de La Paz. Son también importantes motores de la economía regional. En La Paz hay más de ochenta mercados, administrados por el gobierno municipal. Algunos de ellos conforman puntos claves de los sistemas de acopio, a partir de los cuales se irradia la comercialización para el consumo minorista (al “detalle”). Entre los datos más salientes, suele marcarse que las tres cuartas partes de la población de La Paz, adquiere sus productos en el mercado. Otro dato importante para entender su magnitud es la cifra de comerciantes en la vía pública que ascienden a los 60.000, solo la mitad está registrada. Una investigación del PIEB nos aporta otro dato significativo, los puestos en la vía pública son “transferidos de generación en generación”: “La presencia de las redes familiares es tan fuerte que aseguran la continuación del rubro a través de mecanismos de herencia, generando fronteras poco permeables al cambio. Por ello, tanto el ingreso a los puestos de venta como la permanencia en ellos se explican por la presencia de esta red de relaciones” (PIEB, 2019).

La Paz es también el centro político-administrativo de Bolivia. En la plaza San Francisco en este y otro viaje nos llamó la atención como en las tardes se junta gente a discutir sobre la situación política: también presenciamos movilizaciones masivas que culminan en la plaza, la instalación de carpas y protestas gremiales o sectoriales en distintos puntos de la ciudad.

En La Paz llamaron particularmente nuestra atención dos situaciones: la fiesta del Gran Poder y la feria de El Alto. Ambas hablan de la densidad simbólica, de la fuerza de lazos e imágenes que articulan elementos andinos, católicos y estéticas “modernas”. Remiten a la fusión de lo comunitario con las apuestas por la abundancia, simbolizan situaciones de encuentro recíproco y hacen visibles las jerarquías.

La fiesta del “Señor Jesús del Gran Poder” (Figura 13) se celebra durante varios días en distintos barrios de la ciudad. Remite a una imagen religiosa de Jesús que muestra tres caras unidas que compartían un ojo de la central⁴. Sus organizadores estiman que participan más de cincuenta fraternidades, cuarenta mil bailarines y siete mil músicos.



Figura 13. Fiesta del Gran poder, La Paz, Bolivia.
Fuente: Autores, 2016.

⁴ La imagen fue plasmada en un lienzo de mediados de siglo XVII. Fue objeto de muchas controversias entre las interpretaciones católicas y las sostenidas por las comunidades indígenas.

Asistimos el día que la fiesta se celebraba en el barrio de Ch'ijini hacia la zona del cementerio de La Paz, en una ladera del cerro. Recorrimos varias cuadras, todas en franco ascenso que quitan el aliento por los casi cuatro mil metros de altura. Parte de la fiesta transcurría frente a un palco donde muchos grupos música tocaban. Luego los grupos empezaban a desfilan bailando por la calle. Las calles estaban inundadas de bebida por la *challa*, una porción importante de lo que se bebe, se ofrece a la Pachamama. Los grupos de danza alternaban la morenada, caporales, diablada, etc. Luego del desfile las comparsas y fraternidades se juntaban a festejar en los numerosos salones de baile. Nos arrimamos a los mismos atraídas por el brillo y las luces, los colores estridentes. En la fiesta como en otras festividades andinas, destaca el lugar aparentemente legitimado para el abundante consumo de alcohol, para la visibilización de gestos y tonos cargados de sexualidad, para la ostentación y el desborde.

Son muchas las escenas que nos recuerdan algunas de las festividades de la colectividad en Argentina, la presencia de lo religioso andino, las marcas de prácticas indígenas, los consumos, las jerarquías que se juegan en el despliegue de los grupos de bailes, en las orquestas contratadas, en los lugares que se ocupan....

La "Feria 16 de julio" de El Alto abarca 33 hectáreas; es, sin duda, la más grande de Bolivia. Muchos puestos se dedican a la venta de ropa, juguetes, elementos de cocina, frutas y verduras, legumbres, etc. Si se continúa el extenso e inabordable recorrido, podrá constatar que hay otros sectores muy diversos, anticuarios, muebles, hasta la venta de maquinarias y automóviles. Pero varias cuadras de la feria se arman con puestos donde cuelgan innumerables fetos y cadáveres de pequeñas llamas, velas, muñecos, yuyos, figuras de animales en madera, flores secas, afiches con listas de ofrendas... En esta parte de la feria no nos permitieron sacar fotos.

Las ferias son los espacios tradicionales para la actividad de comercialización de la colectividad boliviana en Argentina. Las ferias de productos hortícolas y de ropa parecen atravesadas por lógicas similares a la que advertimos en Bolivia. Una vinculación con el Estado que alterna la formalidad y la informalidad emprendimientos económicos familiares que combinan el cultivo y la comercialización, puestos de ferias manejados por familias. En Escobar la feria de ropa se ha transformado en un gran polo económico; allí

se acerca la población de distintos municipios todos los fines de semana. En ella muchos jóvenes inician sus experiencias laborales en puestos familiares, que van diversificando los productos. La experiencia de El Alto nos mostró otra dimensión de esta forma de comercio. Nos quedamos reflexionando sobre la magnitud del comercio callejero, una ciudad entera atravesada por la actividad de la feria; sobre las distintas formas de regulación estatal y los sentidos absolutos y relativos de la “informalidad” en prácticas tan consolidadas; sobre la marcada presencia de objetos y mercaderías asociadas a prácticas rituales andinas. En este contrapunto entre el “allá y acá”, múltiples prácticas asociadas a las formas del trabajo y a las celebraciones, permiten ser leídas en un universo más amplio. Las redes sociales y familiares y las formas de transmisión de disposiciones del trabajo hacia los más jóvenes, las dinámicas domésticas de introducción al circuito laboral y la herencia de posiciones en el comercio, la centralidad de los mercados y las huellas de prácticas rituales andinas (“martes de challa”)⁵, como marcas de distinción del colectivo en el contexto argentino.

También las fiestas en Buenos Aires encuentran elementos en común con las de Bolivia. Alternan referencias cívicas y religiosas, culto a la virgen María y ofrendas a la Pacha Mama, rituales católicos y andinos en el día de los muertos. Los sentidos dados a la ritualidad, sin duda están presentes en el nuevo territorio. No registramos (al menos por ahora) en Buenos Aires la presencia de la brujería. Seguramente mucho nos falta por observar sobre una práctica a la que en el contexto migratorio tal vez solo se pueda acceder luego de mucha confianza. Habría que ver de todas formas si algo de esta práctica no quedó *allá*. Hace tiempo, en una escuela de Buenos Aires, un niño de 10 años que solía ir y venir de Potosí nos dijo “El diablo está en Bolivia”.

⁵ Celebración que se mantiene año a año en la colectividad de Escobar como cierre del carnaval, “es un agradecimiento a la madre tierra, eso sobre todo se hace en la feria, se tira cerveza, se bendicen los puestos, los lugares de venta, en las quintas se hacen ofrendas, ayunos. Cada familia adorna de una forma especial los puestos y se hace una bendición a la tierra, a la Pachamama” (charla con miembros de la comisión directiva de la CBE).

El día de la madre boliviana: la madre en la calle y en la escuela

El 27 de mayo en Buenos Aires la CBE y una asociación de mujeres bolivianas suelen festejar el “Día de la Madre Boliviana” (Figura 14). Comidas a las socias, juegos, premios, sorteos con las “señoras de los puestos”, invitación a autoridades de la embajada y el municipio, etc.

En La Paz el 27 de mayo de 2016 las calles están llenas de puestos de venta, bombones, flores, globos en forma de corazón, etc. Ese día es asueto para las madres. Cuando con el teleférico pasamos por arriba del cementerio se ve bastante gente, algunos con guitarras, se escuchan también clarinetes. Tres hombres con los que viajamos en el teleférico nos dicen que le cantan a la mamá las canciones que le gustaban.

En El Alto nos acercamos a una escuela. Frente a ella se concentra gran cantidad de gente. Hay distintas presentaciones de bailes de los chicos, caporales. Luego se organiza el concurso para elegir a “Miss mamá”. Un anunciador explica los puntajes: 30 puntos por presencia y gracia, 30 por talento, 20 por el mensaje que transmitan a sus hijos. “Presencia y gracia” consistía en el desfile por un camino marcado por una tela, “Talentos” la muestra de bailes, cuentos, canciones, recitados. Cada uno de estos concursos iba seleccionando ganadoras, en pruebas donde abundaban las risas, el juego y la competencia; solo tres llegaban como finalistas a uno de los momentos más solemnes del acto: “El mensaje a sus hijos”.



Figura 14. Festejo del Día de la Madre en escuela, El Alto, Bolivia (mayo 2016)
Foto: M. L. Diez y G. Novaro

Había una lista con mamás ya anotadas para esto, pero se fueron agregando y terminaron siendo 16. El anunciador cada tanto decía que la lista se cerraba, pero ante lo que seguramente fue alguna presión se volvía a abrir. Muchas madres desfilaron y bailaron con vestidos de “coya paceña” (dirá el presentador), otras mostraron pasos y ropas de morenadas, otras tantas vestían trajes largos de fiesta con fuertes coloridos, algunas con trajes elegantes informales. Finalmente quedaron tres preseleccionadas para el mensaje. Una de las vestidas de traje de fiesta dice que le quiere dar un mensaje a su hijo. Este está parado enfrente y asiente con la cabeza. “Hijo, este mundo no es para los débiles sino para los fuertes, se puede, todo se puede, puedes caerte, pero te vas a levantar...”.

La otra con traje de noche dice que va a dirigir un mensaje a todos los niños: “sabemos que hoy hay mamás que también son papás, papás que tienen más de una familia, se olvidan. Y hay chicos que no agradecen, son ingratos, no se dan cuenta todo lo que hace una mamá”. La última madre está muy emocionada, intenta sostener su discurso, pero no puede contener el llanto. El jurado son el director, una profesora y otro profesor mayor. Se demoran un rato. Tenemos que ir yendo. Desde la esquina escuchamos que han decidido que las tres son miss mama.

Recuerdos de Bolivia en Buenos Aires

Volver al barrio con estas imágenes habilitó muchas situaciones. La sensación en general es que el relato de haber estado, las fotos de allá, la mención de lugares específicos nos aproximó aún más a las personas con las que trabajamos, fue de alguna manera como una condición para la confianza y la empatía.

En la Asociación de mujeres bolivianas su presidenta, de Caiza, comenzó a cantar una canción cuando le mostramos las fotos de allá, exclamó: “*ahiiii* mi casa...”, y reconstruyó sus vínculos de parentesco. En las charlas en la CBE intercalar referencias a Bolivia siempre creó un momento significativo de evocación de recuerdos.

En las escuelas se repitió una situación: jóvenes que los profesores y sus compañeros calificaban de silenciosos, se sintieron habilitados para hablar tanto en la clase como en diálogos más privados sobre sus recuerdos de allá, su familia. Relatamos algunas de estas situaciones.

La colectividad: los pueblos de origen, la educación y transmisión, la escuela

Las referencias a Bolivia, algunos detalles de las ciudades visitadas, comentarios sobre las escuelas, habilitaron distintos diálogos con miembros de la Colectividad: el sentido formativo e identitario de los viajes, las razones de la migración, la valoración del respeto de los jóvenes hacia los mayores, las apuestas por la escuela y las diferencias entre allá y acá. Habilitaron también invertir los roles y lugares habituales de este tipo de charlas y que los referentes nos preguntaran con interés: “¿A dónde fueron? ¿A Caiza”? Eduardo es de Caiza. Y les gustó, ¿vieron el río? ¿Fueron por su cuenta o por la institución?”.

Un joven secretario se entusiasma con nuestra mención a Caiza y lo compara con el municipio cercano de donde proviene su familia: “es lindo Caiza, pero no tienen tierra y agua por eso muchos vienen para acá. Vine de Potosí muy chico, antes del año. Hice muchos viajes. Fui por primera vez cuando tenía 20 años, me gustó... Es muy lindo, un valle, buen clima, para durazno, verdura”.

Otro joven se pregunta por nuestro interés, habilitando una charla sobre la transmisión hacia los jóvenes, los sentidos de lo educativo en términos amplios, los

recuerdos de la escuela de allá, el contenido transnacional de las identificaciones en las segundas generaciones.

Concluir con la mirada en los jóvenes “acá”: recursos para la evocación en la escuela

Entre las distintas estrategias sostenidas en el trabajo etnográfico, combinamos la intervención en propuestas didácticas sobre temáticas que interpelan las identificaciones sociales, con entrevistas y charlas en las que usamos imágenes y relatos de “allá” a partir de los viajes a Bolivia. Si en un caso las temáticas abrieron preguntas sugerentes sobre el presente historizado, las referencias puntuales a Bolivia se convirtieron en fuertes elementos evocatorios en los jóvenes y, en buena medida, una interesante estrategia metodológica para el trabajo sobre experiencias interculturales de vida y trayectorias migratorias. Esto sucedía tanto en el caso de niños/as y jóvenes que habían viajado y permanecido parte de sus infancias en Bolivia, como en quienes evocaban desde los recuerdos “heredados” de sus padres y madres.

Mientras acompañamos una secuencia de trabajo sobre las “identidades y el territorio” en la escuela secundaria durante 2016, un grupo de jóvenes mujeres de 5º año mostró con mucho interés por comentarnos sus historias migratorias. Hizo visible la importancia que para ellas tuvo poder vincular los procesos sociales a sus historias familiares (“nunca hablé de estas cosas con un adulto”). Sus relatos sobre la migración familiar, la relación con las escuelas y el trabajo, los vínculos con la colectividad y con Bolivia, los proyectos y las apuestas de sus padres, ofrecen nuevas oportunidades para seguir pensando los sentidos de la distinción y las identidades transnacionales.

“Toca el timbre, la mayoría sale al recreo. Nos quedamos hablando con el profesor, se acercan Bety y Corina. El docente las felicita por el trabajo que hicieron, entrevistaron a sus vecinos y expusieron frente al grupo algunas problemáticas del barrio y ciertas tensiones que atraviesan a la población boliviana. Bety comenta que hubo muchas cosas que prefirieron no decir. Cuenta una catarata de recuerdos, parece emocionada. Ella viene de Potosí, sus abuelos están allá. Nunca volvió. “Mi abuela quiere que aprenda cosas de allá, me dice todos saben, tus hermanos, tus padres, sos la única

que no sabe. Mi abuela me habla quechua un día, otro día, otro día, hasta que termino entendiéndola”. “Allá la escuela es mucho más avanzado y estricto”. Comenta que no se quiere ir para allá, pero tiene muchos recuerdos. Es más, se sorprende de lo que recuerda al contarlo” (Registro de clase ML Diez septiembre 2016).

Después de esa clase, acordamos con Bety y sus amigas conversar más extenso con ellas, el tiempo de recreo es muy breve para tanto que contar. La joven nos cuenta su propia historia de migración:

Fuimos a Potosí cuando tenía 7 años y me quedé. Mis papás se volvieron con mis hermanos, porque eran chiquitos. Me dejaron a mí porque yo estaba en primero, y en primero de primaria no sabía nada, no sabía nada, no sabía contar, no sabía nada. Después mis papás se tuvieron que venir y quedar en Argentina para trabajar y yo me tuve que quedar allá para estudiar porque allá te enseñan más avanzado. Era muy diferente, era muy estricto, me decían que por qué no hice la tarea, le decían a mi abuela. La enseñanza que me daban acá no era muy buena, no me corregían las tareas, pero allá era obligatorio.

A los 10 años regresó, cuando empezaba 5° grado. “Yo era una persona muy tímida, tenía pánico de hablar adelante de todos, hasta tercero del secundario fue lo peor, en primaria no tanto, pero en los primeros años de secundaria sí. Después me animé hablar y todos se sorprendieron”.

Lista de referencias

- Absi, P. (2005). *Los ministros del diablo: el trabajo y sus representaciones en las minas de Potosí*. La Paz: IRD, Instituto de Investigación para el Desarrollo; Embajada de Francia en Bolivia; IFEA, Instituto Francés de Estudios Andinos; Fundación PIEB.
- Arnold, D. y Yapita, J. (2000). *El rincón de las cabezas, Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz, Bolivia: ILCA-Universidad de San Andrés.
- García Castaño; Álvarez Veinguer, A; Rubio Gómez, M. (2011). “Prismas transescalares en el estudio de las migraciones”. *Revista de Antropología Social*, 20, 203-228.

- Diez, M. L.; Novaro, G. y Fariña, F. (2017). "Educación, deporte y trabajo. Continuidades y rupturas en contextos migratorios comunitarios y escolares". *Boletín de Antropología y Educación*, 11, 23-32.
- Diez, M. L.; Novaro, G. y Martínez, L. (2017). "Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza". *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 23-40.
- Gil Araujo, S. y Pedone, C. (2014). Introducción. Familias migrantes y Estados: vínculos entre Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 2014/2, 1-24. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.13020>
- Levitt, P. y Glick Schiller, N. (2004). Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar la simultaneidad. *Migración y Desarrollo*, 3, 60-91.
- Levitt, P. (2010). Los desafíos de la vida familiar transnacional. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.) *Familias, jóvenes niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*, (pp. 17-30). Madrid: GIM, IEPALA.
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales*, 45, 105-121.
- Pedone, C. (2010). "Más allá de los estereotipos: desafíos en torno al estudio de las familias migrantes". En *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes*, (pp. 11-15). *Rompiendo estereotipos*. Madrid: GIM, IEPALA.
- Pedone, C. (2014). Rupturas y continuidades de los roles de género en contextos migratorios transnacionales. Relatos sobre sexualidad y salud reproductiva de los hijos e hijas de la inmigración ecuatoriana en Cataluña. *Papeles del CEIC*, 2014/2, [papel 111] Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.12968>
- PIEB (2019) "Comercio popular en vía pública". Recuperado de: http://pieb.org/pieb_nota.php?idn=6305
- Regalsky, P. (2007). *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. La Paz: Ceidis, CENDA, Plural, CESU.

- Salazar Mostajo, C. (1983/1998). *Warisata mía*. La Paz: Librería editorial "Juventud".
- Sayad, A. (2010 [1998]). *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.
- Yapu, M. (2015). "La socialización indígena y escolarización de niños menores de siete años". En G. Novaro, A. Padawer y C. Hecht. (coords.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, (pp. 255-282). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Territorio V

Investigaciones otras en transición: diálogo entre
diferentes tradiciones de pensamiento crítico y
descolonizador

Por otra ciencia: ética, estética y de conocimiento en la unidad de la responsabilidad¹

Marisol Barenco de Mello

Ana Lucia Lopes

Grupo Atos-UFF²



Figura 15. Clase de primer año en una escuela pública brasileña.³
Fuente: Acervo de investigación del Grupo Atos UFF, 2018.

COMO PRÓLOGO A ESTE TEXTO, UNA FOTO NADA TRIVIAL (FIGURA 15): UNA ESCUELA PÚBLICA, un grupo de niños y niñas, habitantes de una comunidad de clases populares (en Brasil, llamadas peyorativamente “favela” o “morro”, así o *Morro do Bumba*), una rueda de conversaciones en la que una chica habla y todos escuchan. Un prefacio-imagen-poema, que afirma un *inédito posible*, como decía Paulo Freire, es posible otra escuela pública,

¹ Traducción al español a cargo de la Dra. Guadalupe Ángela Ramírez, escritora y profesora de Literatura del grupo Traducción Literaria y Escritura Creativa en la Facultad de Idiomas de la UABJO.

² Del Grupo de Estudios Bakhtinianos Atos participan en la autoría de este capítulo: Ana Elisa Santos, Angélica Duarte, Denise Lima, Fernanda Carneiro, Giúlia Nunes, Lílana Neves, Marcia Concencio, María Leticia Miranda, Miza Carvalho, Patricia Borde, Reginaldo Lima, Sandro de Santana.

³ Todos los nombres y fotografías presentes en el artículo han sido autorizados para su publicación por las propias personas o por sus responsables legales, por escrito y de acuerdo con la legislación brasileña.

basada en el diálogo equipolente entre los seres humanos, amorosamente dirigidos al otro, en escucha responsiva, desde infantes.

Esa no es una afirmación fácil, al contrario, es una llamada a la lucha. En el Brasil poscolonial del año 2018, los niños, los jóvenes, las mujeres y los hombres de las clases populares, mayoritariamente afro-descendientes, son consideradas y considerados ineptos para las esferas de cultura como las ciencias, las artes, para las ocupaciones de trabajo que demandan formación de muchos años de escolarización. Más aún, son consideradas y considerados muchas veces ineptos para las formas básicas de existencia humana en la cultura, nombrados aún como salvajes, analfabetos, mal educados, bárbaros, bandidos, entre otras palabras irrepetibles.

Para nosotros, por ahora, nuestra tarea es afirmar la belleza contenida en la humanidad donde quiera que ella se presente, en su singularidad histórico-cultural, en su multiversalidad planetaria, en su específica y única manifestación en las vidas humanas singulares, aquí en este nuestro lugar: niños, niñas y profesoras de escuelas públicas en Río de Janeiro, Brasil.

Esa militancia tomó forma como grupo de investigación, en la convergencia de muchas y muchos, de diferentes procedencias, trayendo cada una y cada uno, en su pauta de vida y de estudios, una idea, una práctica, una bandera de lucha: abrir un espacio en el mundo en el que todas y todos puedan, de modo equivalente, decir, criar y transformar el mundo. Eso en la educación formal, en las formas tradicionales de educación, en la vida, en el arte, en el conocimiento. El presente texto expone un poco de nosotros, de nuestra ruta caminada, de las luchas que ya enfrentamos y de aquellas que aún se delinear, buscando en cualquier parte otras voces para componer polifonías. Somos Atos, un grupo de investigación, con sede en la UFF, en la Universidad Federal Fluminense, y vamos a contar un poco de nuestra historia a través de una voz colectiva. En este caso, al ser coordinadora y fundadora del grupo, Marisol Barenco buscó construir el espacio de lo común y de los ejes que conforman nuestra propuesta.

Ser Atos es asumir una perspectiva de responsabilidad

En 1919, Mijaíl Bajtín, en aquel entonces de 24 años, firmó un pequeño texto, un manifiesto titulado póstumamente como *Arte y Responsabilidad*. En este texto de una página, el joven Bajtín nos dice que la crisis contemporánea es la crisis de nuestras relaciones mecánicas e irresponsables entre el mundo y la vida y el mundo del arte. Afirma que “el poeta tiene la culpa por la prosa trivial de la vida y el hombre de la vida tiene la culpa de la esterilidad en el arte”. Termina diciendo que “arte y vida no son la misma cosa, pero debe volverse algo singular en mí, en la unidad de mi responsabilidad” (Bajtín, 2011, p. xxxiv).

En su siguiente trabajo, escrito entre 1920 y 1924, y publicado hasta 1970, titulado *Para una filosofía del Acto Responsable* por los editores rusos, Bajtín retoma y profundiza la relación entre arte y vida, fundando las bases de su filosofía. En este texto, discute los fundamentos históricos de la ética occidental, elaborando una crítica al kantismo, y propone pensar el mundo de la vida teniendo como base no más como un *deber* universal, pero como un acto responsable. Lo primero que debemos decir es que Bajtín retoma la pregunta de Kant, “¿por qué debemos hacer lo que debemos hacer?”, rechazando la respuesta universal del deber, y respondiendo, a su vez, que “debemos hacer lo que debemos hacer” porque solamente el sujeto singular, desde el lugar donde vive, lo puede hacer.

Entonces, primero, el acto responsable es el acto del sujeto que no tiene coartada, toda vez que desde su existencia única, singular e irreplicable, hay un ángulo del mundo en que sólo él puede responder. Segundo, es responsable en una responsabilidad no abstracta y neutra, pero responsable porque responde a otro, igualmente concreto y único, vivo, que lo interpela en el mundo de la vida. El acto es responsable porque es una respuesta única, sin coartada, al mundo encarnado en el otro, ese otro vivo y concreto. Esa respuesta, siempre en un lenguaje y en géneros histórica y culturalmente formados, se agrega a la ética e inseparable dimensión estética. Así, el acto responsable es ético-estético vivo, concreto, en el mundo.

Ese conjunto de textos, leídos por nosotros, en el inicio de nuestro estudio en cuanto un colectivo, a partir de los años 2010, fueron convirtiendo esa idea central: el

acto responsable. Cuando nos preguntaron en un congreso cuál era el nombre de nuestro grupo, no tuvimos ninguna duda: Somos Atos (Actos).

Respondemos al mundo que está dividido en relaciones capitalistas, patriarcales y racistas de modo claro: este es un mundo de todas y todos, y hay que forzar ampliaciones para que las relaciones de opresión, que deshumanizan oprimidos y opresores, cedan lugar a la alteridad amorosa, fundamento de la vida humana en el gran tiempo. Somos Atos porque respondemos de modo directo al mundo poscolonial, donde los derechos nunca fueron resarcidos a los pueblos del sur: los saberes, las formas de estar en el mundo y las experiencias de los pueblos expropiados están todavía vivos y apuntan caminos importantes para la humanidad, y las instituciones europeizadas necesitan ampliarse con esas voces. Somos Atos porque respondemos a esas instituciones europeizadas –escuela, academias, iglesias, mundo político, etc.– donde todavía se practican violencias a las clases populares, negándoles una posibilidad de decirse, transformar su mundo y crear, colectivamente, otros mundos: estamos aquí con ustedes y abrimos con nuestros cuerpos y vidas los espacios donde sus voces puedan elevarse, levantándonos todos en el mismo proceso.

Somos Atos porque buscamos en todos los modos en que la cultura enunció posibilidades de cambio, transformación, alegrías, renovación –literatura, artes, voces en lo cotidiano de las culturas, ciencias, música, narrativas silenciadas, infinitas fuentes– el material vivo para la creación de otra ciencia, una *heterociencia*, en palabras de Bajtín, en el que las formas discursivas de su orden sigan inclusivas, abiertas, inconclusas y anticapitalistas, antipatriarcales y antirracistas.

Para llegar a esas fuerzas, recorreremos pequeños y surcados caminos, anteriormente recorridos por la humanidad, disponibles en el lenguaje, inéditos viables, como amaba decirlo Paulo Freire. Fiesta de renovación de la palabra que será dicha más de una vez, de una forma nunca antes dicha, la forma única de esos seres humanos vivos, aquí, desde el sur.

Algunos escenarios de lucha, la palabra como nuestro escenario principal

En tiempos de tentativas de fragmentación de los seres humanos, en que la ciencia se viste de discurso dogmático de la verdad única, en la que las ciencias humanas buscan interpretar la vida apoyándose en métodos exactos o monológicos, en la definición pretenciosa de su “objeto” de estudio, que sería el humano (!), Bajtín nos impulsa a pensar en otras relaciones entre las verdades y a aprendernos la práctica de la ciencia del acto irrepitible. Nos convoca a construir un pensamiento polifónico en el mundo, a pensar en las ciencias humanas, no como objetos, como cosas muertas, sino sujetos, como seres expresivos, vivos y hablantes.

Puede parecer, a primera vista, que estamos delante de algunas imposibilidades, toda vez que la ciencia, durante mucho tiempo, buscó encontrar “la verdad” en conceptos elaborados a partir de la colecta y del análisis de datos retirados de una gran muestra. Las ciencias humanas –aquellas en las que nos inscribimos– buscaron la generalización en aquello que se repite y es constante en lo humano, transformando a los sujetos de la investigación en números, índices, perdiendo lo humano; el sujeto de la vida, en medio de tabulaciones y categorizaciones. Aún más, porque una ciencia hecha por europeos creó modelos del ser humano que, contrapuestos a las poblaciones americanas del sur, generó parámetros descalificados, *déficits* para ser corregidos, falta de desarrollo. Especialmente la psicología naciente del siglo XX fue primorosa en describir distorsiones, comparando con parámetros iguales culturas diferentes, volviendo defecto lo que era diferencia. Como bien dice Boaventura de Sousa Santos, la lógica del Occidente moderno castigó no por estar más desarrollada sino por criar un efecto de atraso, de extemporaneidad, de *déficits*, al compararse como modelo en relación a las demás formas de ser de las culturas.

Muchos investigadores creen que la verdad de la vida está en sus teorías, o en sus interpretaciones, y que alguna verdad estaría en lo universal. A eso, Bajtín responde llamando la atención para la coexistencia de una verdad del acto responsable, de la vida concreta (*pravda*, en ruso), a la verdad de conocimiento universalizado (*istina*, en ruso):

Es un equívoco triste, herencia del racionalismo, imaginar que la verdad (*pravda*) solo puede ser la verdad universal (*istina*) hecha de momentos generales, y que por consecuencia, la verdad (*pravda*) de una situación consiste exactamente en lo que ésta tiene de reproducible y constante, creyendo, además, que lo que es universal es idéntico (lógicamente idéntico) es verdadero por principio, en cuanto la verdad individual es artística e irresponsable, esto es, aísla una determinada individualidad. (Bajtín, 2010, p. 92)

Bajtín nos induce a pensar que el mundo teórico es un mundo que ha sido obtenido por abstracción. En ese mundo, el sujeto actor no tiene lugar, no tiene participación, pues tal teoría no considera la existencia singular del ser humano, su acto único y responsable, o lo considera como accidente, aquello que no cuenta para el conocimiento verdadero. El mundo de la cultura (aquí privilegiadamente la ciencia) viene funcionando en base a clasificaciones, cierres, atribuciones de pertenencia. Se crea, de esa forma, una escisión entre dos mundos: el mundo oficial y el no oficial; el mundo de la vida vivida, de los afectos, del acto singular, del privado, de las amistades, y el mundo hecho por las relaciones de identidad, colectivos, pertenencias (Ponzio, 2010, p. 19).

En el mismo movimiento de la crítica, en otro momento y con otras bases históricas, Bajtín nos moviliza a buscar una heterociencia, una ciencia que se construya por la escucha del sujeto del acto, una ciencia del diálogo entre sujetos humanos concretos, en las concretas relaciones en el mundo. ¿Cómo hacer esa ciencia del acto irrepetible y singular, situado en los contextos y en posición de transformarlos? ¿Cómo estudiar el ser humano y sus procesos sin cosificar “el objeto” de ese estudio y el sujeto que comprende?

Bajtín nos deja pistas auxiliando nuestra comprensión. El nos habla de la visión oblicua del *escudo de Perseo*: va a la literatura para comprender la vida, pues es un mundo de la visión estética. El mundo del arte es, de todos los mundos culturales abstractos, lo que más se aproxima al mundo de la vida, del acto, por su concretud e impregnaciones de tonos emotivo-volitivos (Bajtín, 2010, p. 124). Con una mirada oblicua para el arte, el filósofo percibe, en las obras de Dostoiévski y Rabelais, entre otros, la creación de un plan estético nuevo, diferente del romance monológico de la época, al cual llamó

romance polifónico. Identifica, en la escritura literaria, la polifonía como un método artístico capaz de no aniquilar los sentidos del ser humano en el romance, apuntando de esa forma, indicios para construimos relaciones humanas en bases dialógicas y para pensamos la ciencia como acto responsable: ética, estética y de conocimiento como dimensiones inseparables.

La multiplicidad de voces y conciencias independientes e inmiscibles y la auténtica polifonía de voces plurivalentes constituyen, de hecho, la peculiaridad de los romances de Dostoiévsky. No es una multiplicidad de personajes y destinos que, en un mundo de un objetivo, a la luz de una conciencia del autor, se desarrolla en sus romances; es precisamente la multiplicidad de consciencias equipolentes y sus mundos que aquí se combinan en una unidad de acontecimiento, manteniendo su inmiscibilidad (Bajtín, 2015, p. 5).

El mundo en el romance polifónico creado por Dostoiévski es un mundo a partir del punto de vista de cada uno de los personajes, todos inacabados, enunciando sus tensiones y embates con el mundo. No importa, en ese plan arquitectónico, lo que el personaje es para el mundo, sino lo que el mundo es para personaje. Lo que importa es el punto de vista de cada uno sobre sí mismo y sobre la vida. Todas las características de la vida, tipos físicos, espacios, concepciones y filosofías son introducidas por el autor en el campo de visión del personaje. "Nosotros no vemos quién es el personaje, sino de qué modo toma conciencia de sí mismo; nuestra visión artística todavía no se encuentra delante de la realidad del personaje, sino delante de la función pura de toma de conciencia de esa realidad por el propio personaje" (Bajtín, 2015, p. 54). Y para que un personaje se autorrevele, Bajtín apunta ciertos métodos específicos: La lógica de la autoconsciencia admite apenas ciertos métodos artísticos de revelación y representación. Revelar y representar al héroe solamente es posible interrogándolo y provocándolo, pero sin hacer de él una imagen predeterminada y conclusiva (2015, p. 76). Así, la palabra del héroe continua como palabra del otro, desprendiéndose, no da idea del autor, pero sí de su campo de visión monológico. El autor no se "distancia" de los sujetos, el autor es activo y está presente en la obra, pero no como la voz soberana, como un ser que

domina la plenitud del conocimiento y de la verdad, pues sabe que “una idea en una consciencia aislada se degenera y muere” (2015, p. 98).

Dostoiévsky hace un recorte espacial en su plano, no interesándole lo que los personajes hicieron o piensan del pasado, no interesándole la causa o la génesis de cada uno. Lo que importa para él es la simultaneidad de los actos y la confrontación de todas las voces que emergen en el plano presente. La categoría fundamental de su visión artística no es la de la formación, sino la de la coexistencia e interacción. Él busca ver todo en relación. Donde muchos escuchan una voz, él escucha dos o más.

Para Bajtín, un autor, al crear un romance monológico, elabora una obra en que los personajes están lado a lado en el todo arquitectónico, pero desconectados unos de otros en sentidos y relaciones, participan de una relación mecánica y sin diálogo. La consciencia dominante en la obra es la del autor, él es la voz soberana que enuncia y tiene la visión de todo lo acabado del mundo y de cada personaje. Él todo lo ve y todo lo habla. Tal construcción aniquila los sentidos del humano. “La verdad sobre el hombre en la boca de los otros, no dirigida a él por diálogo, o sea, una verdad a la rebeldía se transforma en mentira que lo humilla y mortifica en caso esta le afecte el *santuario*, esto es, un *hombre en el hombre*” (2015, p. 67).

Por otro lado, Dostoievski percibe cada personaje como un centro emotivo-volitivo que enuncia el mundo en correlación al otro centro de valor. El autor escucha y posiciona las voces de los personajes en diálogo.

Los personajes, puntos aislados y acabados en el diseño del autor monológico, en el plano polifónico, tienen las consciencias ampliadas en el encuentro con los otros personajes, pues, al escuchar un mayor número de voces, no solamente aquellos presentes en la superficie del enunciado, el autor crea un campo alargado y extenso de sentidos. En esa amplitud que sucede por la escucha amorosa, los personajes se tocan, se encuentran y se alteran, se vuelven luz, haciendo surgir, así, una constelación. Cada héroe se convierte en una obra, no más en un punto delimitado y cerrado como en el romance monológico, sino en un área extensiva, iluminada, ampliada por el diálogo polifónico.

Por el diálogo que comienza en la escucha amorosa, los hombres se encuentran ampliando los sentidos. La luz los toca, formando constelaciones. De la unicidad del existir irradian rayos que atraviesan el tiempo iluminando e afirmando el carácter humano de la historia. (Bajtín, 2010, p. 122)

El autor explota los límites y las limitaciones de las conciencias y transborda. Él mismo, escuchando las múltiples voces presentes en cada sujeto, tiene su conciencia ampliada porque necesita abarcar y dialogar con todas las otras conciencias.

Lo que Bajtín identifica y destaca en la obra de Dostoiévski nos da indicios para que realicemos una heterociencia, cambiando radicalmente nuestra posición en relación a los sujetos involucrados en la investigación. Para él, la metodología de la explicación y de la interpretación utilizada en las ciencias humanas de la misma forma que es usada en las ciencias exactas y en las naturales, se reduce al descubrimiento de lo que es repetible. El arte de Dostoiévski posibilitó a Bajtín ver cosas en la vida: el evento único del acto sensible del ser humano, acto de respuesta al otro. Bajtín generosamente comparte con nosotros su visión, a través del gesto de apuntar, nos hace ver cosas que no veíamos antes en el diseño de actos vividos. Es el arte el que presenta y amplía la vivencia en el mundo.

Estamos juntos, nos constituimos del otro, dice Bajtín, sujetos vivos y hablantes. La única forma de no aniquilar los sujetos de las investigaciones es escuchar voces. Necesitamos, sí, cuestionarlas, abriendo espacios para que cada sujeto revele su autoconsciencia, solamente revelada por el diálogo. La vida auténtica del individuo solamente es accesible en un enfoque dialógico delante del cual él responde por sí mismo y se revela libremente. La autorrevelación de un sujeto bastaría por sí misma como dominante artístico para descomponer la unidad monológica del mundo.

En esa escucha sucede el encuentro, el contacto y la amplitud de sentidos, de luz. Cada sujeto en correlación a otro sujeto, cada consciencia en correlación a otra consciencia, en la simultaneidad y en la confrontación del encuentro, se expande, eliminando la posibilidad de tomar círculos delimitados y fechados, objetificados por una voz. Cada sujeto único, no coincidente e insustituible en relación al otro que piensa, siente y actúa a partir de su singularidad de existir, no cabe en abstracciones. Él está en

el diseño del mundo del acto, donde sucede la vida. El encuentro dialógico rompe límites y eleva los sentidos. Esa diversidad no compromete la unidad de sentido del mundo, “pero la eleva al grado de unicidad propia del evento” (Bajtín, 2010, p.142).

¿Y cómo sería la ciencia de la escucha de voces de sujetos? ¿La ciencia de lo irrepetible, de lo singular, de la verdad *pravda*, no volvería la ciencia frágil o relativa? El propio Bajtín responde:

Pero en estos mundos concretos individuales, irrepetibles, de consciencias que realmente actúan (...) de los cuales, como componentes reales, se componen también el existir-evento unitario y singular tiene algunos componentes comunes: no en el sentido de conceptos o de leyes generales, sino en el sentido de momentos comunes de sus diseños concretos. Es esta arquitectura del mundo real del acto que la filosofía moral debe describir, no como un esquema abstracto, sino como un plan concreto del mundo del acto unitario singular, los momentos concretos fundamentales de su construcción y de su disposición recíproca. (Bajtín, 2010, p. 110)

Esta es la invitación que Bajtín nos hace: hacer ciencia no *sobre* el otro, sino *con* el otro, enfocar el ser humano de forma integral, interpelando y respondiendo en la vida, en el arte y en la investigación.

Esas recomendaciones de Bajtín se aproximan, en la unidad de nuestra responsabilidad, a aquellas de Paulo Freire, vividas en los movimientos sociales de Brasil y América Latina hace más de cincuenta años, actualizadas en la obra de Mejía (2018), se han configurado como una pauta de creación de una ciencia dialógica, vivida como *el otro*, los seres humanos concretos en sus vidas concretas, la ciencia dirigida hacia la transformación de las condiciones contextuales de existencia, todavía marcadas por ideologías y prácticas sociales capitalistas, patriarcales y racistas.

Comprendemos, hasta ahora, que hay que modificar, además de las prácticas de investigación, las políticas de escritura de las investigaciones. Si entendemos que el lenguaje constriñe a decir, como afirmaba Roland Barthes, en sus estrechos códigos de clasificación discursiva –desde la gramática hasta las formas dogmatizadas de los géneros discursivos– necesitamos ampliar los modos de decir, para permitir que se diga más, lo

que otros sujetos digan, también. Todo enunciado humano se da en un género discursivo, o sea, está constreñido por las formas que históricamente la cultura agregó y validó. Sin embargo, en la historia del género, podemos recuperar sus luchas y ampliarlas.

Como principal ejemplo y material de lucha tomamos los escritos académicos en sus géneros reducidos: formas de decir que constriñen a decir lo que es considerado verdad para una determinada perspectiva ideológica. Un sistema de verdad que se apoya en un orden discursivo, como nos hizo ver Foucault hace décadas. Pero como proceso histórico vivo, un género discursivo contiene en su génesis otras formas, en cuanto está abierto, inconcluso en tanto práctica humana viva. En la historia de los géneros oficiales de academia encontramos una pluralidad de otros géneros que amplían las formas de decir: nuestro desafío ha sido experimentar hasta donde el género ensayístico, o tesis, resiste. Para que podamos decir de otra forma necesitamos hacer del discurso un escenario. Como dice Luciano Ponzio, “para cambiar el mundo necesitamos cambiar las palabras del mundo”. Ese es nuestro escenario.

Otras escrituras, otras voces

¿Qué desafíos encontramos en nuestras vidas de trabajo y en la investigación? Somos todas y todos profesoras y profesores de las escuelas básicas y de las universidades. Nos reunimos en la academia, pero nuestras relaciones transbordan para las prácticas sociales vivas que ahora agregamos en nuestros *actos responsables*. Nuestro trabajo de investigación se materializa en la vida y toma forma escritural en las diferentes tesis y disertaciones, pero también en diferentes relatos y acervos, vivos, dialogados con los sujetos que encarnan las problemáticas asumidas. Trabajamos con principios, esos mismos no fijos, pero cambiantes, en permanente mudanza. Podemos decir que en este momento actual estos son nuestros principios más importantes:

- *1er principio*: El sujeto de las ciencias humanas es un sujeto hablante, contra la ciencia de las generalizaciones en lo que se repite, donde lo humano es colocado en series, contra el mundo teórico que se ha obtenido por abstracciones y donde el sujeto del acto no tiene lugar ni participación en el mundo.

- *2º principio:* Una heterociencia se construye por la escucha del sujeto del acto. Eso se da por la lucha contra la objetificación en el lenguaje. Asumiendo que vamos a lo real siempre de forma oblicua, buscamos aprender los medios con Bajtín que se colocó en la misma cuestión, buscando en Dostoiévski la polifonía como método artístico capaz de no aniquilar los sentidos del romance. Multiplicidades de consciencias equipolentes y sus mundos, que aquí se combinan en una unidad de acontecimientos manteniendo su inmiscibilidad. Más que la diversidad, la lucha por mantener en la escritura el punto de vista del personaje sobre el mundo o sobre si, “el humano en el humano”. Lo que garantizaría la polifonía es el diálogo entre muchas voces en el límite de las consciencias cruzadas e inacabadas, creando un campo amplio y extenso de sentidos.
- *3er principio:* El autor, sujeto de la voluntad artística, encarna la verdad de la combinación de muchas voluntades. La verdad del autor es la verdad del acontecimiento, esa es su ética. El plan estético del autor sería la creación de un cronotopo artístico en el que los sujetos enuncian de modo equivalente. El autor es tomado en nuestra concepción como sujeto que calla en el plano de la vida, pero que habla en el plano estético: su enunciado es escritura. Sin caer en la trampa de la obra monológica, en la que la consciencia dominante es la voz del autor, la lucha de la obra polifónica es mantener vivas consciencias equivalentes y alternas que enuncien otras visiones del mundo singulares.
- *4º principio:* Todo sujeto del enunciado expresa un proyecto discursivo en respuesta, con su visión del mundo, en un género. El género es el modo como un ser humano hablante entra en la vida, como penetra en lo real de modo sensible y creativo. Si no dominamos un género, siquiera percibiríamos lo real, ya que la propia escucha de un enunciado en un género implica una comprensión receptora. Cada género, que fue histórica y culturalmente creado a lo largo de los procesos humanos de su enunciado, siempre contradictorios en tensas polémicas, es una hendidura que nos permite ver de modo único el mundo, un foco de luz en una frecuencia única. Cada género permite una determinada comprensión de la realidad y, por lo tanto, cuantos más géneros dominemos, más amplía nuestra visión del mundo. En cualquier ámbito de la cultura, la ampliación de las visiones

del mundo debe continuar hacia la ampliación de géneros con los que comprendemos y enunciamos el mundo.

- *5º principio:* La palabra es siempre semi-ajena, viene de los otros y es dirigida hacia los otros, en respuesta. Es mía, por ahora, provisoriamente, cuando la tomo para responder al mundo se vuelve propia cuando la puedo habitar desde mi acento axiológico único. La autoconsciencia es el proceso de descubrimiento de los índices ideológicos de la respuesta que doy: ¿repito la palabra ajena o la reposiciono? Así como Paulo Freire también afirmó, en el diálogo entre seres humanos concretos, teniendo como tema las contradicciones de la vida concreta, los enunciadores se descubren a sí mismos y a las respuestas, teniendo la oportunidad colectiva de alterarlas, volverlas más amplias y plurales.
- *6º principio:* El acto discursivo es singular (por la posición del sujeto) en lo reiterable (otras palabras). Enunciación es respuesta singular de un sujeto que organiza un proyecto de decir con fin estético en la interacción con el movimiento inconcluso (diálogo interminable). Enunciar es reunir un haz de relaciones ideológicas concretizadas en un género, en respuesta a la interpelación del mundo. La enunciación no puede ser separada de esa complejidad en la cual se da y encuentra sentido, y mucho menos se puede convertir en objeto de autor dominante, en la escritura de un documento de investigación. El desafío es ampliar nuestras formas de decir en cuanto acto político, en la escritura.
- *7º principio:* La escritura académica, como escritura receptiva de la vida vivida en el plano dialógico y con fines de conocimiento, es la creación ético-estética de planos polifónicos fundados en la escucha amorosa de sí mismo y de los otros, en las relaciones (Barenco, 2017). El trabajo de escritura de la investigación es acto de creación política de planos polifónicos en géneros que garantizan la entereza de la enunciación del ser expresivo y hablante, y que por lo tanto amplían y alteran las formas de decir hegemónicas de la ciencia europea moderna, monológica, sobredeterminada por la autoridad del investigador y basada en metodologías en que lo final es garantizado del comercio. Es suma, la escritura es instrumento de lucha contra la lógica negadora de las formas de ser, estar en el mundo y pensar de los sujetos con quien nos dedicamos a dialogar: poblaciones afrodescendientes, niñas y niños invisibilizados por el adultocentrismo, infantes de las clases populares,

profesoras enmudecidas por los sistemas oficiales, a nosotras mismas en cuanto formadas en lógicas capitalistas, patriarcales y racistas. Una escritura antifascista y que reescriba otros mundos posibles, cambiando las palabras de este mundo, transformando los enunciadores de este mundo.

Fragmentos de vida enunciados en la investigación viva, una heterociencia en construcción

Los principios arriba firmados parecían claros, sin embargo, pierden toda la obviedad cuando penetramos en el mundo de la vida de los países del sur, principalmente del sur pobre, como es el caso de las comunidades brasileñas formadas por las clases populares. En un país de división social de la riqueza fuertemente avalado por las políticas fascistas del último golpe, el de 2016, las y los infantes y sus familias son comprendidas como no hablantes, o al menos sus palabras son consideradas, de partida, como expresiones salvajes de poblaciones bárbaras e ignoradas. Esas concepciones toman forma en las numerosas prácticas de exclusión institucionalmente amparadas, como las políticas de escolarización como medidas preventivas al riesgo social y como las políticas de amparo a las niñas y los niños que no acompañan el ritmo de la escolarización normativizado – en Brasil hay una política nominada: “Alfabetización en la edad correcta”.

Dos investigaciones recientemente concluidas buscaron escuchar a las y los infantes en ambas situaciones. La primera trató de entender a un niño, Vinicius (Figura 16), que, incluido en la educación infantil forzadamente, por situación de riesgo social, visto que su papá lo llevaba consigo para recoger cartón en las calles, pasaba los días de espaldas al grupo de infantes, mirando por la ventana y con la mochila a su lado, listo para irse. En la narrativa de la investigadora-profesora, Angélica, Vinicius solamente sonreía una vez al día, cuando su padre llegaba. Toda esa historia fue narrada, en la investigación, de modo gradual. En el inicio del trabajo, lo único que tenía era la imagen del niño que negaba el trabajo de la institución, de la profesora y de sus compañeros. La foto tomada por la investigadora captura ese momento.



Figura 16. Vinicius.

Fuente: Acervo personal de la investigadora Angélica Duarte, 2018.

La misma fotografía fue el plano estético a través del cual la investigación puede detenerse en el *pedazo del mundo* que representa. Realizando una serie de lecturas, la investigadora consiguió llegar a la escucha de que no era posible el acto de retirada a la fuerza, por el Consejo Tutelar⁴, de Vinicius en las prácticas de trabajo en las calles, la no escucha del niño, el rechazo al menor indicio de consideración a sus motivos y su deseos lo dejó en ese estado permanente de estancamiento del ambiente escolar, que en el mismo proceso representa su estética penitenciaria.

Otro trabajo que se originó por la escucha de las y los niños en situación de alejamiento parcial de la escuela para fines de atención especial a las deficiencias de aprendizaje concluyó a partir del punto de vista de las y los infantes, una lectura de las intenciones escolares como separadoras, violentas y seccionarias. En la investigación, Ana Lucia Lopes escuchó a las y los infantes durante algunos meses, en una escuela pública revelando los sentidos de la autoconsciencia de aquellos que son vistos como los que *nada saben*. En un fragmento del diálogo (Lopes, 2018) narrado desde el género conversacional, un niño revela la pobre escritura que la escuela enseña a las niñas y niños,

⁴ Órgano electivo brasileño responsable del cumplimiento de las órdenes del Estatuto de los Niños y del Adolescente, la legislación de protección a la infancia y a la juventud.

como modo de evaluación de sus procesos de aprendizaje fracasados, haciéndolos permanecer años en las clases iniciales.

Ana: Pero, ¿logras leer?

Gabriel: Sí, ¡uy!, lo logro. ¿Quiere que lo lea, ahí, para que vea?

Ana: (Entiendo que Gabriel me quiere mostrar sus avances) ¡Claro que sí!

Gabriel: “El mono y el resorte”. “El mono ve la maleta de la...maleta”. ¿Qué? Espere. Es que soy así. Es por esa cosa. Porque tiene algunas palabras que yo no le dije (...) Es que tiene unas palabras, así, que yo me confundo. ¿Entiende?

Ana: ¿y cómo le haces cuando te confundes?

Gabriel: Ah, tipo así, me doy un descansito y vuelvo de nuevo. “El mono y el resorte. El mono ve el resorte. De la maleta salta el resorte. El resorte vio la pelota. El resorte galopa como un caballo. El resorte gira la bala. La jarrita se queda”. No, cinta. “Muñeca y bolita con plumas (...) El resorte salta al pie del mono. El resorte rueda, el resorte salta en la maleta, Nada de resorte loco. Qué resorte loco, Que maleta vieja. Nada de maleta chiflada. El resorte diga.” Hasta aquí pude.

La investigación interpela las prácticas educativas a partir de su visión de mundo, evidenciando los equívocos y los *impasses* de los procesos de escolarización de las y los niños de las clases populares, basados muchas veces en currículos europeizados o, al menos, destituidos de sentido discursivo, difundiendo prácticas mecánicas de lectura y escritura. Intervenir y transformar teniendo la voz de las y los infantes como sentido, he aquí el sentido de las investigaciones.

Además, otras investigaciones en marcha buscan seguir los principios y ampliarlos, construyendo una heterociencia. Vamos a citar brevemente cada una de ellas, afirmando sus principales desafíos y creaciones.

María Leticia Miranda investiga, junto al Grupo Atos y en estudios de maestría y doctorado, las posibilidades de reafirmar a las y los infantes como productores y creadores de arte. Por increíble que pueda parecer, la literatura concerniente a la infancia y las artes rechaza la actividad creadora artística en las y los niños por la limitación de sus aportes, tanto en relación a las capacidades infantiles en cuanto a las concepciones de lo que es una obra de arte. En el momento, estudia un género artístico que es el autorretrato, conformando sus posibilidades y produciendo con las y los infantes un escenario donde producen, discuten y crean obras artísticas. En el mismo proceso, María Leticia incluye el autorretrato, práctica diseminada por las *selfies* modernas del celular, en

el movimiento histórico de la pintura del autorretrato y en las prácticas más ampliadas de la autobiografía y la narrativa de sí mismo.

Denise Lima concluyó la investigación donde, por la vía del género epistolar, discute las posibilidades de la enseñanza de escritura en la escuela, para las y los niños pequeños, criticando las formas mecánicas y destituidas de sentido vivo de los textos escolares, creando con las y los infantes proyectos en donde puedan dialogar en géneros discursivos vivos. En el proceso, Denise penetra en los mecanismos poco pensados de creación escritural por infantes, revelando la relación viva con el texto de creación, respuesta responsable al cotidiano de las relaciones y respuesta en el género que trae consigo los elementos gramaticales y estilísticos de su forma. Las y los infantes aprenden y aprenden sobre sus procesos de aprendizaje, colectivamente. Las cartas fueron la forma de tesis, que, por ser dialógica desde el inicio, amplió los límites de la escritura limitada académica, para posibilitarnos la escucha de otras escrituras también ampliadas por los diálogos entre adultos, infantes y la cultura.

Fernanda Carneiro inició recientemente una investigación en la que busca recrear las propias formas del decir para poder escuchar discursos neonatos, en la poesía, en la vida y con las y los infantes. Su estudio valoriza los restos, los leños, lo que viene siendo despreciado y desvalorizado por las culturas oficiales, grafocéntricas, verbocéntricas, e inventa al mismo tiempo un espacio-tiempo para un nuevo decir y su propio lenguaje, una indagación que anida, y que en nido repiensa modos neonatos de pensar y de decir.

Miza Carvalho presenta el estudio donde trajo a la reflexión sus vivencias y experiencias con la cultura oral mandiga, del oeste africano, en las palabras y enseñanza de un *djeli*, portador de la palabra tradicional mandiga y su guardián. En la escucha de la palabra mandiga, Miza reconstruye en parte las relaciones entre los procesos sociales de educar en la cultura, del pueblo Mandê. De modo inevitable, el desvelamiento de esas otras formas de pensar lo humano, el lenguaje, la cultura, lo social, revela en el mismo proceso nuestras paupérrimas relaciones, y las hace saltar a los ojos (o a los oídos). Miza, en su búsqueda por la palabra dialógica que no cosifica al otro, sino que dialoga con él, creó un plano estético en el que narra la investigación en el lenguaje de cuentos, algunos en géneros occidentales, como la sátira menipea, y otros en el género del *cuento* propio

de la cultura mandiga. Abajo un breve relato narrado por Miza para discutir las relaciones entre el cuento y la sabiduría Mandé (Carvalho, 2018).

Los reinos y el cuento

Atravesando un largo campo y dos ríos, en donde el horizonte avista montañas de arenas blancas, el viajante llega y luego encuentra un *griot* y le hace una pregunta. Algo en el encuentro entre el *griot* y el viajante instaura el momento del cuento. El *griot* sabe que es su misión utilizar su lenguaje en una situación precisa. El *griot* invita entonces al viajante a entrar en Honorine y a llevarlo hasta la entrada del reino.

En el pórtico el viajante se enfrenta con muchas puertas. Al frente de una de ellas está el Zaná, o pueden llamarlo también Proverbio, un viejo de barbas blancas, de voz firme y dulce. Él invita al viajante a entrar y ya anuncia su sabiduría corta y directa. Este anciano es quien abre la puerta del cuento. Antes de entrar en la gran aventura del cuento, Zaná llama la atención del viajante, un "¡pon atención!". Cada Zaná tiene adentro de él sus historias, y cuando una puerta se abre, nuevas puertas aparecen como en un fractal. De aquí en adelante el viajero se siente más despierto delante de los laberintos espirales en esta aventura de entrar en el cuento. Le toca al aventurero acompañar las curvas.

Al escoger una puerta se da un suceso: una voz le susurra que el cuento es una gran pirámide de espejo, con 399 cuadritos, blancos y negros. En aquel instante aparece al frente del viajero una pirámide de espejos. Él se ve reflejado en la medida que sigue escuchando la voz del cuento. Y la voz continúa bajito: cada cuadrito de la pirámide de espejos es un cajón del saber, y en cada una de ellas hay una respuesta para una pregunta.

El viajero quiere comprender un cuento como instrumento de educación, de formación y de transmisión. La pirámide va respondiendo sus preguntas cuando él abre los cajones. Va abriendo una a una. En un cajón él escucha: el cuento es un espejo de la sociedad; en otro es necesario percibir cómo es este momento cuando el cuento se instaura; otro más: es preciso conocer la base, el origen, la fuente de donde vino el cuento; y otro más: el cuento busca, observa, esclarece, desarrolla.

Otro día abre nuevamente una puerta del mismo cuento, abre otro cajón y ya está: el cuento es la conexión del pasado y del futuro en el presente; abre otra que dice: el cuento es universal. El cajón del lado: el cuento no es un instrumento moderno o tradicional, cuento es cuento.

Permanece de pie durante días, semanas, meses, años.

Hay personas que tardan eternidades delante de un solo cuadro, otras saltan ansiosas por responder todas las preguntas. También se escuchan noticias de personas que, en la proximidad de su último suspiro, vienen hasta ahí para responder sus últimas preguntas. De hecho, todos los que pasan por esa pirámide de espejos, y se ocupan de las imágenes que encuentran en los cajones, tienen la sensación como si estuvieran de frente a un oráculo.

Cuando resuelve salir del cuento el viajero encuentra de nuevo a Zaná, el viejo de barbas blancas que le dice: el cuento se vuelve un personaje que habla contigo; un personaje que se metamorfosea. E inmediatamente cierra la puerta del cuento.

Horizontes y desafíos

Todavía tenemos otras seis investigaciones en marcha, autoría de Ana Elisa Santos, sobre el teatro y la educación; de Reginaldo Lima, sobre la hospitalidad como la filosofía del encuentro; la de Márcia Concêncio, la de la foto del epígrafe, sobre la alfabetización escolar, la de Liliane Neves, sobre la formación de profesores; y otras que están siendo diseñadas aún como esbozos, todas con los desafíos que se van ampliando en el proceso. Difícil hablar sobre los horizontes porque ellos, como dice Galeano citando a Fernando Birri, se mueven cuando nos movemos. Pero podemos decir de la memoria de futuro que nuestros actos actuales generan. Estamos publicando un libro sobre el concepto de *cronotopo*, marca bajtiana para la comprensión de las imágenes del humano creadas por los enunciados artísticos, modo de pensar las creaciones y producciones humanas, modo de su crítica y de su transformación, mi investigación principal. En el mismo proyecto, publicamos actualmente un pequeño libro con textos que enuncian de modo vivencial el cronotopo titulado *El Cronotopo del Cielo*, publicado por Pedro & João editores en el año 2018.

En el año 2019, nuestro grupo pretende iniciar conjuntamente con Liliane Neves, una formación dialógica pública y ampliada, institucional, con profesoras de los años iniciales, buscando una formación basada en los principios bajtianos o freireanos sobre el diálogo transformador y la escritura que altere el orden discursivo oficial. Pretendemos continuar creando y ampliando espacio-tiempos, en la creación de una escritura

anticapitalista, antipatriarcal, antirracista, antirracionalista, que sea una de las bases de la creación de una ciencia de lo singular, del humano irrepetible, una ciencia de la vida, de la vida de todas y todos los seres humanos, una ciencia amorosa y orientada desde el sur, desde las y los infantes, desde los restos y los invisibilizados, en fin, una heterociencia.

Lista de referencias

- Bakhtin, M. (1999). *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Bakhtin, M. (2004). *Dagli appunti degli anni Quaranta* (trad. F. Rodolfo y rev. A Ponzio). Corposcritto, n. 5. Bari: Edizioni dal Sud.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável* (trad. Valdemir Miotello y Carlos Faraco). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. (2015). *Problemas da Poética de Dostoiévski* (trad. Paulo Bezerra). Rio de Janeiro: Editora Forense.
- Bakhtin, M. (2002). *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. São Paulo: Annablume; Hucitec.
- Bakhtin, M. y Volochínov, V. (2011). *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Barenco de Mello, M. (2017). *O Amor em Tempos de Escola*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Carvalho, M. (2018). "Os Reinos Invisibilizados: Um encontro com a palavra Mandinga. Dissertação de Mestrado" (Tesis de maestría). Facultad de Educación, Universidade Federal Fluminense. Niterói.
- Duarte, A. (2018). "Construindo uma Escuta da Criança: Sofrimento, Ética e Estética na Escola" (Tesis de maestría). Facultad de Educación, Universidade Federal Fluminense. Niterói.
- Grupo Atos UFF (2016). Constelar: aprendendo o exercício de uma heterociência. *Revista Aleph*, 25, 223-245.
- Grupo Atos UFF (2015). *Palavras próprio-alheias: ELA. Vida, arte e alteridade*. São Carlos: Pedro & João Editores.

- Grupo Atos UFF (2016). *Fio Solto: Que escola você deseja?* São Carlos: Pedro & João Editores.
- Grupo Atos UFF (2018). *Fio Solto II: O Cronotopo do Céu*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Lopes, A. L. (2018). Um novato lá na sala, tem que pegar ele também, tia. Escreve tudo agarrado! A escuta das enunciações sobre o aprender nas conversas com crianças (Tesis doctoral). Programa de posgrado en Educación, Universidade Federal Fluminense. Niterói.
- Miranda, M. L. (2015). “Um Estudo da Criação Artística na Escola” (Tesis de maestría). Dissertação de Mestrado. Facultad de Educación, Universidade Federal Fluminense. Niterói.
- Ponzio, L. (2017). *Visões do Texto*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Ponzio, L. (2016). *Icona e Raffigurazione: Bachtin, Malevich, Chagall*. Milão: Mimesis Edizioni.
- Lima Tardan, D. (2017). *Cara Carta: (Co)Respondências de uma professora*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Investigación narrativa en educación (docentes)

J. Ignacio Rivas-Flores

Analía E. Leite-Méndez

(...) la historia de vida es un texto, un texto es un "campo", un área más bien definida. Es algo "vivido": con un origen y desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y sus significados. Debo aproximarme a ese texto con atención humilde, silenciando al "aventurero interior". Se requiere acercarse al texto con cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo. Se entra en el texto. No basta con leerlo con la atención externa de quien lee sólo para informarse. Es necesario "habitarlo". Así es como entro al texto de la historia de vida. Lo habito. Establezco con él una relación significativa en la cual ni mi identidad ni la alteridad del texto tienden a prevalecer. Leo con calma, y es así que del texto emergen las áreas problemáticas, esas en las cuales el relato se mueve con más rapidez, los momentos de crisis se vuelven preciosos, epifánicos y reveladores. La historia de vida se me presenta entonces como una historia de constricciones que pesan sobre el individuo –un conjunto de condicionamientos más o menos determinantes–, y al mismo tiempo como un complejo de estrategias de liberación que el individuo pone en juego aprovechando las "buenas ocasiones", los atisbos intersticiales...

Ferrarotti

"Las historias de vida como método"

EL TEXTO QUE NOS PRESENTA FERRAROTTI CONSTITUYE UNA IMAGEN REVELADORA DEL sentido ético, metodológico y epistemológico presente en las investigaciones narrativas. De alguna forma esta es la orientación que seguimos desde hace algo más de veinte años, cuando iniciamos la investigación que, en primera instancia, planteábamos como narrativa (Rivas, Sepúlveda, Rodrigo y González, 2003; Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2000 y 2005; Rivas y Sepúlveda, 2003) y que ligamos, en consonancia con la propuesta de

Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación

Conle (2014) como estrategia de enseñanza, partiendo de las propias narraciones sobre su experiencia escolar del alumnado de las asignaturas de las que somos responsables. Como veremos a lo largo de este capítulo, desde esta perspectiva se ponen en juego concepciones diferentes de sujeto, conocimiento y realidad que apuntan a una perspectiva radicalmente transformadora: hablamos de construcciones narrativas que apuntan a un compromiso y una responsabilidad nuestra como investigadores, pero también de los sujetos investigados, en la conformación de un relato de mundo más justo, equitativo, solidario y libre.

Para el desarrollo de este capítulo, en la medida que planteamos cuestiones sobre las que venimos reflexionando a lo largo de estos 20 años, retomaremos ideas ya planteadas en otros trabajos (por ejemplo: Rivas, 2007, 2014a, 2014b; 2017; Rivas *et al.*, 2014, 2017; Leite, 2011, 2012; Cortés *et al.*, 2014), llevando a cabo una labor de síntesis de nuestras posiciones en este tema a lo largo de los mismos. En definitiva, el propio proceso de construcción de la dinámica de investigación, tanto a nivel personal como de grupo de investigación, es un proceso histórico y biográfico en el que nos vamos constituyendo como sujetos investigadores.

En cualquier caso, la constante del trabajo narrativo, desde nuestra experiencia tiene que ver con los procesos de constitución de los sujetos en un marco social, cultural y político. Por tanto, hablamos de un proceso colectivo en el que cada sujeto se reconstruye como parte del mismo. Esto podemos entenderlo como identidad o como subjetividad, dependiendo de los matices epistemológicos con los que nos manejemos. Trabajar narrativamente representa para nosotros una posición y una estrategia política, a través de la cual visibilizar los espacios, tiempos y relaciones de los sujetos, en los que se manejan sus vidas. Sus voces, por tanto, más que un fin en sí mismas, representan un modo de conocer el mundo a través de la experiencia de sus actores. Luego el foco, necesariamente, está en este conocimiento y en la realidad que construye.

Hay un cambio de mirada importante en esta perspectiva, que podemos explicar en la voz de Van Manen:

El interés actual en los relatos y la narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud que es crítica del conocimiento como racionalidad técnica, como

formalismo científico y del conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo a la ciencia, sino más bien como método que puede tratar preocupaciones que formalmente quedan excluidas de la ciencia normal (Van Manen, 2003, p. 159).

También desde Korblint (2004), para los científicos sociales, las experiencias particulares de las personas, recogidas a través de las historias de vida, representan la posibilidad de recuperar los sentidos vinculados con las experiencias vividas que se ocultan tras la homogeneidad de los datos que se recogen con técnicas cuantitativas. En cualquier caso, a la vez que permite vislumbrar un mundo de significaciones, en ocasiones en torno a la intimidad, plantea también el desafío de volver a insertar los sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto social en el que ellos surgen, única vía de trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social. En el mismo sentido, Hernández y Sancho (2009) plantean que las historias de vida permiten conectar las experiencias personales de los docentes con sus biografías y el amplio contexto histórico y sociocultural, llegando así a lo que puede denominarse como sus *habitus* profesionales, de acuerdo con el término acuñado por Bourdieu.

Como cuestión previa, retomamos una dimensión relevante que nos interesa especialmente y sobre la que volvemos reiteradamente, de acuerdo, entre otros con Connelly y Cladinin, (2000) y Cladinin (2013). En investigación narrativa las dimensiones metodológicas y epistemológicas no son esencialmente diferentes. Antes bien, aunque suelen plantearse por separado en este caso presentan una unidad epistemológica clara. La primera se refiere a los aspectos que tienen que ver con lo metodológico en relación a la tradición biográfica y narrativa, en la que esta investigación se encuadra. La segunda apunta hacia los componentes más relevantes que constituyen nuestro marco teórico desde el que afrontamos la comprensión de las narrativas. En este caso, forma y contenido caminan necesariamente juntos, de forma que el hecho de que metodológicamente hayamos optado por esta tradición es relevante para la comprensión del contenido de la investigación: entendemos que la voz propia de los sujetos que participan en la realidad investigada es la que mejor nos permite comprender la realidad

Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación

en la que viven. Biografía, experiencia e identidad, son tres ejes esenciales que se implican mutuamente.

Es llamativo, en este sentido, cómo los autores que trabajan desde esta perspectiva ponen sobre el tapete de forma explícita esta cuestión, incluso a través del relato de su propia historia. Louis M. Smith, uno de los investigadores que más tempranamente abrieron las puertas a los métodos cualitativos en educación (Smith y Geoffrey, 1968) presenta en el relato de su propia historia y su paso a la investigación biográfica esta unidad entre lo metodológico y conceptual: “La naturaleza y cantidad de la mezcla entre lo narrativo y la conceptualización es una opción importante en la investigación cualitativa, aquella que exige un análisis razonado de sí misma” (Smith, 1997, p. 3).

Es de interés el razonamiento que hace este autor, donde revisa su propia historia como investigador. En el escrito anterior narra como si bien aquella primera investigación se planteaban seguir el esquema de estudio de casos sociológicos, sin que fuera conscientes de ello en ese momento su trabajo podría describirse como un episodio auto/biográfico en la vida de Geoffrey como profesor, así como en su propia vida como investigador cualitativo. Es importante este planteamiento porque establece un paso necesario, podríamos decir, en la evolución de la investigación cualitativa, y en el desarrollo de los propios investigadores e investigadoras.

Nos planteamos en el desarrollo de este trabajo, en primer lugar, una revisión de los fundamentos epistemológicos en los que nos apoyamos en el trabajo biográfico. En segundo lugar, nos situamos en un punto de vista más ontológico, desarrollando la construcción de la realidad a partir del relato de la experiencia. En tercer lugar, nos adentramos en el complejo mundo de la identidad como objeto propio de la investigación narrativa-biográfica. Por último, para cerrar a modo de conclusiones, plantearé algunas preocupaciones que nos siguen moviendo para transitar por este camino.

I. Preocupaciones epistemológicas

La investigación narrativa, desde nuestro punto de vista, representa una opción de investigación en cierto modo diferente dentro del campo de las ciencias sociales y en particular en educación, que pretende hacer frente a las corrientes positivistas (y también algunas etnografías) en su intento de segregar al sujeto del investigador. Posiblemente este sea uno de los aportes más relevantes en la investigación biográfica y narrativa que la diferencian de otras perspectivas dentro de la orientación interpretativa. Esta es la posición de Bolívar cuando afirma que, el ideal positivista “fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa (e interpretativa) viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (2002, p. 41).

De este modo, la “voz propia” de los sujetos de la investigación se convierte en el componente relevante de la misma, desde la que se articula la información y la interpretación. De algún modo se entiende que el conocimiento esencialmente viene a ser una forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo en general. Por tanto, la forma como los propios sujetos construyen sus relatos es un componente esencial en el proceso de comprensión (Goodson, 1996; Goodson y Sykes, 2001; MacLure, 1993, 1994). Este principio redundará en lo que anteriormente presentábamos como unión entre forma y contenido, propia de este modelo de investigación. De hecho, hablamos de que los relatos constituyen el conocimiento de los sujetos sobre la realidad, construida biográfica y socialmente, que se constituye en conocimiento colectivo en la interpretación narrativa. En términos globales, una aproximación biográfica constituye una estrategia de conocimiento, una forma de aprehender y enfrentar los fenómenos referidos al acontecer vital, donde la realidad no está fuera del sujeto que la examina, los fenómenos sociales no existen separados de los sujetos que los viven, producen, sufren y gozan de sus consecuencias. La subjetividad cobra un valor central como vía de acceso a las dimensiones sociales y humanas. Los sujetos forman y conforman la realidad en la medida que puedan narrarla y re-construirla intersubjetivamente.

Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación

Esto supone una ruptura radical en la forma tradicional de concebir la realidad, de analizarla, de comprenderla (Correa, 1999; Rivas, 2007), porque la perspectiva narrativa opera de mediadora entre la historia individual y la historia social, separando la brecha entre el campo psicológico y el campo social (Ferrarotti, 1993). Lo social tiene la particularidad de jugarse en la singularidad de cada relato, en la particularidad de cada narrador, quien encarna las tensiones de un determinado momento, en un determinado lugar, en ese presente. La noción de causalidad o de explicación causal, da paso a la comprensión, a la atención a los procesos y a la producción de sentidos anclados en la historia. La posibilidad de conocer y de comprender al otro o a la otra desde lo que los propios sujetos pueden decir, narrar y contar como la base de la investigación narrativa lleva a considerar a los seres humanos como generadores perpetuos de nuevas descripciones y narraciones, más que seres que puedan describirse de manera precisa y fija.

Desde nuestras investigaciones, por tanto, entendemos que la construcción de conocimiento público desde las biografías supone dar valor a las voces propias de los sujetos participantes, como portadoras de sentido y de contenido. Tal como plantean Connelly y Clandinin (1995), “los practicantes (los docentes) se han visto a si mismo sin una voz propia en el proceso de investigación, y muchas veces han encontrado difícil el sentirse animados y autorizados para contar sus historias. Se les ha hecho sentir desiguales, inferiores” (p. 20). Hay pues, inherente al quehacer narrativo, una preocupación política que resitúa el papel de los sujetos y su consideración dentro de la dinámica de investigación. De hecho, pasan de ser “objetos” de investigación a sujetos participantes, desplazando los focos de poder dentro de la dinámica de investigación.

Rescatando los orígenes de esta tradición de investigación podemos decir que en cierta manera es heredera del giro epistemológico hacia la hermenéutica y la narrativa que se produce a finales de la década de los años 60 y a principios de los 70 en el campo de la teoría social, la cual no deja indiferente al mundo educativo que cambia los parámetros tradicionales de la investigación en ciencias sociales. Según este cambio, los sujetos sociales elaboran y otorgan significado a los hechos que tienen lugar en la sociedad, lo cual representa un cambio esencial en la teoría del conocimiento: la realidad

no es algo a descubrir, sino que es construida por los sujetos que participan de una misma situación cultural. La ciencia, desde este punto de vista, deja de preocuparse por buscar la veracidad de las teorías formuladas, que se corresponde con las posiciones positivistas y en el estructuralismo que caracteriza la primera etapa de la investigación cualitativa, y empieza a ocuparse de cómo los sujetos viven su propia cultura y cómo la interpretan. Los fenómenos sociales, como afirma Ricoeur (2001) son textos a interpretar. Importa menos buscar regularidades que dar sentido a la propia experiencia como manifestación de la globalidad de la sociedad.

A partir de este cambio de paradigma esta propuesta de investigación busca ocupar su propio espacio en el universo de la investigación, convirtiéndose en un enfoque específico con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento. Bajo nuestro punto de vista, dadas estas condiciones de la investigación biográfica y narrativa, no nos enfrentamos sólo a una lucha por la hegemonía de los paradigmas, sino que este proceso forma parte de la propia lucha social, política e ideológica que caracteriza el mundo desde la posguerra mundial. Es más, entendemos que esta es una confrontación histórica desde que la cultura empezó a diferenciar a los seres humanos y la economía y la política empezaron a generar modos diferentes de "estar y ser" en el mundo. De alguna forma esta situación introduce elementos de relevancia a tener en cuenta que dan fe de los procesos seguidos en estos 50 años de investigación en educación y en ciencias sociales. Como afirma White, "la narrativa no es meramente una forma discursiva neutra que pueda o no utilizarse para representar los acontecimientos reales en su calidad de procesos de desarrollos; es más bien una forma discursiva que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas e incluso específicamente políticas" (1987, p. 11).

En los últimos 25 años esta perspectiva política de la investigación biográfica se ha hecho más evidente en la medida en que la han incorporado a su praxis grupos sociales minoritarios, colectivos marginales, grupos étnicos tradicionalmente sometidos y, de forma más generalizada, los colectivos feministas. Todos ellos han encontrado en la narración biográfica una reivindicación de su propia voz, que se hace pública de este modo para contribuir a un cambio sustancial de su situación de opresión. En los tiempos

Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación

actuales, es mucho más complejo desde el punto de vista político, la investigación narrativa tiene un valor propio como una forma de lucha contracultural y descolonizadora, frente a la hegemonía de la propuesta neoliberal o el auge de los nuevos populismos de derecha radical (Rivas, 2014b; Cortés et al., 2017).

Las narrativas, por tanto, se plantean como una estrategia para posibilitar hacer visible la “Voz” de los sujetos, como participantes de una realidad educativa, política y social, a partir de las cuales es posible reconocer los diferentes contextos mediante un proceso de deconstrucción ideológica. La construcción de relatos podría constituir una forma básica de asimilar nuestra experiencia a estructuras de significación que las transforman en conocimiento. Estas estructuras, entiendo, vienen dadas por su vinculación socio-histórica con el mundo social y cultural del sujeto, así como por el universo de significación en el que este vive.

2. Biografía y realidad: la reconstrucción de la vida cotidiana

Entendiendo, como antes planteábamos, el vínculo entre forma y contenido, entre método y conocimiento, en el marco de la investigación narrativa, una vez planteado su sentido epistemológico pensamos que es necesario introducir algunas consideraciones en relación al modo como las narraciones pueden ser parte del proceso de reconstrucción de la experiencia y de la cotidianidad. Esta idea apunta al tipo de conocimiento que se produce con las biografías y su vinculación con la vida del sujeto que la produce.

El punto de partida del que tiene lugar este proceso lo planteamos desde esta consideración básica: la acción humana es un *proceso relacional*. De acuerdo con esto el conocimiento se construye desde el cruce y el intercambio de las biografías personales de cada sujeto que interacciona. Desde el constructivismo social (Gergen, 1996) y cultural (Bruner, 1997, 2002) se pone en evidencia que la construcción del sujeto (del yo, en definitiva) se hace inteligible sólo en el seno de las relaciones vigentes, de forma que lo que realmente se produce en el encuentro cotidiano es un relato de relatos, como medio crítico a través del cual nos encarnamos en el seno del mundo social.

La comprensión del mundo por parte de cada sujeto, en definitiva, está en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa, construyendo su propia interpretación a partir de las prácticas que desarrolla. Como afirman White y Epston, “las personas conceden significado a sus vidas y relaciones relatando su experiencia” (1993, p. 13). Por tanto, la biografía se constituye como un acto de conocimiento de la realidad tal como cada uno la experimenta. Esto supone, en opinión de Rosaldo (1993) volver la vista hacia los sucesos locales y cotidianos como forma de comprensión de la cultura. La realidad viene expresada desde los intereses locales y particulares que se relacionan en un contexto particular, construyendo una experiencia propia. El conocimiento, desde esta perspectiva, se convierte en inductivo, alejado de la construcción de las grandes generalizaciones que caracteriza la ciencia positivista. Los sentimientos, los afectos, lo subjetivo, se constituyen en componentes relevantes en la comprensión de la realidad. “Incluso cuando más subjetivos parecen, los pensamientos y sentimientos son siempre culturalmente encuadrados e influenciados por la biografía de uno mismo, la situación social y el contexto histórico” (Rosaldo, 1993, p. 103).

Retomando de nuevo el punto de vista epistemológico, con esta perspectiva se pone de manifiesto una visión conflictiva y crítica de la realidad, que rompe con la visión del mundo organizada del funcionalismo. La complejidad es la característica más relevante de la realidad de la vida cotidiana y las narraciones biográficas se convierten en el modo de poder entrar en su mundo de significados en tanto que estas constituyen, reiteramos de nuevo, el conocimiento de los sujetos acerca de su vida y su realidad. En la cotidianidad de la vida de los sujetos, operan una variedad de condiciones sociales, políticas y culturales que conforman el conjunto de formas diferentes de entender y vivir la sociedad. No se puede hablar de una perspectiva homogénea, coherente y organizada, sino más bien de una variedad de experiencias sociales. Todas ellas presentes en la cotidianidad de la vida de cada sujeto y de cada escenario en particular. En la medida en que esta cotidianidad está mediada por propuestas globales estas condiciones se corresponden con las propuestas hegemónicas de los grupos de poder que operan socialmente.

En la práctica, la aproximación narrativa constituye un ir y venir constante entre la experiencia y la reflexión, entre lo concreto y lo abstracto, entre las partes y el

Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación

conjunto, entre el tiempo pasado y el tiempo en curso. La perspectiva dialéctica subyacente nos muestra la conflictividad entre lo social y lo individual como una forma particular de asumir la re-construcción de las identidades. Esto nos lleva a algunas consideraciones metodológicas importantes en cuanto a reconocer aquellas vías o caminos más adecuados en la comprensión de los significados y contextos que los sujetos ponemos en juego en la lectura de la realidad y en este caso en el proceso de reconstrucción de identidades profesionales docentes. Ruth Sautu (2004), referente en el campo de la investigación biográfica en Argentina, se refiere a tres elementos cruciales en el desarrollo metodológico de esta perspectiva: la existencia de un "yo" protagonista de los contenidos, sucesos o procesos analizados en los estudios; los sucesos o procesos producidos en contextos histórico-político y sociales de diversos tipos y el reconocimiento de puntos de inflexión que señalan la presencia de cambios o marcas identitarias en el transcurso de la vida de las personas (Sautu, 2004, p. 49). Estos elementos pueden ser comprendidos en tres niveles de actuación, análisis e interpretación: los agentes, la interacción y la estructura.

De este modo entendemos que cada narración representa una síntesis vertical de una historia social. Podemos decir de acuerdo con nuestro propio planteamiento epistemológico y una visión holográfica y gestáltica del conocimiento, que el sistema social se encuentra en cada uno de nuestros actos, acciones, comportamientos, etc. En cada individuo se haya contenida el conjunto de la historia social, de la misma forma que cada parte de la realidad contiene el todo. En este sentido es en el que planteamos que, conociendo la vida de los sujetos, de un sujeto en particular, podemos acceder al conocimiento de la sociedad, ya que esta está contenida en la misma. Este principio es esencial para dar sentido, metodológicamente, al trabajo narrativo.

Esto es posible porque las historias y los relatos de vida articulan tres órdenes de realidades presentes (Bertaux, 1988) que deben enlazarse con los objetivos de la investigación: la realidad histórico-empírica que constituye el trasfondo en el que se desarrolla la historia, la realidad psíquica en tanto contenidos semánticos con que el sujeto describe su vida y la realidad discursiva del relato tal como se produce en la entrevista. Y aquí radica el desafío para el análisis y la interpretación de historias de vida:

¿cómo conjugar de manera dinámica, el sujeto, la interacción y la estructura desde un trasfondo histórico social significado de manera particular por cada sujeto y puesto en juego desde la relación narrador-narratario?

Este interrogante nos remite a la dimensión ética de la investigación narrativa-biográfica, necesaria dentro de una dimensión metodológica, y que se plantea en el seno de las relaciones que se establecen entre narrador-narratario o investigador-investigado y de acuerdo al producto de estas relaciones: la historia de vida re-construida. En este sentido, comprender las relaciones desde un plano de cooperación, diálogo, tal como ya las hemos definido, provoca un cambio en las relaciones de poder presentes en toda investigación: ¿quién investiga a quien?, ¿qué valor asume el conocimiento del otro cuando sus significados son re-significados desde uno mismo? En este juego emergen nuevos sentidos y posibilidades de comprensión. Cuando un relato no pertenece ni al narrador ni al narratorio, ninguno posee más conocimiento que el otro, sino que ambos realizan un aporte característico desde su posición, contribuyendo con una parte, complementándose.

Los movimientos recíprocos e inversos de uno y otro permiten la creación de un espacio, de un sistema de comunicación donde una parte de vida encuentra sus conceptos y unos conceptos encuentran vida. En la producción de una narración, el narrador no es el único que habla, piensa y se transforma y esta transformación mutua que se instala desde la reconstrucción de la vida del otro/a supone una mirada sobre la propia vida del sujeto investigador que de una u otra manera también se pone en juego. Esta es la dimensión ética de la perspectiva biográfica que, como ya planteábamos en otro texto (Leite, 2010), nos enfrentó con una serie de preocupaciones en cuanto a la fidelidad del relato, a la reconstrucción del trasfondo social y político de las historias de vida y a la tensión de la puesta en juego de diversas lógicas: la lógica de los sujetos participantes con su experiencia directa en un escenario particular y la lógica de los investigadores con sus procesos de abstracción y comprensión. Todo ello ha requerido una constante e inquisidora mirada sobre lo hecho y sobre las decisiones que se toman durante todo el proceso de investigación.

3. La identidad a debate

Sin duda el concepto de identidad ocupa un lugar relevante en el universo cultural de la sociedad actual, con múltiples significados, controversias, conflictos y virtualidades. Por un lado, hay una fuerte politización del término, en términos partidistas, en tanto que vivimos al auge de nacionalismos particulares y excluyentes, que utilizan el término como criterio de segregación. Las reivindicaciones nacionalistas, la integración de los cada vez más numerosos inmigrantes, la globalización de la cultura (la hegemónica), etcétera, están presionando y mediando en la comprensión de este concepto. Esto añade nuevas complejidades a las ya propiamente ideológicas y epistemológicas. Esta perspectiva justamente adopta el sentido contrario a nuestra visión de la identidad como parte de una construcción compartida, siempre contingente y situada en las coordenadas espacio-temporales y circunstanciales. Las perspectivas inmanentistas, justamente las de corte conservador, son las que marcan la pauta desde esta posición. Si bien, pensamos que es necesario reconocer el valor político del este concepto, en tanto que pone de relieve cuestiones relativas a las representaciones y manifestaciones públicas de los sujetos.

Por otro lado, en cierto modo partiendo de los mismos supuestos ideológicos que sustentan la posición anterior, hay una tendencia a apropiarse de la identidad como un bien propio, único, individual y trascendente; en cierto sentido es visto como una posesión que se consigue, o no, que se posee, o no. De nuevo incide en una perspectiva de la identidad como algo dado, estable y transversal en la vida de los sujetos. En cualquier caso, son posiciones que simplifican el concepto en tanto que lo reducen a un añadido ajeno a la construcción del sujeto.

Por el contrario, nuestro planteamiento apuesta por una visión de la identidad como una construcción personal en un contexto socio-cultural, en coherencia con lo venimos planteando a lo largo de todo el capítulo. Nos movemos en una tradición dialéctica y constructivista, que se aleja claramente de las teorías de carácter esencialista anteriores. La identidad se construye en relación, de acuerdo a la experiencia que cada sujeto tiene en contextos e instituciones determinadas. Por tanto, no hablamos de una identidad como algo a alcanzar o a desarrollar, sino como una complejidad múltiple que se va elaborando a lo largo de los escenarios donde se actúa, tal como Maalouf (1999)

nos muestra en su magnífico ensayo sobre su historia y los contextos diferentes por los que esta ha transcurrido.

Como nos expone Wenger el concepto de identidad actúa como pivote entre lo social y lo individual, de modo que es posible hablar en términos de interacción mutua. Hablamos, por tanto, en relación a la experiencia vivida, al tiempo que se reconoce su carácter social: "Es lo social, lo cultural y lo histórico con un rostro humano" (1989, p. 182). No se trata de negar la individualidad y dotar de una supremacía especial a lo social. Antes bien, la individualidad misma forma parte de las prácticas de las comunidades concretas, por lo que ambos niveles se están construyendo mutuamente.

De acuerdo con la propuesta de la lingüista Regine Robin (1996), podemos hablar, con más sentido, de *identidades complejas*, ya que los sujetos actúan en una multiplicidad de posibilidades. Esto es así no sólo en función de la variedad de contextos con los que interactúan, sino por los diferentes tipos de autoconciencia generada por los diversos escenarios de acción y los componentes políticos, culturales y sociales, entre otros, que se desarrollan en los mismos.

Nuestra posición se apoya en los postulados de la psicología de la personalidad, desde una perspectiva socio-constructivista crítica, desarrollada por Harré (1983), entre otros y que ya forma parte de nuestro acervo conceptual para argumentar nuestra posición. Desde esta perspectiva se describe el proceso de construcción de la *identidad* individual como un camino de ida y vuelta desde las manifestaciones sociales y culturales, pasando por la construcción individual y privada de las mismas, para volver de nuevo al punto de partida desde la expresión personal de las mismas. Es decir, el sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla. Así pues, las biografías son entendidas como expresión de la construcción de la identidad personal en unos contextos sociales y culturales determinados, lo cual redundará en la conjunción entre individualidad y colectivo a la que antes aludía en relación a Wenger. Este camino marcado por Harré lleva al sujeto desde la indiferenciación colectiva hasta la acción individual, generando nuevas condiciones para reconstruir los contextos en los que este proceso tiene lugar. La identidad, por tanto, tiene un fuerte componente dinámico que siempre apunta hacia la

Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación

transformación de la realidad, ya que más que hacer al sujeto depositario de procesos dados, le coloca en un escenario en que necesariamente está siendo partícipe del cambio de la realidad, en tanto que sus acciones forman parte de la construcción de la misma.

Abundando en esta misma perspectiva, desde el propio mundo de la educación MacLure (1993) nos ofrece una visión de las identidades como mecanismos interpretativos utilizados para justificar, explicar y dar sentido a la conducta de cada uno, su carrera, valores y circunstancias. De algún modo, como argumento MacLure en este mismo texto, se puede decir que la identidad personal no es más que la lectura que los sujetos hacen de los contextos en los que viven y los modos de enfrentarse a ellos. Esta lectura se puede entender como la teoría que se hace acerca de uno mismo y de su entorno, de tal forma que una biografía no es sino el aprendizaje de dicha teoría, en términos de la cual se organiza la experiencia. Por tanto, los comportamientos, las actitudes, los valores, los conocimientos, etc.

Desde el punto de vista que venimos adoptando desde el principio en torno al sentido de la indagación narrativa, se puede decir que la realidad humana no es más que una conversación, sin principio ni final, a la cual los individuos van haciendo contribuciones en la medida en que forman parte de la misma. Lo cual, de una forma u otra, es algo ineludible, ya que, de acuerdo a la perspectiva socio-constructivista que acabamos de esbozar, el sujeto de una forma u otra mantiene una acción sobre su entorno. En nuestro caso, siempre sí o sí, se actúa sobre la institución educativa y las diferentes realidades que la conforman. De acuerdo a esta perspectiva, todo lo que va caracterizando la vida del ser humano, incluidos los aspectos mentales y emocionales, se va construyendo desde esta conversación, que la va transformando, a la vez que transforma su entorno de una forma idiosincrásica. En definitiva, esto tiene lugar de acuerdo a la lectura que hemos hecho del mismo; esto es, de acuerdo a esta visión dinámica y compleja de la identidad.

Desde el punto de vista de nuestro interés en este capítulo, esta dinámica tiene sentido en tanto que el sujeto tiene la capacidad de organizar en su memoria la experiencia vivida, de un modo autobiográfico y narrativo (Morgado, 2014). En definitiva, estamos hablando de la narración de lo que somos, del relato de la sociedad en el que nosotros mismos somos los protagonistas (Ricoeur, 1996, 2001). En definitiva, podemos

decir que los sujetos se van dando una identidad (o una complejidad de identidades, una identidad compleja, etc.) en la medida que pueden contar y narrar sus vidas. Desde las descripciones que hacemos de nosotros mismos y con las que nos identificamos conformamos una identidad narrativa, desde esta perspectiva compleja. Esta articula una idea *de ser o de estar siendo* en la medida en que somos narra-dos y podemos narrarnos. La identidad tiene el sentido de una categoría de la práctica, supone la respuesta a la pregunta ¿quién ha hecho tal acción, quien fue el autor? Responder a esta pregunta supone contar la historia de una vida. Como dice Bruner: “representamos nuestras vidas (así como las de los otros) en forma de narración” (1997, p. 59). Entonces, en tanto dimensión configurativa de toda experiencia, la narrativa, como puesta en forma de lo que es informe, adquiere una gran relevancia “al postular una relación posible entre el tiempo del mundo de la vida, el del relato y el de la lectura” (Arfuch, 2002, p. 87).

En este “juego” de relaciones a distintos niveles y dimensiones, la identidad adquiere una relevancia especial en las dinámicas sociales, culturales y políticas, pero ya desde una posición diferente a la que cuestionábamos al principio de este apartado. Así, establece las condiciones para la filiación de los sujetos, generando procesos de identificación, pertenencia y participación en los diferentes contextos. Estas 3 dimensiones serían las que establecen las condiciones antropológicas básicas de la relación de los individuos con las culturas, instituciones, grupos, etc. en los que viven. Desde la idea que venimos desarrollando en torno a la relación entre individuo y colectivo, la identidad actúa hacia la integración en el sistema social y público, al mismo tiempo que establece las diferencias entre los distintos participantes. “Filiación” y “Agentividad”, en el sentido de Gallagher (2000) (sentirse la causa de una acción) son dos aspectos esenciales de esta relación individuo / colectivo, ya que nos definen en parte el sentido de la misma. Establecen el quiénes somos en relación a la experiencia vivida en relación a una comunidad en particular (o un conjunto de ellas).

Para finalizar, entendemos que en esta perspectiva que estamos adoptando sobre la identidad apunta también a una reflexión sobre la “coherencia” narrativa, dado que estamos partiendo de una idea compleja, diversifica y a menudo conflictiva, de identidad. ¿Dónde encontramos al sujeto como tal en esta multiplicidad de posibilidades? En

Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación

definitiva, sería fácil que esto nos llevara a hablar de identidades fragmentadas y, por tanto, una especie de esquizofrenia instalada dentro de cada historia individual, de cada constitución de un sujeto. Por el contrario, entendemos que la narración del sujeto de sí mismo y de sus contextos, es el que ofrece esta visión armonizada que permite hablar de individuo, aún dentro de la multiplicidad en la que situamos la identidad. Como plantea Clandinin (2013), la coherencia en la indagación narrativa (por ende, también en nuestra perspectiva de la identidad), está en poder dar cuenta del significado de la diferencia presente en toda construcción identitaria. Esto es, no se trata de buscar lo que hay de común, lo que constituye lo más genuino de la constitución del sujeto, en el supuesto de que tal cosa ocurra, sino comprender como la diferencia, esta multiplicidad de visiones forma parte de nuestra vida en tanto que somos co-instituidos en escenarios diferentes. Por tanto, coherencia no es igual a unidad, sino a dar sentido a la diversidad.

4. Abriendo y cerrando puertas. Transitando los caminos de la indagación narrativa

Tal como ya hemos comentado, esta propuesta viene ganando en consistencia epistemológica en los últimos 25 años, aproximadamente, a pesar de los avatares político-económicos que lo hacen peligrar no pocas veces. De hecho, el empuje neoconservador en investigación y los cambios neoliberales que están teniendo lugar en el mundo académico y científico (Rivas, en prensa), están generando no pocas dificultades. En el marco hispano y latinoamericano estas amenazas son bien evidentes, si bien, paradójicamente, también están encontrando un campo abonado interesante (Bolívar, 2006; Suárez, 2006; Suárez y Rivas, 2018, entre otros).

Nos encontramos con una perspectiva de investigación con una trayectoria breve y no siempre bien comprendida en nuestro ámbito académico, si bien hay ciertos indicios que invitan al optimismo. Como el propio Goodson plantea la historia de vida es un género que ha recibido escasa atención hasta hace poco tiempo, en la mayoría de los países (2004, p. 27). Tradicionalmente las ciencias de la educación han tenido una orientación más prescriptiva que descriptiva, dedicando más atención, tiempo y recursos

a buscar los modos de orientar la práctica docente que a comprender lo que ocurre en el interior de las escuelas y en las personas que pasan su tiempo en el interior de éstas.

Hernández (2004) hace una buena síntesis sobre la situación de este tipo de investigación en España que deja bien a las claras la situación en que se encuentra, estableciendo tres ámbitos en que es posible hablar de cierto grado de elaboración de historias de vida: Las propias narraciones de profesores sobre su experiencia escolar, de las que han aparecido algunos ejemplos en los últimos años; los estudios de casos centrados en docentes, en un marco de investigación amplio; y por último las historias de vida en relación a áreas determinadas del currículo o a periodos históricos determinados, en lo que podríamos encuadrar como “memorias de profesores”.

En este capítulo hemos presentado una perspectiva de la investigación narrativa, con la acordamos y con la que acordamos y con la que estamos comprometidos. No obstante, hay otras opciones que conviven con más o menos coincidencia con esta que defendemos. En cualquier caso, es necesario mantener la reflexión continua para avanzar y profundizar en su sentido, precisamente en los aspectos que más nos interesan: la transformación de la sociedad de acuerdo a los valores democráticos y los principios antropológicos básicos de la equidad, la emancipación y la solidaridad. Durante nuestro trabajo a lo largo de 20 años hemos ido reconstruyendo nuestra posición en la línea de profundizar los principios epistemológicos, ontológicos y metodológicos sobre los que nos sustentamos. En un sistema hegemónicamente positivista, las posiciones alternativas como la que presentamos requieren una constante revisión de los postulados que nos permita dar sentido a los procesos de indagación que llevamos adelante.

De acuerdo con esta posición podemos presentar algunas preocupaciones por las que estamos transitando que apuntan hacia donde se orientan nuestras reflexiones en el momento actual, en torno a las narrativas. Básicamente podemos plantear 3 grandes ámbitos que se corresponden con las dimensiones básicas del quehacer investigador: El vínculo con los procesos sociales y políticos, ya mencionado a lo largo del capítulo en diversos momentos, las cuestiones conceptuales que orientan nuestra posición epistemológica y, aún más, ontológica, y por último, de qué forma la investigación se hace

Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación

parte de la sociedad a través de los procesos en que esta se expresa, se difunde y entra a formar parte de los procesos sociales.

En cuanto a la primera de estas cuestiones, en primer lugar, manifestamos nuestro compromiso con la escuela pública y los procesos de democratización de la escuela en todos sus niveles. Nuestra investigación pretende contribuir a la mejora de la escuela y a la transformación de la realidad de la que forma parte desde los principios de justicia, solidaridad e igualdad desde una perspectiva crítica y democrática. Por tanto, consideramos necesario profundizar en qué forma la investigación entra a formar parte de nuestros compromisos personales y colectivos con el mundo que vivimos.

Por ejemplo, nos parece esencial avanzar en los *vínculos* con las comunidades con las que trabajamos, sean estas organizaciones, instituciones, colectivos, escuelas, o cualquier otro formato de la sociedad actual, dentro de nuestro compromiso público y transformador. ¿Es posible investigar en escenarios y contextos con los que no mantenemos ninguna relación previa? Igualmente nos preocupa, en función de este vínculo, como se generan los objetivos de investigación y los focos sobre los que trabajar. ¿Responden a intereses de investigación, o es necesario pensar la investigación al servicio de los colectivos con los que trabajamos? ¿Nos sirve a nosotros como investigadores (en el sentido que sea) o sirve a las personas con las que trabajamos? Hay posicionamientos éticos necesarios en estas cuestiones que nos hacen repensar nuestros propios postulados, así como nuestra posición como miembros de la academia. En este mismo sentido se nos plantan cuestiones del tipo: ¿Cómo generar y mantener nuestro compromiso por medio de nuestra investigación? ¿Qué tipo de cambios somos capaces de generar con nuestra actuación en la realidad educativa?

Nuestro interés por las biografías no es, por tanto, un interés individualista, centrado en el sujeto. Nos interesa comprender mejor la sociedad en que vivimos a partir de la actuación de cada uno y cada una que forman parte de ella, y como ser parte de los procesos en los que participamos, desde la horizontalidad y el respeto al conocimiento propio y a sus manifestaciones en los distintos contextos.

En relación al segundo conjunto de preocupaciones, los de orden conceptual, mantenemos una preocupación constante en relación a los términos sobre los que gira

nuestra posición académica. Así, los conceptos de *Identidad*, *Experiencia*, *Narrativa*, entre otros, son fuentes constantes de reflexión y debate. El primero de estos, la Identidad, que ha constituido un foco de este trabajo, sigue siendo una fuente de preocupación para nosotros y nuestro grupo de investigación. ¿De qué forma el concepto de identidad contribuye a una mejor comprensión de los procesos educativos y sociales? Entendemos que el propio trabajo biográfico, de una forma u otra, se vincula con los procesos identitarios, pero este es uno de los conceptos manidos que corren el riesgo de no decir nada, intentando decir todo. De ahí la necesidad de no dar por cerrado ningún debate.

En definitiva, ¿Se puede hablar de un “sujeto de investigación en cualquier sentido”? Por ejemplo, hablando del campo educativo: ¿Existe un sujeto escolar, caracterizado por la propia escuela, que establece el paradigma de comportamiento y pensamiento del alumnado? ¿Se somete el alumnado a esta regulación? ¿Cómo tienen lugar los procesos de co-institución entre sujeto y sociedad, como uno de los pilares de nuestra posición narrativa? Son cuestionamientos que aparecen en el fondo de nuestras interpretaciones sobre la experiencia escolar.

Una última preocupación es la de la expresión de las investigaciones y sus resultados. Si bien es un aspecto aparentemente formal, pensamos que el modo cómo se expresan las narrativas y los resultados de la investigación ponen de relieve visiones particulares acerca de su contenido. La narración lineal característica de la investigación académica no representa, ni puede hacerlo, la complejidad de la experiencia de la vida de las personas ni de los contextos en que viven. Nos interesa presentar, sin duda, los propios textos narrativos, tal cual como se han producido: autobiografía o construcción compartida con el investigador, pero también indagamos en las formas en que estos textos deben presentarse.

Por tanto, una parte importante de nuestro esfuerzo es buscar formas alternativas de presentar nuestro trabajo. En este sentido incursionamos en otras opciones, bien emanadas de las nuevas condiciones de la sociedad actual (Rivas, *et al.*, 2016), bien abriéndonos a nuevas alternativas que están emanando desde diferentes opciones: cartografías, infografías, presentaciones performativas, etcétera. La literatura y el arte son para nosotros fuentes de reflexión en esta tarea: retratos impresionistas, *flash-back*,

Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación

integración de diferentes niveles de texto, collages narrativos, técnicas audiovisuales, etc. son algunas líneas que estamos planteando. Sin bien, hasta ahora sólo contamos con procesos en marcha.

Lista de referencias

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>.
- Bolívar, A. (2006). “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging Narrative Inquiry*. London, New York: Left Coast Press, Routledge.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En J. Larrosa, R. Amais, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F.M. Connelly, D.J. Clandinin y M. Green. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D.J. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conle, C. (2014). “Anatomía de un currículo narrativo”. En: J. I. Rivas, A. E. Leite y E. Prados (coords.). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 27-57). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Correa, Rosario (1999). “La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica”. *Proposiciones*, 29, 1-9.
- Cortés, P., Leite, A. E. y Rivas, J. I. (2014). “Un enfoque narrativo de la identidad docente en profesorado novel”. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214.

- Cortes, P., Rivas, J. I. y Leite, A. E. (2016). "Education and social change in Spain: from crisis to opportunity". *Ethnography and Education*. 11(2), 204-221.
- Ferrarotti, F. (2007). "Las historias de vida como método", *Convergencia*, 44, 15-40.
- Gallagher, S. (2000). "Philosophical conception of the self: implications for cognitive science". *Trends in Cognitive Sciences*, 4(1), .14-21
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y Relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I. F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. F. y Sikes, P. (eds.) (2001). *Life History Research in Educational Setting: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Hernández, F., Sancho, J. M., Montané, A. y Sánchez de Serdio, A. (2009). ¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuesta desde una investigación de historias de vida profesionales. Informe Final de la investigación: Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios. Ministerio de Ciencia e Innovación. SEJ2006-01876/EDUC. Universidad de Barcelona.
- Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. En: I. F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado*, (pp. 9-26). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Kornblit, A. L. (coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Leite, A. E. (2010). Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida. En: F. Hernández, J. M. Sancho y J.I. Rivas (coords.). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 42-47). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación

- Leite, A. E. (2012). Historias de vida docentes. Recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Praxis*, 16 (1), 13-21.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Manen, M. Van (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- MacLure, M. (1993). Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teachers' Job and Lives. *British Educational Research Journal*. 19 (4), 311-322.
- MacLure, M. (1994). Language and Discourse: The Embrace of Uncertainty". *British Journal o Sociology of Education*. 15 (2), 283-300.
- Morgado, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación. La biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (ed.), *La Investigación Educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*, (pp. 111-145). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rivas, J. I. (2014a). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *INFAD. Revista de Psicología*, 7(1), 487-494.
- Rivas, J. I. (2014b). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. 7 (14), 99-112.
- Rivas, J. I. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la Investigación educativa. En A. Melo, I. de J. Espinosa, L. Pons y J. I. Rivas (eds.), *Perspectivas Decoloniales sobre la Educación*. Santacruz, (pp. 23-60). Parapuava. Brasil y Málaga, España: Editoria Unicentro, Editorial UMA.

- Rivas, J. I., M. P. Sepúlveda y P. Rodrigo. (2000). El trabajo de los docentes de secundaria. Estudio biográfico de su cultura. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 39, 133-146.
- Rivas, J. I.; Leite, A. E. y Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa" *Praxis*, 18(2), 13-23.
- Rivas, J. I., Leite, A. E. y Cortés, P. (2017). Deconstruyendo las prácticas de formación. Narrativa y conocimiento. En M. Pérez y J. Rodríguez (eds.). *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 31-46). Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. I. y Sepúlveda, M. P. (2003). "Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional". En M. A. Santos Guerra y R. Beltrán Duarte (coords.). *Conocimiento, ética y esperanza* (pp. 367-381). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P. y Rodrigo, M. P. (2005). La Cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: un estudio biográfico. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 13(49), 1-26.
- Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P., Rodrigo, M. P. y González, E. (2003). *La Cultura Profesional de los Docentes de Enseñanza Secundaria*. Málaga. Recuperado de:
<http://www.hum619.uma.es/CulturaProfesional/CulturaProfesional.pdf>
- Rivas, J. I.; Leite Méndez, A.E.; Márquez García, M.J.; Cortés González, P.; Prados Megías, M. E. y Padua Arcos, D. (2016). Facebook como espacio para compartir aprendizajes entre grupos de alumnos de diferentes universidades. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 15(2), 55-66.
- Sautu, R. (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Smith, L. M. y Geoffrey, W. (1968). *The Complexities of Urban Classroom*. New York: Holt, Rinehardt and Winston.

Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación

- Smith, Louis M. (1997). "Learning to do, teaching to do". Paper presentado en el Annual Meeting of the American Research Association. Chicago, del 24 al 27 de marzo.
- Suárez, D. H. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre Maestros*, 5(16), 73-87.
- Suárez, D. H. y Rivas, J. I. (2018). Dossier. La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. *Revista del IIIE*, 41, 7-14.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- White, H. (1987). *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós.
- White, M. y D. Epston, (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos* (trad. Ofelia Castillo). Barcelona: Paidós.

Diálogos entre Spivak y Freire

Trazos de un debate pendiente entre las Pedagogías Críticas y las Pedagogías del Sur...

Patricia Medina Melgarejo

EN LA ACTUALIDAD AÚN EXISTEN MUCHOS CABOS SUELTOS EN LAS TRANSICIONES EPISTÉMICAS que hemos experimentado en las dos últimas décadas en el campo educativo, en el de la investigación social y en el terreno de la filosofía política. De ahí que la intención de este breve texto sea anotar algunas reflexiones sobre los procesos y las líneas de indagación y construcción pendientes en el tema.

Es evidente que hoy subsisten conceptos nodales en la perspectiva de la teoría poscolonial y sus formas de recepción en América latina, los cuales, al ser utilizados sin las garantías epistémicas ni las configuraciones analíticas necesarias, se trasladan en forma de consignas y nominaciones que los hacen proclives a la ideologización.

Al respecto, a pesar de la incidencia fundamental que estos conceptos han tenido en el debate sobre procesos sociales contemporáneos, su uso, o tal vez la negación de ellos, se debe a la falta de recaudos heurísticos que materialmente producen nuevos abismos entre pensadores y académicos. De este modo, el problema del pensamiento eurocéntrico y su definición como acción, el eurocentrismo, el de los procesos de subalternidad o el uso indistinto como sinónimo de la vertiente decolonial —en confusión con aquellas definiciones descolonizadoras—, o bien, el uso de la perspectiva de Epistemologías del Sur y la de Ecología de saberes, se consignan sin ninguna aplicación y desarrollo metodológico crítico. Dentro del campo pedagógico y educativo se ha transitado evocando como parte de un pasado a las pedagogías populares y a las pedagogías críticas al efectuar un rápido reemplazo por la pedagogía, calificándola como intercultural y decolonial.

Estos son nada más algunos de los referentes que no pocas veces se utilizan como sinónimos, en otras, se plantean como novedades en el terreno académico, y otras más —y creo que sería lo más preocupante—, se utilizan para calificar y designar diferencias

excluyentes, situaciones en donde no se efectúan revisiones profundas, mucho menos genealogías de los procesos, concepciones y acciones, y donde tampoco se contextúan las discusiones ni los debates epistémicos, como lo señala Eduardo Restrepo:

(...) La politización de la teoría no consiste en reemplazar el ejercicio teórico; (...) por reproducir una serie de enunciados osificados y moralizantes derivados de la "posición política correcta". La politización de la teoría supone, al contrario, que el conocimiento tiene sentido en tanto es impulsado por una voluntad de intervención y transformación sobre el mundo. La teorización de lo político refiere, a su vez, a que el trabajo intelectual serio examine permanentemente los bemoles de la actividad política en aras de entender mejor sus articulaciones y limitaciones. (Restrepo, 2010, p. 109)

En función de lo anterior se requiere problematizar y generar un campo de interrogantes en donde "se teorice lo político y se pueda politizar a la teoría" en los marcos de acción y comprensión de realidades concretas de mundo. Ahora ya no se trata de reemplazar a la teoría crítica, a la Escuela de Frankfurt, a Bajtin (1998), o a la vertiente francesa de Foucault (2006), a Deleuze (2007), a Derrida, a Lacan, o a Vattimo (1992, 1999), a Ricoeur (2008). Mucho menos se trata de dejar como parte del pasado a la pedagogía popular, a la pedagogía crítica, e invocar a la decolonialidad como una fórmula repetible y salvadora.

Hoy nos encontramos en una coyuntura histórico-política en el continente que ha producido avances, pero también ha recreado agudas contradicciones en cuanto al pensar latinoamericano y sus horizontes, como lo señala Boaventura de Sousa Santos:

Al repasar la trayectoria histórica de nuestra América, su conciencia cultural y el *ethos* barroco, se reconstruyeron con dichos cimientos las formas de individualidad y de sociabilidad susceptibles de guardar cierto interés, al igual que el potencial para afrontar los retos impuestos por las globalizaciones contrahegemónicas. *La interpretación metafórica de nuestra América vuelve posible una suerte de expansión simbólica que nos permite considerar a nuestra América como el proyecto concreto de la nueva cultura política transnacional reclamada en los albores del nuevo siglo y milenio. Las exigencias normativas de esta cultura política se encuentran imbuidas en las*

experiencias de vida de los pueblos por quienes nuestra América habla. Dichas exigencias, aun cuando intersticiales y en estado embrionario, apuntan hacia una nueva clase de “derecho natural –un derecho cosmopolita focalizado, poscolonial, contextualizado, multicultural y construido desde abajo (2007, p. 240).¹

En este sentido van las exigencias de pensar y repensar la identidad cultural y política en tanto un laboratorio de encuentros y desencuentros, configurando un “ethos barroco” (Echeverría, 2000; Bartra, 2014), aunque algunos lo siguen llamando mestizajes e hibridaciones.

Los desafíos que se imponen al respecto implican pensar en los márgenes de esa discursividad de políticas imperantes de carácter oficial, pero al mismo tiempo del capitalismo global, lo que requiere de un pensamiento que visualice todos los lados de la “línea abismal” (Santos, 2010).

El pensamiento moderno occidental avanza operando sobre líneas abismales que dividen lo humano de lo subhumano, de tal modo que los principios humanos no quedan comprometidos por prácticas inhumanas. Las colonias proveyeron un modelo de exclusión radical que prevalece hoy en día en el pensamiento y práctica occidental moderna como lo hicieron durante el ciclo colonial. Hoy, como entonces, la creación y la negación del otro lado de la línea son constitutivas de los principios y prácticas hegemónicas. Hoy, como entonces, la imposibilidad de la co-presencia entre los dos lados de la línea... (Santos, 2010, p. 39).

Esa “línea abismal”, en sus contornos y márgenes, en sus fronteras, recrea contradicciones y se producen relaciones en las que se expresan gestando paradojas persistentes en las fracturas neocoloniales. Por tanto, para asumir los retos de estas fracturas, paradojas y contradicciones, se requieren las voces desde las experiencias sociales de los movimientos. A partir de sus exigencias sustentan elementos de transformación al advertir condiciones actuales y futuros posibles, además de la construcción en la práctica de acciones situadas en el presente, de forma factual y directa

¹ Las cursivas son mías.

(factualizar) (Tapia, 2008), como modo de resolver las exigencias de las demandas que han configurado en tanto actores sociales en movimiento (Zibechi, 2008, 2006).

Al encontrarnos en estos márgenes es posible reconocer las propuestas creativas oficiales sustentadas en autores y perspectivas que no invocan una supuesta “insurrección epistémica”, y que por ello son ignoradas o descalificadas.

Ocurre lo mismo del otro lado de las escenas académicas, en donde la tradición del pensamiento crítico ve con desdén a las posturas descolonizadoras. En ambos casos, dichas impugnaciones y dicotomías excluyentes producen el cuestionamiento mutuo que lleva a la ausencia de un diálogo o retroalimentación, lo que ocasiona el desperdicio de la experiencia y escisiones que no permiten la construcción de cartografías, de mapeos y rutas, de espacios de encuentro y tránsito entre experiencias y propuestas educativas, de caminos metodológicos y políticos para acercarnos a los procesos de contra-hegemonía epistémica.

De allí la necesidad de generar diálogos entre diversas tradiciones de pensamiento para, en lugar de excluir, construir la posibilidad de potenciar el pensamiento crítico latinoamericano dentro de una propuesta que, más que buscar respuestas, pretende la conversación y el intercambio, a la vez que la posibilidad de interconocimientos. Por consiguiente, no se trata de renunciar a autores y a prácticas investigativas sino de potenciarlas y colocarlas en posición de diálogo y construcción con los debates contemporáneos de la teoría social y pedagógica en diferentes latitudes, pero marcadas por una necesaria contra-epistemología del sur latinoamericano (Medina y Baronnet, 2013).

Siguiendo la construcción del diálogo: encuentro inicial entre Spivak y Freire

El encuentro propuesto entre Spivak y Freire nos conduce necesariamente a reconocer lo situado de nuestro mundo y las voces que pueden hablar frente al capitalismo que nos vende la ilusión de la “diversidad” e “inclusividad”, señalando, además, la “diferencia” desde una supuesta “igualdad” pensada como homogeneidad en el nihilismo planetario.

Es en este orden como cobra aún más sentido la idea de colocar en un mismo espacio de diálogo a Gayatri Spivak y a Paulo Freire, a partir de la recuperación-recreación de algunas categorías centrales de sus disertaciones y horizontes teórico/epistémicos, por ejemplo, la relación entre los conceptos oprimido y subalterno que conducen a la recuperación de algunas obras como *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1971) y *Puede hablar el subalterno* (Spivak, 1998).

Conceptos y libros que han tenido una mediación importante en el campo educativo y en la teoría pedagógica contemporánea y de investigación en América latina. Pero ello sin una deconstrucción y una vuelta a la construcción de horizontes abiertos y posibles a partir de las propias pedagogías populares y las pedagogías críticas latinoamericanas (Mejía, 2011, 2005) y de su campo de investigación educativa y pedagógica.

Estas notas, aunque implican una reflexión, son meros apuntes de las tareas pendientes para llegar a nuevas propuestas en el tema, muy necesarias en el incierto horizonte actual de nuestros países latinoamericanos. Por ejemplo, ante los vínculos de los conceptos nodales como subalternidad, multiculturalismo, pedagogías populares y pedagogías críticas latinoamericanas existe una relación a partir de las ideas sobre la emancipación y la dominación, las cuales no son procesos dados sino que se establecen en configuraciones complejas de sentido en las prácticas y horizontes políticos en emergencia y configuración.

Tengamos en cuenta para esto que el recorrido e inventario de transiciones y políticas que han propiciado la emergencia y persistencia de lo que designamos como educación popular, ubicadas entre las décadas de 1960 y 1970 del siglo pasado (Rodrigues-Brandão, 2015), gestaron, entre otras respuestas, la comprensión de las profundas desigualdades históricas en nuestro continente, hechos que desafortunadamente no se han erradicado o transformado. Estas respuestas, como expresión, movimiento y trayecto frente a la desigualdad y a la opresión en América Latina, representan corrientes de pensamiento político-pedagógico que al buscar la liberación-emancipación configuran pensamientos éticos, filosófico-políticos y epistémicos cuyo referente común puede ser “la necesaria articulación entre filosofía

política, historicidad y pedagogía; al mismo tiempo que se definen las relaciones de resistencia, subalternidad, y emancipación a través de actos de insumisión frente a la injusticia” (Medina, 2015). Actos insumisos de resistencia y emancipación, rutas o caminos que no pueden ser pensados sin la historicidad situada de los procesos y sus contradicciones, a partir de sujetos igualmente situados, en donde la importancia de la comprensión de los procesos de subjetivación y de educación, en términos de “opresión” o de “subalternidad”, requieren repensarse, en el terreno de las emancipaciones y de las esperanzas y desesperanzas, como caminos abiertos y en construcción permanente que implican creaciones colectivas.

Este conjunto de problematizaciones es un ejemplo posible de encuentro entre diferentes autores y condensación de sus perspectivas epistémico-políticas, como acertadamente lo señala Sigifredo Esquivel (2018):

La producción de subjetividad habría que pensarla como una práctica ética, política, educativa y existencial. Es una práctica ética pues, como bien lo ha observado Foucault, implica una relación muy especial consigo mismo en un horizonte de libertad concreta acotada, pero real. Es una producción e interacción política pues, como bien lo han visto Freire y Spivak, la recreación de subjetividades no se puede realizar al margen del encuentro con el otro, lo común del juego político es la puesta en relación con el otro que me constituye en su vínculo complejo. Añade Freire que “la práctica educativa de opción progresista jamás dejará de ser una aventura de revelación, una experiencia de desocultamiento de la verdad” (Freire, 2009, p. 7). El desocultamiento de la verdad es la puesta en juego de una subjetividad múltiple. De ahí que para Freire sea un paso necesario el transitar de la pedagogía del oprimido a una pedagogía de la esperanza anclada en una práctica política (...).

Replantear el sujeto como agente ético-político es fundamental para recuperar proyectos y propuestas emancipatorias tanto en la educación como en la sociedad, particularmente en y desde el contexto latinoamericano.

Coincidimos con Esquivel, dado que propiciar escenas y espacios de diálogo entre los autores referidos implica retos en la búsqueda por romper los parámetros dicotómicos y establecer en cambio relaciones e interconexiones, articulaciones y debates en sentidos

descolonizadores, como lo expresa Eduardo Restrepo (2010): “teorizar lo político y politizar lo teórico” en una permanente búsqueda de genealogías y de la deconstrucción, pero intentando una rearticulación problematizada en el presente donde rebasemos la condición de pensar a la teoría como constructo de juicios, para constituir la en una herramienta, en camino y tránsito para la posibilidad de conocimiento, que más allá de la representación occidental del mundo, nos lleve a la subversión-transfiguración de otros mundos posibles, igual que a su construcción. Lo que generará, en consecuencia, la reafirmación del carácter político de la teoría (Zemelman, 2012).

El giro epistémico crítico y descolonizador (en lugar de concluir, proseguir el diálogo)

En síntesis, requerimos en el trabajo educativo y pedagógico latinoamericano advertir distintos niveles epistémicos y confrontar nuestras tradiciones de pensamiento, en el contexto de las luchas y las historicidades del continente, comprendiendo nuestro actuar como un espacio de sobreposición de memorias y acciones políticas; lo que implica reconocer los procesos de experiencia histórica y política que atraviesa a los cuerpos y genera relaciones que, condicionadas por las prácticas sociales de poder, son formas de articulación asimétricas (Medina, 2013).

De este modo, las búsquedas y perspectivas descolonizadoras configuran el horizonte de lo emancipador, elemento requerido por una urgencia histórica de opciones y proyectos, frente a una perspectiva derruida por la avasallante crítica posmoderna y por sus efectos de desmovilización y parálisis política, sobre todo en las formas de investigar. Por lo que requerimos diálogos educativos que impliquen encuentros epistémicos y políticos en la apertura urgente de espacios de esperanza (aunque parecieran no estar incluidos en la crítica y la deconstrucción).

De ahí que la problematización de las pedagogías populares y las pedagogías críticas de los sujetos educativos y la epistemología en y desde el sur implican un eje problematizador que rebasan el terreno de las epistemologías y de las teorías por sí mismas, definiendo los contornos de los territorios políticos de “otras maneras de investigar” enraizadas en los movimientos de las Pedagogías del Sur..., sin dicotomías

excluyentes, en diálogo permanente con nuestros caminos de construcción definidos por diversas tradiciones de pensamiento.

Lista de referencias

- Bajtín, M. (1998). *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI.
- Bartra, A. (2014). Subversión grotesca de un ethos barroco. En L. Arizmendi, J. Peña y Lillo E. y E. Piñeiro, *Bolívar Echeverría: Trascendencia e impacto para América Latina* (pp. 203-223). Quito: Editorial IAEN.
- Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pretextos.
- Echeverría, B. (2000). *La Modernidad de lo Barroco*. México: Era.
- Esquivel Marín, S. (2018). Arielismo, subalternidad, multiculturalismo y pedagogía crítica latinoamericana. *Revista Digital filha*, 18. Recuperado de: http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20180731182642_arielismo.pdf
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Medina Melgarejo, P. (2016). "Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural". Proyecto de investigación 2016-2019 (en proceso), Área Académica 5. México: UPN.
- Medina Melgarejo, P. (Coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: UNICACH-CESMECA-Juan Pablos Editores.
- Medina Melgarejo, P. (2013). "Palabras que hacen política: "interculturalidad" contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad" (pp. 129-150). En: *Educación e interculturalidad. Políticas y política*. México: UNAM/CRIM.
- Medina Melgarejo, P. y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías

- interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En M. Bertely; G. Dietz G. y M. Díaz, *Estado del Conocimiento*, Á. 12. Multiculturalismo y Educación (pp. 299-324). México: COMIE.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (cartografías de la educación popular)*. La Paz, Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial Editorial Magisterio.
- Mejía, M. R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma. *Revista Nodos y Nudos*, 18, 4-19.
- Restrepo, E (2010). Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones. Eduardo Restrepo". En N. Richard (comp.). *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas*, (pp. 107-119). Santiago de Chile, Argentina: Universidad ARCISM, CLACSO.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodrigues Brandão, C. (2015). Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo. Caminos y convergencias, desvíos y divergencias. *Polifonías. Revista de Educación*, 7, 21-68.
- De Sousa Santos, B. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global. Bolivia: CLACSO, CIDES, UMSA, Plural editores.
- De Sousa Santos, B. (2009a). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: CLACSO, Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2009b). "Interrogando al pensamiento crítico latinoamericano". En: *Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias sociales*, 1(2). Recuperado de: <http://bvsde.org/ni/clacso/publicaciones/CyE2.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes". En B. Santos de Sousa, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, (pp. 31-84). Montevideo: Trilce.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius, Memoria Académica*. 6, 175-235.

- Tapia Mealla, L. (2008). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política", en L. Tapia Mealla, *Política salvaje*, (pp. 53-68). Bolivia: Muela del Diablo Editores, Comuna, CLACSO.
- Vattimo, G. (1992). *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1999). *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*. Madrid: Altaya.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI.
- Zibechi R. (2008). Los movimientos sociales como espacios educativos. En R. Zibechi, *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*, (pp. 29-37). México: Bajo Tierra-Sísifo Ediciones.
- Zibechi, R. (2006). La emancipación como producción de vínculos. En A. E. Ceceña (comp.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires: CLACSO.

Colofón

Existir o investigar la existencia

Jaime Martínez Luna

DESDE SIGLOS ATRÁS, AL MUNDO LO HEMOS VISTO AFUERA. NOS APROPIAMOS DE ÉL entendiéndonos fuera de él. Consideramos que son nuestros ojos los que lo ven, nuestros oídos los que lo escuchan, y son nuestras manos las que lo tocan, por lo tanto, que somos nosotros quienes lo inventamos. Nunca nos percatamos que caminamos necesariamente su suelo, que respiramos su atmósfera, que nos mantienen vivos su agua y su vegetación, que lo que vemos, escuchamos y tocamos es el mundo. Es decir que dependemos del mundo, y no que el mundo depende de nosotros.

Al inventar el mundo, diseñamos su ritmo, su evolución, su carácter, desde el lenguaje, y el razonamiento que brota de esa visión separa a la sociedad de la naturaleza. La ciencia demuestra la suma de relaciones que nos vinculan al mundo, pero es preferible manejar la ciencia que aceptar sus descubrimientos. Las ciencias sociales en mayor medida se diseñan para explicar con mayor exactitud numérica el poder del *homo sapiens* sobre el mundo, aportando los argumentos posibles de diseñar, siempre desde el poder que se constituyen los humanos. La investigación social, desde este modo de ver la vida, se diseña a partir de un *qué* se va a investigar, para luego señalar un *cómo*, y al final incluir quién y en dónde se realizará la investigación. Este método o procedimiento que para cualquiera tiene una lógica correcta, es el que reproduce, de manera también lógica, el vemos separados del mundo. Es decir, es el investigador quien decide qué y cómo va a investigar un mundo hasta cierto punto ajeno, y cómo se permitirá acercarse a las conclusiones que hipotéticamente le orientan en su labor.

Dicho de otra manera, la investigación social se arma de una suma de hipótesis, o ideas que el investigador se hace de determinada problemática, integra una suma de herramientas técnicas que le permitirán manipular la información que considera necesaria, y su resultado será una tesis que explicará la temática o problemática que previamente se había propuesto investigar.

Lo que deseamos exponer es que ésta es la mecánica que fundamenta el razonamiento de que el ser humano individual está separado del mundo y que, mediante la investigación, se apodera del él explicándolo a su manera de ver, y determinando lo que debe hacer con éste. El hombre es el centro del mundo, del que se apodera y se apropia, al que diseña, explica y moviliza.

Es necesario afirmar que esta visión es la que Occidente impone al continente que invadió en 1492. Razonamiento lógico, retomado de la ciencia positivista, fortalecida por la Ilustración en el siglo XVI y que binariamente explica el movimiento de la sociedad en cada etapa histórica. Es, en este sentido, que podemos afirmar que este procedimiento tiene raíz colonial, y por lo mismo en su realización reafirma y consolida una colonial forma de hacer la vida.

Ciencia social colonial

Al no saberse integrado al mundo sino, por el contrario, estar separado de él, el investigador social, en cualquiera de las disciplinas que ha diseñado para explicar el mundo, implementa fundándose en el discurso, es decir, en el razonamiento abstracto, que le aporta un razonamiento conceptual y textual que le forma y conduce a apoderarse del mundo, siempre viéndose como su centro. De esta forma, los resultados cuantitativos o cualitativos que se obtienen adolecen de ser interpretaciones individuales derivadas de otras interpretaciones individuales y textuales que dan como resultado un laberinto inexplicable de situaciones que se convierten en invenciones de la realidad de por sí señaladas como ajenas.

Desde la interpretación individual, separada del mundo, no puede obtenerse más que afirmaciones sobre éste, lo que determina que la suma de tesis consolide el poder y la apropiación colonial de la región investigada, prolongándose así mecanismos de poder de todo orden. No reproducir esta epistemología nos permitirá detener las condiciones asfixiantes, manipuladoras, genocidas que encontramos o que nos aporta el apoderarnos del mundo, obscureciendo en toda dimensión las capacidades propias de los seres naturales que habitan el contexto estudiado. Varios autores han señalado a este proceso como epistemicidio, o sea, la exclusión del razonamiento propio.

La experiencia vivencial

Desde esta perspectiva, hacer investigación es prolongar la mecánica colonial de conocer para controlar el mundo. Invertir este proceso es ordenar el conocimiento desde el mundo.

Todo habitante necesariamente busca un orden en sus procedimientos vivenciales, en primer lugar, para satisfacer sus necesidades, en segundo, para obtener satisfactores en una umbilical relación con el mundo. Derivado de ello, cada habitante del mundo ordena su conocimiento integrando su experiencia, y es su experiencia de vida la que le permite diseñar, corregir, descubrir, nuevas, peores o mejores condiciones de vida.

La relevancia de construir una nueva noción académica que no se separa del mundo radica en la labor de sistematizar el conocimiento desde la experiencia misma. Es decir, cada persona protagónica de un proceso puede y deberá contar con las herramientas ordenadoras de su experiencia, y éstas podrán y deberán ser diseñadas desde la experiencia misma.

Ordenar nuestra experiencia es simplemente seguir los momentos de realización comunal:

- a) Reconocer el suelo que se pisa, o el universo que lo envuelve.
- b) Reconocer a los seres que pisan ese suelo u universo.
- c) Reconocer lo que hace la gente que pisa ese suelo u universo. Y, por último,
- d) Reconocer lo que logra con su hacer, la gente que pisa ese suelo u universo. En otras palabras, reconocerse a sí mismo, como resultado del entorno y del movimiento que le lleva a obtener un resultado.

Respondiendo a la inversión de lo que sucede en un proceso de investigación, ordenar el conocimiento primero distingue el dónde está situado, luego el quién habita ese suelo, para, en un tercer momento, reconocer el cómo se habita y se reproduce comunalmente en ese suelo, permitiendo al final reconocer el para qué se habita ese universo. Es decir, se ordena el conocimiento partiendo de lo real no de la idea, de los hechos no del discurso.

La experiencia vivencial no es simplemente una historia de vida, es la reflexión de tu quehacer en el reconocimiento del mundo al que perteneces. Cada estudiante de posgrado lleva en él una responsabilidad laboral y de pensar, un compromiso que tiene que atender y que, al ordenar su transcurso, le permite resignificar lenguajes necesarios. Descubrir la dimensión concreta de su tarea es aclararse sus desvíos o confusiones, significa situar a cada persona al sitio que se debe, al que pertenece, y que, por lo mismo, es responsable.

Es en este sentido que proponemos como método de reflexión y evaluación la exposición ordenada de la experiencia. Es decir, centramos nuestra atención en la existencia no en su investigación. No simplemente como una reflexión personal sino como protagonista de un proceso social. Para ello, nos fundamos no en la introyección individual, pues entendemos a la persona como un resultado, sino en la exposición ordenada de cada experiencia comunal de la que se participe y a la que pertenezcamos, proceso que explica a la persona desde su proceso de vida.

Filosofía y método

Lo que se propone no es más que la fundamentación de nuestros propios veneros de conocimiento. La extracción de una experiencia que demuestra la experiencia misma.

Con ello postulamos una propia manera de pensar desde el mundo real que habitamos. Es decir, es nuestra propia existencia la que orienta el devenir necesario y adecuado en toda sociedad. El método que seguimos es el reconocimiento de nuestro propio proceso de vida. Ya no se trata de investigar al otro o lo otro, sino de reflexionar el proceso que nos envuelve. ¿Qué logramos con ello? Una visión propia, por lo mismo el enriquecimiento de nuestros modelos existenciales.

Construir filosofía propia no es buscar ideas sino hechos que nos ofrezcan nuevas realizaciones. Y esto podrá obtenerse con métodos que no antepongan al intérprete, sino comprometan al protagonista en el esclarecimiento de su realidad. La reflexión no es para otro, es para enriquecer procesos concretos que sólo están al alcance de quien los vive. El diseño de nuestro propio camino es la pretensión de estas comunales reflexiones.

Existir o investigar la existencia

Las autoras y los autores

Graciela Beatriz Alonso

Docente investigadora en el IPEHCS y UN Comahue-Facultad de Ciencias de la Educación. Directora de la Especialización en Educación y Estudios de géneros, sexualidades e interculturalidad crítica. Directora de proyectos de investigación en el campo de los estudios de género y mujeres indígenas en resistencia. Secretaría de Investigación de la FCE-UN Comahue. Activista feminista. Correo electrónico: gracielaafem@gmail.com

Marisol Barenco De Mello

Profesora de escuela primaria, alfabetizadora de infantes en escuelas públicas y profesora de la Facultad de Educación de la Universidade Federal Fluminense, en Rio de Janeiro, Brasil. Investigadora en el programa de Posgrado en Educación en la línea de investigación “Linguagem, Cultura e Processos Formativos” donde es coordinadora del Grupo Atos UFF y del Grupo de Estudios Bajtinianos. Correo electrónico: sol.barenco@gmail.com

Maria Lidia Bueno Fernandes

Profesora de Didáctica de Geografía en la Facultad de Educación de la Universidade de Brasilia y profesora investigadora del programa de posgrado de la Facultad de Educación. Licenciada en Geografía por la Universidade de São Paulo (1987). Entre 1990 y 1996 cursó Etnología y Psicología Social en la Ludwig-Maximilians-Universität de Munich, Alemania, obteniendo el certificado de Magister Artium. Doctorada en Geografía (2009) por la Universidade de São Paulo. Trabaja e investiga los siguientes temas: geografía e infancia, educación en contextos culturales específicos, cuestiones teórico-metodológicas referentes a la enseñanza de la geografía en los años iniciales de escolarización. En 2016 realizó una estadía doctoral en la Universidade Federal Fluminense. Es miembro de la Red de Investigación Multidisciplinar sobre Protagonismo y Derechos Humanos de las Infancias. Líder del grupo de investigación Sujetos, Territorios y la Construcción del

Conocimiento, fue directora técnica de grado del Decanato de Enseñanza de Grado de la Universidade de Brasilia. Correo electrónico: lidia_f@uol.com.br

Sonia Comboni Salinas

Doctora en Sociología de la Educación por la Universidad de Paris III. Licenciada y maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad de Paris V. Licenciada en Sociología por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Especialidad en Sociología de la Religión y de la Cultura por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de Paris, Francia. Ha impartido cursos de licenciatura y posgrado en Educación, Interculturalidad, Cultura e Identidades en la UAM-X, en la UNAM, en la UAEH, entre otras; de Formación Docente en la Universidad de Loja, Ecuador y San Simón en Bolivia. Ha sido jefa de Área de Investigación, jefa de Departamento y directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades en la UAM-X; directora de Investigación en la UPN, asesora en Interculturalidad en la Universidad de la Frontera, Chile. Directora de Servicios Técnico-Educativos de la Secretaría de Educación de la República de Bolivia; asesora para la Educación y la Cultura de la Vicepresidencia de la República de Bolivia; miembro del SNI nivel III; coordinadora del doctorado en Ciencias Sociales; coordinadora de la maestría en Planeación y Desarrollo Educativo y del posgrado integrado de especialidad, maestría y doctorado en Desarrollo Rural de la UAM-X. Autora y coautora de numerosas publicaciones y libros sobre educación. Correo electrónico: sonia.comboni@gmail.com

Maria Andreza Costa Barbosa

Profesora de Artes de la Secretaría del Estado de Educación del Distrito Federal/Brasil desde 1998. Posee la licenciatura en Educación Artística por la Facultad de Artes/Fundação Brasileira de Teatro Dulcina de Moraes (1991), el posgrado *Lato Sensu* en Historia del Arte y Arquitectura en Brasil por la Pontificia Universidade Católica-PUC/RJ (1995) y la maestría en Educación por la Universidade de Brasilia (2018) por el trabajo en la elaboración de políticas públicas para la educación integral y en proyectos para implementar escuelas-parque y centros interescolares de lenguas en el Distrito Federal. Investigadora del Grupo GPS en el eje de Pesquisa Narrativas, Memorias y la

resignificación de saberes de sujetos con relación al territorio. Correo electrónico: andrezaferreiro@gmail.com

Ana Lucia Lopes

Licenciada en Psicología y Psicología de la Educación por el Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (1996) y maestra en Educación por la Universidade Federal Fluminense (2006). También es doctora en Educación por la Universidade Federal Fluminense. Es integrante de ATOS-Grupo bakhtiniano de estudios e investigación, e integrante del Grupo Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância, em la línea de investigación Crianças, Infâncias, Educação e Contextos Histórico-Geográficos. Actualmente trabaja en la supervisión de la atención a la educación en la diversidad. Correo electrónico: alaclopes@gmail.com

Luna Leticia De Mattos Lambert

Profesora de Geografía de la Secretaría de Educación de la red pública del Distrito Federal/Brasil. Licenciada en Geografía por la Universidade de Brasilia y maestra en Geografía en el área de educación. Investigadora del Grupo GPS en el eje de investigación "Narrativas, memorias y la resignificación de saberes de sujetos con relación al territorio". Correo electrónico: anullambert@gmail.com

Raúl Díaz

Profesor titular regular e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Patagonia Argentina y docente en posgrados. Es director del Centro de Educación Popular Feminista Intercultural (FACE-UNC). Es autor de tres libros (dos en coautoría) capítulos en libros y revistas. Integra y coordina desde el año 1995 proyectos de promoción de comunidades y organizaciones mapuche en Neuquén y Río Negro. Realiza trabajos de mapeo cultural participativo para resguardos jurídicos territoriales y culturales. Asesora el diseño de Planes de Vida de Comunidades y de la Confederación Mapuche Neuquina. Es asesor en Chile y Bolivia en aspectos ligados a interculturalidad. Integra el Equipo de Interculturalidad del IFD de El Bolsón (Río Negro), Argentina. Correo electrónico: rdsurl@gmail.com

María Laura Diez

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del CONICET, del Programa de Antropología y Educación (UBA), y de la Universidad Pedagógica Nacional, donde dirige el proyecto “Interculturalidad y campo pedagógico: un abordaje socioantropológico de las experiencias formativas de las/los jóvenes en tramas escolares de la provincia de Buenos Aires”. Estudia temáticas del campo de la antropología de la educación: migración, desigualdad e interculturalidad, trayectorias de vida y escolaridad, en proyectos colectivos financiados por UBA, CONICET y la ANPCT. Es profesora del Departamento de Ciencias Sociales y Educación (UNIFE), del Departamento de Ciencias Antropológicas (UBA) y en posgrados de diversas universidades nacionales. Fue asesora de la Dirección de Educación Intercultural (Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires). Realizó actividades de capacitación docente y trabajos de transferencia universitaria. Ha publicado diversos artículos en libros y revistas especializadas nacionales y extranjeros. Correo electrónico: diez.mlaura@gmail.com

Luis Fernando Estrada Escobar

Licenciado en Educación Especial por la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación en la línea de diversidad cultural y pedagogía por la Universidad de Antioquia. Experiencia de 14 años en formación de maestros en la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Nueve años de experiencia docente en educación básica, sector público y privado. Parte del grupo de investigación Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Joven afrodescendiente interesado en comprender las implicaciones pedagógicas que tienen los medios de comunicación, especialmente en lo relacionado con la configuración de las identidades culturales de comunidades étnicamente diversas. Correo electrónico: luis.estrada@udea.edu.co

Germán Feijoo Marínez

Licenciado en Historia, Universidad del Valle, Colombia. Especialista en la enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia. Estudios de maestría en estudios latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Doctorando estudios afrolatinoamericanos Universidad del Valle, Colombia. Profesor Universidad del Valle, Departamento de Historia, Colombia. Director del Colectivo de Historia oral Tachinave, grupo de investigación de la Universidad del Valle. Miembro de CEHA, Centro de Estudios Históricos y Ambientales. Correo electrónico: german.feijoo@gmail.com

Laura Fernández Elly

Becaria del Consejo Interuniversitario Nacional 2017/2018. Estudiante avanzada en profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNComahue. Integrante del proyecto de investigación: Mujeres mapuce tejiendo resistencias territoriales en la actual fase del capital. Asesora pedagógica en Unidades de Detención de la Ciudad de Neuquén. Correo electrónico: lauri_fernandez@hotmail.com

Beatriz Gualdieri

Licenciada en Lingüística (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú) y doctora en Lingüística (UNICAMP, Brasil). Ha realizado investigaciones lingüísticas, sociolingüísticas y educativas con diferentes pueblos originarios del continente; en Argentina, principalmente con el pueblo moqoit (mocoví). Cuenta con publicaciones sobre lengua y educación en libros y revistas especializadas. Ha participado, como expositora y/o como coordinadora, en diversos congresos y encuentros, tanto nacionales como internacionales. Fue docente en nivel de grado y de posgrado en diversas universidades de la región (Perú, Bolivia) y el país (Chubut, Buenos Aires, Chaco, La Pampa); docente-investigadora en las maestrías en Educación Intercultural de PROEIB Andes/UMSS, en Cochabamba (Bolivia), y en el postítulo IELSE (Especialización Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera) del IES, Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (CABA, Argentina). Desde 2002 es docente del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, y actualmente coordinadora del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen y directora de la Cátedra Abierta Intercultural. Participa de la asociación Espacio Colectivo Alfar para pensar-hacer desde las identidades y de diversos espacios institucionales (asociaciones, comisiones evaluadoras, jurados, comités editoriales etcétera). Correo electrónico: bgualdieri@yahoo.com

José Manuel Juárez Núñez

Doctor en Sociología Urbana de la Universidad de Paris III; maestría en Sociología de la Educación de Paris VIII, especialidad en Sociología de la Religión y la Cultura de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de Paris; egresado del doctorado en Sociología de la UNAM. Ha sido coordinador de la carrera de Sociología y del posgrado en Educación en la UAM-X. Ha impartido cursos de licenciatura y posgrado en Educación en la UAM-X y en la UNAM, de Formación Docente en la Universidad de Loja, Ecuador y San Simón, en Bolivia. Asesor en Educación Intercultural en la Universidad de la Frontera, Chile. Jefe del Departamento de Planeación Educativa en la Secretaría de Educación de Bolivia.

Miembro del SNI, nivel II. Ha publicado varios libros y numerosos artículos sobre educación. Correo electrónico: jmajun4209@gmail.com

Analia E. Leite Mendez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Anteriormente profesora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Investigadora e integrante del grupo de investigación PROCIE (Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa). Autora de diversos libros y artículos relacionados con narrativas e identidades docentes, voluntariado, aprendizaje y comunidades de aprendizaje. Correo electrónico: aleite@uma.es

Cristina Massot Madeira Coelho

Profesora adjunta de la Facultad de Educación en la Universidade de Brasília con doctorado en Psicología (2004) y maestría en Lingüística (1988) por la Universidade de Brasília y licenciatura en fonoaudiología por la Universidade Estácio de Sá (1981). Formación interdisciplinaria organizada por los intereses en la relación sujeto-lenguaje, más allá del alcance de estas disciplinas. Investiga y trabaja principalmente en los siguientes temas: proceso de enseñanza-aprendizaje, sujeto y su subjetividad, formación de educadores, educación infantil, desarrollo del lenguaje, trastornos de la comunicación, educación inclusiva y desarrollo atípico. Correo electrónico: cristina.madeira.coelho@gmail.com

Jaime Martínez Luna

Antropólogo, profesor del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Investigador y músico zapoteco de San Pablo Guelatao, Ixtlán, Oaxaca. Ha sido un destacado promotor cultural de la Sierra Norte

oaxaqueña; sobre todo es reconocido por su lucha en defensa del territorio y los recursos naturales de las comunidades serranas. Fundador de la Asociación Civil Comunalidad, cuyo papel ha sido preponderante en los movimientos sociales y políticos hacia la afirmación indígena y la autonomía. Es pionero en los proyectos de comunicación audiovisual indígena. Algunas de sus publicaciones son *Guelatao, ensayo de historia sobre una comunidad serrana* y *Comunalidad y desarrollo* (ambos libros editados por la Dirección General de Culturas Populares del Conaculta). Correo electrónico: tioyimpluna@gmail.com

Patricia Medina Melgarejo

Adscripción institucional: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco y Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en Pedagogía (UNAM), maestra en Ciencias con especialidad en Educación (DIE-Cinvestav), doctora en Pedagogía (UNAM) y en Antropología (ENAH). Es parte del Sistema Nacional de Investigadores desde el año 2000. Desarrolla líneas de investigación en corporalidad, experiencia, alteridad, subjetivación y memorias políticas, conocimiento, territorialidad, infancias y teorías pedagógicas contemporáneas, con el propósito de potenciar metodologías de investigación y formación de docentes y de distintos profesionales de la educación en pedagogía y salud interculturales, de la acción del habitar de los sujetos sociales y de las memorias políticas, procesos articulados a las vertientes del pensamiento pedagógico en los horizontes contemporáneos de la filosofía política latinoamericana y descolonizadora. Investigaciones adscritas al área académica 5 de la UPN, unidad Ajusco, México. El proyecto actual (2019): Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación -territorios de esperanza. Correo electrónico: patymedmx@yahoo.com.mx

Norma Amalia Michi

Profesora titular en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Licenciada en Educación Permanente por la Universidad de Buenos Aires. Educadora de Adultos en la Universidad Nacional de Luján. Magister en Ciencias Sociales con Mención

en Educación - FLACSO- (1999), Tesis: Transmisión, apropiación y producción de conocimientos de adultos con baja escolarización. Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Área Educación- Facultad de Filosofía y Letras- 2008. Tesis: Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC. Responsable del proyecto "Educación Popular con Movimientos Sociales. Procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos" 2017-2019, Universidad Nacional de Luján. Directora Programa de Investigación Movimientos Populares: educación y producción de conocimientos. Universidad Nacional de Luján- Departamento de Educación. Desde 2013 a la fecha. Integrante del equipo sobre "Investigación Militante". CLACSO-Argentina. Correo electrónico: normamichi@gmail.com

Gabriela Novaro

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires, Investigadora Independiente del CONICET. Desde el año 2004 dirige proyectos sobre Interculturalidad y Educación financiados por la Universidad de Buenos Aires, el Conicet y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Es profesora de la carrera de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Participó en programas de Educación Intercultural y de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación entre los años 2000 y 2008, y en actividades de capacitación docente y producción de material didáctico. Su área de especialización es la antropología y la educación, interculturalidad, migración y educación. En esta temática ha publicado libros y artículos en revistas nacionales y extranjeras. Correo electrónico: gabriela.novaro@gmail.com

Guadalupe Ángela Ramírez

Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la BUAP, maestría en Literatura Mexicana y doctorado en Estudios Críticos del Lenguaje en la UABJO. Entre sus libros más recientes se encuentran *La Alquimista, poemario basado en la obra de Remedios Varo*, 1450 ediciones, Oaxaca (2016) y *Zarpamos, antología personal*, edición bilingüe, publicado en

Cento Lumi, Italia. Ha traducido los libros: *El regalo de la Embajada* de Stefano Knothe y *La Sirena y El Lobo* de Carlos Pazos. Actualmente es profesora de Literatura, Traducción literaria y Escritura creativa en la Facultad de Idiomas de la UABJO y de forma independiente.

Reinaldo Ramos Diniz

Profesor de Historia contratado por la Secretaría de Educación del Distrito Federal, Brasil. Licenciado en Historia por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1988), especialista en Construcción del Conocimiento y Currículo por la Universidade Federal Fluminense (2001) y maestro en Educación y Trabajo por la Universidade Federal Fluminense (2002), candidato al doctorado en Educación del Proped/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015). Fue investigador de la Universidade Federal Fluminense (NEDDATE), FIOCRUZ (Casa de Oswaldo Cruz), del Laboratorio de Imagenes Diseñadas y Educación (Proped/UERJ) y actualmente es miembro del grupo de investigación Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento, del programa de posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidade de Brasilia. Correo electrónico: prodiniz@hotmail.com

Juan Fernando Reyes Otero

Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad del Valle, Colombia. Maestría en Historia de la Universidad del Valle. Profesor de la Universidad del Valle. Profesor de la Institución educativa Jefferson. Miembro del grupo de investigación Colectivo de Historia oral Tachinave. Miembro de CEHA, Centro de Estudios Históricos y Ambientales, adscrito al departamento de Historia de la Universidad del Valle. Correo electrónico: juanfereyeso@hotmail.com

José Ignacio Rivas Flores

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, donde ejerce como docente desde 1985 y en la que ha ocupado diversos cargos de gestión. Coordinador del Grupo de Investigación PROCIE (profesorado, comunicación e investigación educativa). Sus líneas de investigación han estado centradas en la etnografía educativa y desde hace más de veinte años en la investigación biográfica y narrativa, donde ha desarrollado la mayoría de sus trabajos y publicaciones. Sus preocupaciones se centran en la experiencia escolar, la organización de centros educativos, la política educativa y el desarrollo profesional docente. Ha dirigido y participado en diversos proyectos de investigación sobre estos temas en España, Argentina y México. Fue coordinador del Proyecto Erasmus Mundus, Move on Education. Correo electrónico: i_rivas@uma.es

Sabine Yulieth Sinigui Ramírez

Mujer embera eyabida del occidente de Antioquia. Coordinadora de la LPMT, candidata a doctora en Estudios Interculturales de la misma universidad. Interesada en la reflexión sobre procesos de formación que buscan integrar distintos conocimientos, el intercambio de saberes en diálogo intercultural y otras formas de pensar la sociedad especialmente las de los pueblos indígenas, lugar de encuentro consigo misma. Ha sido acompañante en varios procesos de formación como docente de pregrado y posgrado en la Universidad de Antioquia. Coordinadora académica de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, donde es docente de tiempo completo. Estudiante del Doctorado en Educación de la línea de Formación Estudios Interculturales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Parte del Grupo de Investigación Diverser en la misma universidad. Correo electrónico: sabinee.sinigui@udea.edu.co

María José Vázquez

Licenciada en Antropología (Universidad de Buenos Aires) y Experta en Estudios Argentinos y Sudamericanos (Centro de Estudios Históricos Antropológicos Sociales Sudamericanos CEHASS). Ha ejercido la docencia en Centros de Formación Docente (CEPA) e Institutos Superiores de Formación Docente. Conformó el equipo técnico de la DINEA y se desempeñó como asesora de la Dirección de Adultos, Bs As y como investigadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte-IIPMV CTERA, la CREFAL Línea: Interculturalidad y Educación, miembro del equipo por Argentina, entre otros. Participó en el Programa de Educación Intercultural del Ministerio de Educación entre los años 2000-2003. Actualmente es docente del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, e integrante del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, desde donde implementa actividades de extensión universitaria e investigación, centradas en la formación docente continua con educadores y pueblos originarios de diferentes regiones del país, y de investigación sobre interculturalidad en educación. En tal marco, participa de la Cátedra Abierta Intercultural. Integra la Comisión Directiva de la asociación Espacio Colectivo Alfar para pensar-hacer desde las identidades. Correo electrónico: mjvazq@gmail.com



Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Siendo rectora de la Universidad Veracruzana
la doctora Sara Ladrón de Guevara,
Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación,
coordinado por Patricia Medina Melgarejo,
fue puesto en línea el 10 de diciembre de 2019
en la página electrónica de la
Biblioteca Digital de Investigación Educativa

