

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PATRICIA MEDINA MELGAREJO (*Coordinadora*)

Otras maneras de investigar en educación: descolonizar el camino.

Teoría social en América Latina, tránsitos y resonancias

Horizontes
Educativos

Este libro forma parte de los resultados de los Proyectos de Investigación adscritos al Área Académica núm. 5 de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Responsable Académica: doctora Patricia Medina Melgarejo (2016-2018): “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” (2019), y “Retos epistémicos para descolonizar la pedagogía y la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación: territorios de esperanza”.

**Otras maneras de investigar en
educación: descolonizar el camino.
*Teoría social en América Latina,
tránsitos y resonancias***

Patricia Medina Melgarejo

Coordinadora



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**Otras maneras de investigar en educación: descolonizar el camino.
Teoría social en América Latina, tránsitos y resonancias**

Patricia Medina Melgarejo
Coordinadora

Primera edición, 18 de julio de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-459-9

LA541

O8.7

Otras maneras de investigar en educación : descolonizar el camino :
teoría social en América Latina, tránsitos y resonancias /
coord. Patricia Medina Melgarejo. -- Ciudad de México : UPN, 2021.
1 archivo electrónico (201 p.) ; 3.7 MB ; archivo pdf : il., tablas. --
(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-459-9

1. EDUCACIÓN – AMERICA LATINA – DISCURSOS, ENSAYOS,
CONFERENCIAS, ETC. 2. MOVIMIENTOS SOCIALES – AMERICA I. Medina
Melgarejo, Patricia, coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
---------------------------	---

Patricia Medina Melgarejo

PRIMERA PARTE

Un conocimiento necesario para una teoría pedagógica contemporánea. Territorios y contextos de emergencia del pensamiento poscolonial frente a distintas escuelas de pensamiento: tránsitos y resonancias en teoría social en América Latina	21
---	----

CAPÍTULO I

POSGUERRA/POSMODERNIDADES: CARTOGRAFÍAS DE LAS FIGURAS DEL “POST”. CONTEXTOS DE EMERGENCIA DEL POSCOLONIALISMO	23
---	----

Patricia Medina Melgarejo

CAPÍTULO 2

**AMÉRICA LATINA/DESCOLONIZAR. RESONANCIAS
POSCOLONIALES Y RELECTURAS CRÍTICAS
Y URGENTES. FRAGMENTOS DE UNA GENEALOGÍA
MÚLTIPLE EN AMÉRICA LATINA 65**

Patricia Medina Melgarejo

SEGUNDA PARTE

**Horizontes descolonizadores: retos educativos y pedagógicos
en prácticas de investigación y formación. Territorios
y momentos de diálogo con propuestas desde el Sur-Sur.
Resonancias en México 107**

CAPÍTULO 3

**PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN. DESCOLONIZAR
LAS METODOLOGÍAS. EXPERIENCIA CON
EL PUEBLO MAPUCE, ARGENTINA 109**

Graciela Beatriz Alonso †,
Raúl Díaz, Elly Laura Fernández

CAPÍTULO 4

**¿POR QUÉ NO HABLAMOS DE INFANCIAS
EN LOS CICLOS VITALES NASA? SEMILLAS
DE VIDA Y SEMILLAS DE IDENTIDAD.
PROPUESTA EDUCATIVA Y COMUNITARIA
DEL PUEBLO INDÍGENA NASA-JAMBALÓ,
CAUCA, COLOMBIA 127**

Ziomara Garzón

CAPÍTULO 5

**LA PROBLEMÁTICA RELACIÓN ENTRE CULTURA
Y LENGUAJE EN PROCESOS DE FORMACIÓN
PARA UNA INTERCULTURALIDAD SITUADA**

Y DESCOLONIZADORA 151

María José Vázquez †, Beatriz Gualdieri

CAPÍTULO 6

**INFANCIAS EN CHIAPAS. CONSTRUIR PRÁCTICAS
COLECTIVAS DE INVESTIGACIÓN 167**

Kathia Núñez Patiño, Cecilia Alba Villalobos,

Martín Plascencia González, Ernesto Pérez Elizondo,

María Luisa Estudillo Becerra, Norma Guadalupe

Pérez López, Margarita Gutiérrez Narváez

AUTORAS Y AUTORES 193

En memoria de María José
Vázquez y Graciela Alonso

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

No soy YO quien mira desde el interior de mi mirada al mundo, sino que yo me veo a mí mismo con los ojos del mundo, con los ojos ajenos; estoy poseído por el OTRO [...] No poseo un punto de vista externo sobre mí mismo [...] Desde mis ojos están mirando los ojos del otro (Bajtín, 2000, p. 156).

Ni calco ni copia, sino creación (Mariátegui, 1971, p. 249). Para oler hay que olfatear, para tocar hay que tantear, para gustar hay que saborear, para ver hay que mirar, para oír hay que escuchar. En el instante en que se oye algo se deja de escuchar. Olfatear, tantear, saborear, mirar, escuchar, es estar atento a algo que no es inmediatamente accesible, que tal vez nunca será accesible. Oír es oír algo, el gemido de una niña, el maullido de un gato, el chillido de un gozne. Escuchar es estar a la escucha de algo que está siempre al borde de ser. Estar a la escucha es siempre estar bordeando el sentido, o en un sentido de borde, como si el sonido no fuera nada más que este borde, este límite, este margen (Gorlier, s/d).

“Otras maneras de conocer, otras maneras de investigar en pedagogía y en educación” más que un proyecto implica un horizonte que nos invita a continuar caminando, a buscar, oír, preguntar, indagar como lo implica el acto mismo de investigar.¹ El ejercicio de reconocer: “Estar a la escucha es estar al mismo tiempo afuera y adentro, estar abierto desde afuera y desde adentro, y por consiguiente de uno a otro y de uno en otro” (Nancy, 2007, p. 33). Así, este libro-ventana se abre al horizonte, intenta construir un espacio que nos permita escuchar, observar, estar atentos para poder acercarnos a las discusiones actuales que permean el ámbito educativo en nuestro continente, centrando la mirada en las diversas perspectivas que han configurado el pensamiento descolonizador, cuyas investigaciones y andamiajes teóricos han cobrado gran fuerza en la teoría social y en el ámbito de la filosofía política durante las dos últimas décadas en América Latina, y han tenido repercusiones en la formación, la investigación educativa y en la pedagogía.

Estas reflexiones implican un acercamiento para poder escuchar las voces latinoamericanas en educación. Por ello se requiere de una problematización y ubicación histórico-social en términos de genealogías y tránsitos, incorporándolos al ámbito del ejercicio epistémico de las teorías educativas y pedagógicas contemporáneas, puesto que el discurso pedagógico ha estado compuesto por diversas tradiciones de pensamiento, las cuales en muchos de los casos se confrontan, alejan, suspenden, o se superponen de forma imbricada, en ciertos periodos o centrados en autores determinados. Esto contradictoriamente produce una inercia paradójica, que al mismo tiempo paraliza el fluir del movimiento de lo contemporáneo.

A través de este primer libro se propone el reconocimiento de las perspectivas descolonizadoras para trazar nuevos caminos. Se parte

¹ Este libro forma parte tanto de los resultados del proyecto de investigación “Otras maneras de investigar” (2016-2019), como de la investigación en proceso “Retos epistémicos para descolonizar a la Pedagogía y a la Investigación”, de Medina Melgarejo, ambos adscritos al Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente, UPN, México.

del ámbito de la Teoría Social. Para ello se reconoce la heterogeneidad de referentes teóricos (escuelas de pensamiento) disponibles y circulantes en el campo de la investigación antropológica, social e histórica, los cuales marcan fuertes entrecruzamientos con el campo de la investigación educativa y pedagógica, poniendo en el centro y en la construcción de sentidos, a través de este libro-ventana, los contextos tanto histórico-políticos como teórico-sociales, para comprender la irrupción del pensamiento descolonizador, como los motivos que impulsan la fuerza que cobra en el presente latinoamericano. Por lo tanto, se requiere de un recuento genealógico y del ejercicio de una deconstrucción y análisis de estos *corpus* teóricos y de las implicaciones heurísticas que han producido en los campos educativo y pedagógico.

En consecuencia, para generar las condiciones de comprensión de la perspectiva descolonizadora en la teoría social contemporánea en América Latina, resulta necesario transitar dos senderos en el trabajo de reflexión epistémica. Por una parte, es preciso explorar la pluralidad de vertientes que han poblado nuestras reflexiones en los espacios académicos, reconocer su heterogeneidad en movimiento, en tránsitos temporales –asincrónicos–, cuyas expresiones han poblado nuestro pensar y nuestras acciones, y han tenido implicaciones en las perspectivas, en las búsquedas y en las opciones que se articulan a través de las teorías pedagógicas contemporáneas, las cuales brindan soporte y sentidos al propio campo educativo y a los procesos de formación e investigación en el ámbito pedagógico. Por otra parte, se deben identificar los terrenos de emergencia de las perspectivas descolonizadoras, reconociendo para ello su heterogeneidad, sus tres vertientes nombradas como: *a)* de/coloniales, las cuales se diferencian de las ideas de la vertiente denominada *b)* “epistemologías del Sur”, recientemente incorporada, a través de la producción académica de Boaventura de Sousa Santos (2009), que coexisten con una tercera línea de pensamiento definida como: *c)* descolonizadora. Por lo tanto no se puede hablar

propiamente de una sola perspectiva descolonizadora o pensar que “de-colonialidad” resulta un sinónimo más.

Entre estas tres vertientes existe una imbricación en el contexto académico de circulación. En este sentido, aunque no existe un(a) autor(a) privilegiado(a), tampoco se establece la presencia de un solo grupo académico productor y difusor de ideas centrales del pensamiento descolonizador, pues la convergencia resulta muy interesante, ya que responde a las demandas sociales de un periodo histórico político latinoamericano.

El pensamiento descolonizador –en su heterogeneidad– forma parte de la teoría social contemporánea, por lo que para su comprensión se requieren procedimientos tanto genealógicos como epistémico-categoriales que posibiliten la exploración y el registro de los nodos problematizadores que lo articulan como perspectiva y práctica discursiva en la diferencia en movimiento y contradicción. Así, la heterogénea vertiente del pensamiento descolonizador se expresa como espacio y condensación de la colaboración activa de actores y sujetos sociales, ya sean académicos o intelectuales-partícipes de movimientos sociales, entre los que subsisten diferencias y discusiones, debates, fracturas y reinenciones; señalan indicios como lo implica un movimiento de pensamiento heterogéneo sobre la sociedad re-pensándola en el contexto de los movimientos contemporáneos.

Este pensamiento –descolonizador– puede constituirse de forma particular a partir de ciertos *corpus* categoriales, inmersos y situados en las relaciones políticas de comprensión de la realidad. El proceso relevante de este movimiento se encuentra en la convergencia del horizonte epistémico-político trazado en torno a la urgencia histórico-social por 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 que implica el *descolonizar*.

**PENSAMIENTO DESCOLONIZADOR:
RESONANCIAS Y DEBATES EDUCATIVOS**

En este sentido en el presente texto se busca establecer ejes genealógicos, para analizar tanto la emergencia política del pensamiento descolonizador en su expresión discursiva y en su articulación, como un movimiento social e intelectual no homogéneo en distintas geografías con fuertes resonancias en la educación e investigación en América Latina. Al respecto, Catherine Walsh (2009, 2013), autora que ha tenido gran difusión en México y el resto de América Latina, cuyos trabajos se inscriben en esta vertiente descolonizadora, señala la necesidad de una pedagogía intercultural en “clave descolonial”, reconociendo en una apertura crítica las potencialidades de la insurgencia descolonizadora.

Sin embargo subyacen distintos problemas en la apropiación de las vertientes del pensamiento descolonizador en México. Por un lado se le asocia a la educación intercultural como una perspectiva pedagógica de intervención privilegiada en educación indígena y en las condiciones de las poblaciones que experimentan procesos de carácter migratorio. Por otro lado, al presentarse como una perspectiva “supuestamente innovadora”, parte de la investigación educativa realizada, sobre todo en tesis de posgrado, utiliza de manera indistinta los conceptos como descolonial y descolonizar, o bien “epistemologías del Sur” sin ningún recaudo, ni conceptual, ni epistémico; por lo que estas vertientes de pensamiento de la filosofía política y de la teoría social contemporánea se ven reducidas al uso indistinto de sus conceptos, sobre todo como adjetivos para calificar y generar “buenas intenciones” en el terreno ideológico, pero no se brinda la profundidad epistémica requerida.

Esta situación conduce a reproducir uno de los ejes fundamentales de la crítica descolonizadora y descolonial, es decir, el pensamiento basado en discursos dicotómicos, que resultan nuevamente totalizantes y en muchos casos excluyentes, lo cual produce efectos neutralizantes, pues se pierde el potencial heurístico y de

construcción, por lo que ante estos hechos, a pesar de su importancia, estas perspectivas NO tienen un impacto directo en los terrenos de nuestras metodologías de investigación y formación en los campos educativos y pedagógicos.

Esta situación ha producido que exista cierto rechazo a la comprensión de las posturas descolonizadoras y descoloniales provenientes de América Latina, aunque también tendríamos que reconocer que las tradiciones académicas en filosofía política y teoría social en educación y en pedagogía han sido otras, como la hermenéutica y la teoría crítica.

En un sentido opuesto, se encuentran las vertientes vinculadas con “la evaluación” y con las ideas sobre “competencias de aprendizaje”, las cuales se han confundido con el discurso de “la eficiencia y de la calidad educativa” derivado de las políticas neoliberales en educación, como innovación retórica y supuestos avances en materia educativa, mientras que estas políticas educativas se traducen en políticas de conocimiento y de formación las cuales producen, lamentablemente, el efecto de una “*des-pedagogización* de la educación” (Mejía, 2011; 2005). Así, en ciertos países como México se ha producido ya sea un vaciamiento teórico–conceptual, un verdadero desconocimiento de las perspectivas filosófico-políticas y teórico-epistémicas y pedagógicas del pensamiento descolonizador en América Latina, o bien un uso de los conceptos sin distinciones epistémicas, sin conocimientos de las discusiones y debates entre vertientes, llegando al absurdo de ser nombradas en diversos foros académicos como sinónimos, sin recaudos epistémicos ni políticos. En consecuencia, estos hechos nos conducen a construir nexos, diálogos, debates, todos ellos requeridos, más allá de presentarse como escisiones y ámbitos académicos supuestamente separados.

Por lo tanto, en este primer libro-ventana-proyecto se busca tanto abrir un debate como brindar un acercamiento inicial a estas genealogías múltiples del pensamiento descolonizador en educación en América Latina. Posteriormente presentaremos en un segundo libro la discusión y las miradas renovadas de la propia pedagogía

crítica latinoamericana y su continuidad, vigencia y búsqueda, la cual se expresa directamente a través de esta vertiente descolonizadora y descolonial, reflexiones que consideramos urgentes y necesarias como tarea de producción y construcción de conocimiento en el campo educativo y pedagógico en México.

**DE CÓMO SE ARMA EL ROMPECABEZAS PROPUESTO:
LAS CONTRIBUCIONES A TRAVÉS DE LOS CAPÍTULO**

En este contexto, creemos que se reafirma la importancia y los sentidos que cobra este libro-ventana en el presente, pues busca abrir los horizontes, estar a la escucha y mostrar las complejidades y diferencias, al mismo tiempo que lo común, lo compartido en la diferencia.

Asimismo, el presente libro-ventana-proyecto intenta presentar en las dos partes que lo integran tanto un trayecto genealógico de la emergencia de esta perspectiva amplia y relevante en teoría social, como sus potencialidades y desarrollos directos a través de experiencias en investigación y formación mediante el reconocimiento en colectivos académicos de investigación e intervención educativa y pedagógica en nuestro continente.

De esta forma, en la primera parte –titulada “Un conocimiento necesario para una teoría pedagógica contemporánea. Territorios y contextos de emergencia del pensamiento poscolonial frente a distintas escuelas de pensamiento: tránsitos y resonancias en teoría social en América Latina”–, que comprende dos capítulos, Patricia Medina Melgarejo, en el primer capítulo, por medio de la metáfora de territorios-momentos, presenta los fragmentos de las genealogías necesarias para comprender los contextos de emergencia de la teoría social poscolonial. En el segundo capítulo, Medina Melgarejo,² a partir de reconocer el pensamiento poscolonial, se encuentran “a

² Agradecimiento a María José Vázquez, por el intenso diálogo y compromiso con los docentes latinoamericanos. Comprendió y apoyó las luchas de Oaxaca.

la escucha”, intentando trazar el tránsito de la expresión de sus vertientes contemporáneas mediante los encuentros y las resonancias con el pensamiento crítico y los movimientos sociales en América Latina. Y es a través de la metáfora de Mariátegui (1971) “Ni calco ni copia, sino creación”, que se analiza la fuerza que representa el pensamiento social, filosófico-político latinoamericano, con sus tradiciones, sus búsquedas incansables por ubicaciones y construcciones propias, que en este momento histórico se condensan en la relectura crítica, en la discusión frente a los sentidos políticos, situación que ha experimentado la corriente de pensamiento descolonizador en América Latina, reconociendo las ideas poscoloniales, efectuando una comprensión de las mismas y asumiendo el colonialismo interno actuante en nuestras sociedades (Estados-nación) latinoamericanas y la ubicación geopolítica y social del “Sur”. No proponen la taxonomía sino una ubicación de vertientes como la descolonial, las “epistemologías del Sur” y la que nombran como la descolonizadora a partir de autores fronterizos.

En ambos capítulos de esta primera parte se brinda una amplia bibliografía sobre autores poco citados y conocidos en el campo educativo y pedagógico, sobre todo los autores centrales de la perspectiva poscolonial, con lo que se contribuye a una forma de estado de conocimiento. También cabe aclarar que los autores relevantes de otras tradiciones de pensamiento se incluyen como referencia, pues no se podría profundizar y detallar en sus obras debido a razones de formato editorial y a que se rebasarían las intenciones del documento.

La intención es ampliar el campo epistémico mediante este ejercicio genealógico de las perspectivas pos- y descolonizadora, las diferencias entre los referentes descoloniales y aquellos de las Epistemologías del Sur. Se piensa esta reflexión como un conocimiento necesario que genera aportes al configurar los recaudos para la construcción de herramientas formativas.

En la segunda parte de este libro: “Horizontes descolonizados: retos educativos y pedagógicos en prácticas de investigación y formación. Territorios y momentos de diálogo con propuestas

desde el Sur-Sur. Resonancias en México”, se busca dialogar con las producciones que se han efectuado mediante la investigación y la formación en el campo educativo, tanto en México como en toda Latinoamérica, en particular con Argentina y Colombia. De ahí que se compartan cuatro interesantes producciones cuyos elementos en común se sitúan en el campo de una perspectiva descolonizadora, en una interculturalidad crítica en la posibilidad de generar estos diálogos y construcciones dentro de los espacios académicos y universitarios.

El primer trabajo, escrito en colectivo por Raúl Díaz, Graciela Alonso³ y Elly Laura Fernández, de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, abre la discusión desde nuestras formas de investigar y su decidida participación de construcción de propuestas descolonizadoras. Como equipo intercultural de investigación vinculado a la universidad, en una trayectoria de luchas solidarias en defensa del medio ambiente y el resguardo territorial del pueblo originario mapuce, han realizado indagaciones de diferentes problemas, buscando construir metodologías descolonizadoras como: mapeos participativos no solo para conocer más el territorio sino para plasmarlo en sistematizaciones cartográficas e históricas, en el fortalecimiento de la identidad y la organización política y el lugar de la transmisión generacional y la recreación de esta, ya sea a través del idioma o bien de la recuperación de ceremonias y prácticas de salud, de educación, de alimentación y de cuidado de la vida humana y no humana.

En el segundo trabajo de este apartado se presenta la experiencia en construcción “dialogante” de Ziomara Garzón, de Colombia, quien despliega una disertación a través de diálogos y reflexiones que implican las metodologías horizontales y activas a partir de horizontes descolonizadores en donde se cuestionan las concepciones dominantes de infancia y se presenta la disertación a partir del dialogo de saberes, en donde emergen “otras”,

³ Agradecimiento a Graciela Alonso.

muy “otras maneras” de pensar la infancia desde el pueblo nasa de Cauca, Colombia.

La tercera experiencia se vincula con los procesos de formación que transitan entre una interculturalidad crítica de los ámbitos descolonizadores por medio del recuento de una década de trabajo educativo en espacios colectivos conformados por pueblos originarios, docentes y estudiantes de educación superior, la acción y los contextos, en tiempos y espacios situados. La sistematización constante de su quehacer genera nuevos senderos pedagógicos direccionados al trabajo descolonizador que implica el diálogo. De esta manera, desde 2012 instauran la Cátedra Abierta Intercultural, que constituye un espacio de interacción entre extensión, docencia e investigación y se caracteriza por su naturaleza interdisciplinaria, interinstitucional e itinerante, que se propone la articulación de saberes y prácticas generados a partir de los conocimientos y experiencias de los diversos sujetos sociales, en una búsqueda dialéctica y recíproca de crear nuevos caminos destinados a la necesaria descolonización del pensamiento, el ser, el poder del presente.

Al cierre se presenta el proceso de configuración y desarrollo de metodologías descolonizadoras, como las horizontales y colaborativas a partir de la conformación del Cuerpo Académico “Infancia y juventud en contextos de diversidad”, de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chiapas. Este grupo nos comparte el proceso que actualmente desarrolla en torno a la investigación del estudio de “las culturas infantiles, la institucionalización de la infancia y los espacios destinados a niñas y niños, lo que se hace en ellos, el rol que juegan y las concepciones que se tienen sobre la infancia y su desarrollo”. A través del camino andado por este equipo de jóvenes académicos –conformado por Kathia Núñez Patiño, Cecilia Alba Villalobos, Martín Plascencia González, Ernesto Pérez Elizondo, María Luisa Estudillo Becerra, Norma Guadalupe Pérez López y Margarita Gutiérrez Narváez–, se construyen nuevos marcos de referencia para la comprensión de los procesos de socialización infantil, la producción de conocimientos desde los movimientos

sociales, la cada vez mayor visibilidad con que se manifiesta la niñez y la juventud en las luchas por la defensa de los territorios, y la participación de la niñez trabajadora que demanda sus derechos al trabajo que dignifica su condición política.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer infinitamente a Graciela Alonso y María José Vázquez, no solo por su colaboración en este libro, sino por su constante actitud abierta de lucha por la esperanza de otra educación posible, pues lamentablemente fallecieron en 2020. Sin sus aportaciones, que siempre han sido y serán relevantes, no hubiese florecido este libro. Por ello rendimos un agradecimiento a su vida a través de estas páginas.

Como corolario, ya que en todo proceso se manifiestan convergencias y divergencias en los proyectos y horizontes, solo queda agradecer la construcción de espacios, en particular a la doctora Claudia Pontón y a la doctora Rosa Nidia Buenfil del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, agradecemos a los doctores Jorge Tirzo y Fernando Osnaya, a la doctora Guadalupe Olivier y a la maestra Rocío Verdejo de la Universidad Pedagógica Nacional, así como al maestro Jaime Martínez Luna de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, al doctor José Manuel Juárez y a la doctora Sonia Comboni de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, por sus enseñanzas académicas y de vida.

Gracias a Laura Flores y a Rosa María Robles por su andar en los caminos para construir una salud para vivir con dignidad. Igualmente expresamos nuestro agradecimiento infinito a quienes con su apoyo posibilitaron concluir esta obra: el maestro Cuauhtémoc Peña Vázquez de la editorial 1450 Ediciones y la licenciada Mayela Crisóstomo de la Universidad Pedagógica Nacional, por su profesionalismo en los requerimientos editoriales, ya que sin su valiosa

colaboración no tendríamos la integración de este complejo texto. También agradecemos tanto a los alumnos de las asignaturas de Teoría Pedagógica Contemporánea de la Universidad Pedagógica Nacional como a los del posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, pues este libro busca ser una herramienta de discusión y trabajo con el alumnado y con los compañeros académicos en la formación de docentes y de profesionales de la educación y de la pedagogía, como a Marco Raúl Mejía, Juan Manuel Piña, Mario Rueda, Martha Corenstein, María Esther Aguirre, Ángel Díaz-Barriga, Roberto Sánchez Linares, Jair H. Valtierra y Karen Weber.

Y finalmente, nuestra gratitud desde el corazón de colibrí a Isabel Melgarejo Olvera y a Lya María Ana Domínguez Medina, como compañeras de camino.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus (La huella del otro).
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Siglo XXI.
- Mariátegui, J. C. (1971). Aniversario y Balance. En J. C. Mariátegui, *Ideología y política*. Lima, Perú: Biblioteca Amauta.
- Medina Melgarejo, P. (2016-2019). *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, Área Académica 5. México: UPN.
- Medina Melgarejo, P. (2019-2022). *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.
- Mejía, R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma. *Nodos y nudos* (18), 4-19.
- Mejía, R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: cartografías de la educación popular*. Colombia: Editorial Magisterio.

- Nancy, J. L. (2007). *A la escucha*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gorlier, J.C. [s.f.]. I. *A la Escucha* (Jean-Luc Nancy). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/51337219/I-escucha-nancy>, el 22 de julio de 2021.
- 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.
- Walsh, C. (ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Primera parte

**UN CONOCIMIENTO NECESARIO PARA
UNA TEORÍA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA.
TERRITORIOS Y CONTEXTOS DE EMERGENCIA DEL
PENSAMIENTO POSCOLONIAL FRENTE A
DISTINTAS ESCUELAS DE PENSAMIENTO:
TRÁNSITOS Y RESONANCIAS EN TEORÍA
SOCIAL EN AMÉRICA LATINA**

CAPÍTULO I
POSGUERRA/POSMODERNIDADES:
CARTOGRAFÍAS DE LAS FIGURAS
DEL “POST”. CONTEXTOS DE
EMERGENCIA DEL POSCOLONIALISMO

Patricia Medina Melgarejo

*A partir de la crisis de la modernidad buscaremos
los inicios de ese pensamiento en crisis (Villoro, 1999, p. 11).*

Desde distintas geografías y autores existe el reconocimiento de la importancia de las décadas de 1950 a 1980, periodo cuando se gestaron profundos debates críticos, como resultado de las diversas transformaciones en la condición de existencia en diferentes escalas de realidad social. Los elementos centrales de estos debates develaron una transfiguración de las formas de concepción de “lo moderno”, reconociendo las contradicciones instauradas en la *figura de mundo* de la propia *modernidad*.

Respecto a la idea de *figura de mundo*, como señala Luis Villoro (1999, p. 8): “Las ideas básicas que caracterizan a una época señalan la manera como el mundo entero se configura ante el hombre. Condensan, por lo tanto, lo que podríamos llamar una ‘figura del mundo’”.

A partir de las imágenes que se han generalizado como formas de pensamiento moderno se instauran las ideas de mundo y el lugar que ocupamos en él, lo que ha producido la configuración de concepciones centrales, como las de: desarrollo infinito, dominio a partir de la ciencia y la tecnología, exacerbación de la razón vinculada a la explotación y al control de la naturaleza. Al mismo tiempo, debido a las graves contradicciones que se han generado, emerge un *desencanto*, pues recordemos que en las décadas entre 1950 y 1970, transcurren diversos procesos como producto y resonancia de una etapa histórico-social, marcada fuertemente por un “post”, que se encuentra marcado de manera profunda en las huellas históricas, y en los procesos de humanización y de configuración de lo social, como lo implica el tránsito doloroso del proceso de la *postguerra*, en donde también se continúan registrando innumerables guerras. Y, en el corazón de diferentes espacios urbanos, se produce la manifestación de los movimientos estudiantiles expresados en el año 1968.

Estas condiciones se constituyen en nuevas y urgentes interrogantes que se presentan como retos en la teoría social. Para ello sugerimos revisar el estimulante texto de Jeffrey Alexander (2000) *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*, en donde el autor refiere la necesidad de pensar sobre las implicaciones en la gestación de la teoría social, producto de los tránsitos durante el periodo de la posguerra. En este sentido analiza los procesos de interacción entre la teoría social y las contradicciones de la vida contemporánea: “porque ha ejercido una gran influencia en la teoría contemporánea. [...] por ejemplo, que la Gran Depresión de la década de 1930 y la guerra mundial que estalló después afectaron decisivamente la teoría sociológica del periodo contemporáneo” (Alexander, 2000, p. 11).

Así, se construyen nuevas teorías sociológicas y otras de mayor envergadura, ante la emergencia de complejos retos sociales, de ahí que las respuestas fueron diversas en los ámbitos de gestación del pensamiento político; muchas perspectivas convergen en ese

momento ante la necesidad de construcción de opciones de futuro, no solo para las sociedades en países devastados por la guerra, sino como una perspectiva de horizonte filosófico político, referentes que definitivamente marcan y repercuten en la conformación de la teoría social contemporánea.

Las esperanzas utópicas de reconstrucción social en el mundo de posguerra fueron vitales para modelar la naturaleza de la teoría que emergió al principio. Estas esperanzas se frustraron en la década de 1960. La furia y la decepción desempeñaron un papel decisivo en el trabajo teórico subsiguiente. Pues estimularon nuevas teorías que desafiaron las que predominaban en la Posguerra (Alexander, 2000, p. 11).

Producto de la complejidad social, durante este periodo, a partir de los años sesenta del siglo pasado, surgen perspectivas en teoría social y filosofía política que discutían y ponían en debate al propio funcionalismo, como base de pensamiento de diferentes actores sociales que profundizaban las brechas de desigualdad. Frente al proceso de la posguerra Alexander (2000), en particular, registra dos fases más a través de una periodización de la emergencia de las teorías sociales.

En la segunda etapa, entre 1960-1970, se acrecienta la crítica al funcionalismo, además de que cobra auge la perspectiva estructuralista, por lo que emergen teorías que colocan el acento en el sujeto y en la acción, buscando comprensiones micro-sociológicas, como las teorías del conflicto, del interaccionismo simbólico, y de las etnometodologías.

Ya en los años ochenta, se configuran perspectivas que buscan la integración y se establecen múltiples referentes paradigmáticos, que derivan, por una parte, en el desarrollo del estructuralismo (con diversas vertientes) y, por otra, en el surgimiento de nuevas posturas como la del humanismo (Sartre), una nueva lectura de la fenomenología y de la teoría social (Alexander, 1997), que implican al propio marxismo, en donde la Escuela de Frankfurt resulta un pensamiento central.

Figura 1.1

Jean-Paul Sartre 1905-1980, Francia	Filósofo, escritor, activista político, biógrafo y crítico literario. Existencialismo y marxismo humanista
Obras:	<i>La náusea</i> (1938); <i>El ser y la nada</i> (1943); <i>El existencialismo es un humanismo</i> (1946); <i>Crítica de la razón dialéctica</i> (1960).

Fuente: elaboración propia.

EFFECTOS DEL “POST”: POSMODERNISMOS

Frente a esta crítica de los principios se gestaban las ideas, sobre todo de la filosofía política de la modernidad, y emergen las vertientes del pensamiento “post”, como posmodernismos procedentes de diferentes países europeos, que fueron muy difundidos y tuvieron una amplia recepción en América, particularmente en Latinoamérica en distintos momentos. Estas ideas hacen frente al estructuralismo (epistémico) en sus diferentes expresiones de concepción del conocimiento, por lo que se producen las perspectivas del posestructuralismo y sus correspondientes lecturas. Por consiguiente, se imbrican en un primer “nodo” tanto los posestructuralismos como los posmodernismos.

Al ensamblar en las fórmulas y efectos del lenguaje a la de por sí problemática enunciación definida como “modernidad”, se le inserta un “inocuo” prefijo (de origen latino) indicado como *post-*, que, de acuerdo con la Real Academia Española, significa ‘detrás de’ o ‘después de’ (RAE, 2005). A través de esta configuración argumental se denominan ciertas vertientes de pensamiento gestadas por la crítica a la modernidad, que se define con el prefijo “post”, el cual se emplea como una forma de análisis sobre los límites y las rupturas de las ideas centrales que sustentan la modernidad en tanto figura de mundo y proyecto social, por lo que se intenta colocar la crítica que cuestiona y pone el acento en las diferentes maneras de concebir lo humano y lo social.

Se requiere reconocer los aportes de las vertientes del pensamiento posmoderno, al cuestionar de forma profunda los principios de esta etapa histórica y sus desarrollos en términos de las condiciones sociales y humanas: “que la modernidad no había sido superada por una nueva etapa, que no había quedado atrás como otros momentos históricos, sino que entre sus pliegues había surgido algo que la excedía, especialmente en su configuración técnico-capitalista” (Alemán, 2013).

Las transfiguraciones de estas vertientes, por ejemplo, al cuestionar la producción del discurso de la historia y sus implicaciones sociopolíticas a través de augurar la conclusión de los grandes relatos, operación argumentativa y postura teórico-analítica, tuvieron repercusiones fundamentales en las formas de disolución con los vínculos con movimientos sociales, referidos a la ideas del poder, la política y los cuestionamientos a los hitos ideológicos, lo que posibilitó la ruptura con concepciones claves en el actuar de una filosofía política, como serían las ideas de *emancipación* y *transformación*.

En este contexto, se producen históricamente al mismo tiempo formas de hiper-desarrollos capitalistas basados en la razón técnica y su correlato, formas económicas y políticas que denominamos también, de forma genérica, “globalización y neoliberalismo”.

Como consecuencia se vieron fortalecidas determinadas posturas del posmodernismo, al que hacíamos referencia en párrafos anteriores, en donde por una parte se exaltan los referentes estéticos, los sentidos de mirada escéptica que conducen a una forma de vaciamiento de preceptos fundamentales en el actuar del sujeto. Por tanto, siguiendo el epígrafe inicial de este apartado, de Luis Villoro (1999, p. 11), “¿A partir de la crisis de la posmodernidad buscaremos los inicios de ese pensamiento en crisis?”. La definición del post nos conduce a una especie de *crisis paradójica* del propio pensamiento que, a su vez, ejerce la crítica al pensamiento moderno, en tanto que sus propias contradicciones lo colocan en cuestionamiento, a los efectos de las figuras de mundo recreadas a partir

de esta visión de lo posmoderno, las cuales evidentemente no son únicas, ni homogéneas.

En este sentido, tanto el capitalismo como el propio pensamiento moderno han desarrollado la capacidad de auto-reproducirse, tal vez en la versión de “modernidad-moderno” más contradictoria y eficaz para las relaciones de dominio (en ciertos principios relevantes) por la visión de poder, exclusión y control que le resulta funcional al capitalismo regulador como su contraparte.

Otro prefijo como el *des* actuante en esta figura del pensamiento posmoderno, que paradójicamente, al cuestionar los fundamentos y los esencialismos modernos, siendo un aporte fundamental, al mismo tiempo generó que el pensamiento “posmoderno” se transformara: “en sinónimo de no establecer compromiso con causa alguna y jugar a ser un espectador lúcido de los acontecimientos, privilegiando su lado estético y sin consecuencias” (Alemán, 2013). En este contexto, más allá de una vertiente de pensamiento y sus aportes sustantivos, la idea de posmodernidad y lo “posmoderno” derivó hacia una forma de adjetivación, lo que produjo formas de significación que calificaban, de alguna manera, los desarrollos del propio capitalismo en su nueva faceta hegemónica, lo que podría desde ciertas perspectivas legitimar los procesos de mundialización, globalización y neoliberalismo.

IZQUIERDA POSMODERNA.

ACERCAMIENTO REFERENCIAL A LOS AUTORES

DE LA ESCUELA FRANCESA EN SU HETEROGENEIDAD

apareció la nueva izquierda posmoderna que sí empezó a ocuparse de la subjetividad, pero de una subjetividad que está siempre construida históricamente, generada por dispositivos, producida por tecnologías y borrando de esta manera una distinción clave para mí, desde el punto de vista político, que es esta distinción entre sujeto y subjetividad (Alemán, 2016).

Jorge Alemán establece distinciones interesantes respecto a las vertientes que configuran el pensamiento posmoderno: “Ha habido una izquierda posmoderna, a la que denominamos así para diferenciarla de la izquierda clásica, que pensó las relaciones de poder como relaciones históricas construidas; por lo tanto, pensó la subjetividad como efecto de las relaciones de poder” (Alemán, 2016).

Las posturas definidas por Alemán (2016) como “izquierda posmoderna”, a pesar de todo su esfuerzo por ejercer un pensamiento crítico, se encuentran subsumidas por el embate de lo moderno, cuyo efecto gestó diversos “pesimismo” o, bien los “nudos no tejidos”. Nos referimos a esos cabos sueltos que gestan inevitables cuestionamientos de la figura de una modernidad, donde se crean mayores desigualdades y formas de exclusión, por ejemplo, en las producciones sociales e históricas de las ideas de “nación” y Estado, figuras de lo moderno que configuran un callejón sin salida en torno a los problemas sociales migratorios, las ideas de fronteras, y las interminables guerras vinculadas a los nacionalismos.

Se comprende que existía (y sigue existiendo) la emergencia de nuevos y críticos referentes de pensamiento, como parte del momento post-movimiento estudiantil, y el surgimiento de nuevos trazos en la reflexión filosófica política en particular, que ha definido lo que se denomina como la Escuela Francesa de pensamiento, de donde emerge la producción intelectual de actores centrales, no solo para la teoría social, sino para la teoría educativa y pedagógica contemporánea, como Bourdieu, Deleuze, De Certeau, Foucault, Derrida, Lacan y Barthes, entre muchos más.¹

Evidentemente, existen convergencias históricas y teóricas entre estos autores, aunque lo que predomina es una gran heterogeneidad en sus debates y aportes sobre lo social. Un espacio de encuentro que resulta vigente es la búsqueda de la comprensión de

¹ De antemano señalamos que no incluimos exhaustivamente en la bibliografía y en el texto del libro la relevante obra de estos autores debido a aspectos de formato editorial.

Figura 1.2

Michel Foucault	Jacques Derrida	Jacques Lacan	Gilles Deleuze
1926-1984, Francia	1930, Argelia -2000, Francia	1901-1981, Francia	1925-1995, Francia
Historiador, teórico social y filósofo	Filósofo	Psiquiatra	Filósofo, teórico social
Obras: <i>Genealogía del racismo</i> (1977); <i>Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber</i> (1992); <i>Por qué estudiamos el poder: la cuestión del sujeto</i> (2000); <i>Seguridad, territorio, población</i> (2006a); <i>Seguridad, territorio, población</i> (2006b).	Obras: <i>La escritura y la diferencia</i> (1967-1989a); <i>La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas</i> (1967-1989b); <i>Mal de archivo</i> (1997); <i>De la Gramatología</i> (2008a); <i>Márgenes de la filosofía</i> (2008b); <i>Espectros de Marx</i> (2012a); <i>Política y amistad</i> (2012b).	Obras: <i>Los seminarios de Jacques Lacan</i> . (Obra integrada por 24 libros) * <i>El seminario, libro I: Los escritos técnicos de Freud</i> (1988)	Obras: <i>Lógica del sentido</i> (1969); Deleuze, G. y Guattari, F. <i>Kafka. Por una literatura menor</i> (1975); Foucault (1987); Deleuze, G. y Guattari, F. <i>¿Qué es la filosofía?</i> (1993); Deleuze, G. y Guattari, F. <i>El Anti-Edipo</i> (1995); <i>Rizoma</i> (1976); Deleuze, G. y Guattari, F. <i>Mil Mesetas</i> (2000); <i>Diferencia y repetición</i> (2002).

Fuente: elaboración propia.

la problemática de la significación. Retoman las disertaciones críticas que van desde la obra de Ferdinand de Saussure (*Curso de lingüística general*, 1983), o la obra de Ludwig Wittgenstein (2017), los embates sobre el texto, el significado, es decir, por la producción social de sentidos, a partir de las ideas de texto, escritura (Derrida, 1967-1989) y diferencia permean las relaciones (Derrida, 1968). O bien, los retos de comprender el orden del discurso, las relaciones entre “Las palabras y las cosas”, o la arqueología y las genealogías del saber y sus dispositivos, como prácticas discursivas de sentido, histórica y socialmente definidas, no solo por momentos o etapas históricas, sino por pliegues históricos; de ahí las ideas de genealogías (Nietzsche) y de arqueologías, sedimentos (Foucault). Sin dejar de mencionar a Roland Barthes (1982) y Gilles Deleuze (1980).

Bourdieu y De Certeau. Apuntes sobre la Escuela Francesa de pensamiento

Los debates en filosofía política tienen amplias repercusiones en teoría social, en vínculo y frente a tres grandes tradiciones/escuelas filosóficas: analítica, fenomenología y estructuralismo, esta última dominante en este contexto de discusión.

Resulta necesario mencionar, por lo menos, a otros dos pensadores relevantes cuyo impacto ha sido clave en los campos académicos. Nos referimos a Michel de Certeau y a Pierre Bourdieu, señalados en ocasiones, sobre todo Bourdieu, como estructuralistas o posestructuralistas; aunque no son ubicados como intelectuales “posmodernos”.

Figura 1.3

Michel de Certeau	Bourdieu
1925-1986, Francia	1930-2002, Francia
Historiador y filósofo	Sociólogo
Obras: <i>Historia y psicoanálisis</i> (2003); <i>La escritura de la historia</i> (2006); <i>La invención de lo cotidiano: 1. Artes de hacer</i> (2007). 2. <i>Habitar, cocinar</i> (1999); <i>La debilidad de creer</i> (2006).	Obras: <i>Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción</i> (1997); <i>Cosas dichas</i> (2000); <i>La distinción. Criterio y bases sociales del gusto</i> (2002); <i>El sentido práctico</i> (2007a); <i>La miseria del mundo</i> (2007b); Bourdieu y Passeron, <i>La reproducción</i> (2005); Bourdieu. y Wacquant, <i>El propósito de la sociología reflexiva</i> (2008).

Fuente: elaboración propia.

Pierre Bourdieu es ubicado en el campo de la sociología, aunque sus repercusiones en el ámbito de la antropología, la pedagogía y la sociología de la educación resultan aportes centrales. Entre sus trabajos relevantes figura *La reproducción* (2005), en colaboración con Jean-Claude Passeron; otro trabajo compartido, con Löic Wacquant, es *Una invitación a la sociología reflexiva* (2008). Dentro de su vasta producción se encuentran: *El sentido práctico*, *La distinción*, (2002), *Cosas dichas* (2000), *Razones prácticas* (1997).

Michel de Certeau genera una línea de investigación crítica en torno a la producción de la cultura en las prácticas sociales y sus “transeúntes” (sujeto cotidiano). Otras dos obras fundamentales en la aportación de De Certeau son *Historia y psicoanálisis* (2003) y *La escritura de la historia* (2006).

El desarrollo en teoría social contemporánea ha tenido como perspectiva establecer prácticas de investigación y, por tanto, de comprensión, configurando vínculos y articulaciones entre campos y obras teóricas, y produciendo interesantes debates y contribuciones, como las de François Dosse (2009), quien señala las convergencias del pensamiento de Michel de Certeau y Paul Ricoeur: *La historia entre el decir y el hacer*. Como veremos en el siguiente apartado, presentamos otra perspectiva fundamental en el campo de la teoría social de los últimos cuarenta años, la perspectiva hermenéutica, uno de cuyos representantes fundamentales ha sido Paul Ricoeur.

**TRES PERSPECTIVAS QUE MARCAN EL PENSAMIENTO
CONTEMPORÁNEO: TEORÍA CRÍTICA (ESCUELA DE FRANKFURT),
HERMENÉUTICA (GADAMER, RICOEUR, BAJTÍN) Y ANÁLISIS
POLÍTICO DEL DISCURSO (LACLAU)**

Tres perspectivas relevantes en el pensamiento filosófico que marcan estas décadas, las cuales han tenido repercusiones centrales en las opciones académicas de investigación y formación en distintos campos, se encuentran en: la Escuela de Frankfurt, la hermenéutica y el análisis político del discurso.

Como señalamos reiteradamente en apartados anteriores, tanto en este texto como en la bibliografía, no es posible incluir la relevante obra de perspectivas contemporáneas, ni las contribuciones de los autores que las integran, debido a que rebasarían las intenciones del capítulo, igual que el formato requerido editorialmente. De ahí que solo se señalarán ciertos perfiles epistémicos que definen cada perspectiva.

La Escuela de Frankfurt

Los innumerables trabajos producidos a partir de esta perspectiva nutren y amplían la mirada, pues han tenido repercusiones en los ámbitos de la filosofía y de la teoría social, con un referente definido como núcleo de la construcción de sus autores y con la idea de “teoría crítica”, lo que ha producido referentes conceptuales importantes, como la crítica a la positividad, la idea de acción y emancipación, la crítica a la cultura y a la historia, la relectura del marxismo, y una nueva concepción sobre la dialéctica, la experiencia vital y la dialéctica negativa (Adorno), la “filosofía del no” (Marcuse), y un debate sobre la racionalidad instrumental (Habermas).

Esta perspectiva, cuyos integrantes sobreviven al proceso de posguerras, generan una “exigencia emancipadora”, y la traducen en la forma de conocimiento y de razón definida como “emancipatoria”. Si bien la Escuela de Frankfurt resulta una denominación, desarrolla procesos de pensamiento diversos, ya sean las contribuciones de Habermas, o bien los procesos de diseminación y de diásporas de esta perspectiva a través de distintos intelectuales que transitaron a diversos países y su difusión en Estados Unidos. También se encuentran las relecturas de algunos de sus integrantes, como Walter Benjamin, o su nexa con el desarrollo posterior que efectúa Hannah Arendt (1996, 2013).²

Los aportes de esta perspectiva han permeado el trabajo académico, como lo señala Sazbón: (2002, p. 200).

la permanente tensión entre pensamiento utópico y proyecto político, que en este caso se inscribe en la permanente y necesaria revisión y adaptación de aquellos recursos conceptuales que, originados en la labor acumulativa de la Escuela de Frankfurt, se han integrado ya en los desarrollos continuos de la ciencia social (Sazbón, 2002, p. 200).

² Aunque a esta relevante autora no se le ubica propiamente como parte de la Escuela de Frankfurt.

Esta importante perspectiva ha tenido desarrollos posteriores, aunque en momentos se pierden los horizontes que gestaron esta línea de pensamiento, tanto en la formación académica de estudiantes, como en el desarrollo de grupos de investigadores, sobre todo en filosofía. Otro referente que se extravía es la idea de emancipación (originalmente como eje de la Teoría Crítica y la matriz de pensamiento “frankfurtiana”), por lo que se ha reemplazado emancipación por interpretación, colocándose en diversas posturas y lecturas posmodernas.

Hermenéutica. Aportes de Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur y Mijaíl Bajtín

Una ramificación interesante de esta vertiente se expresa en la línea de pensamiento hermenéutico, a través de la figura de Gadamer y Ricoeur.

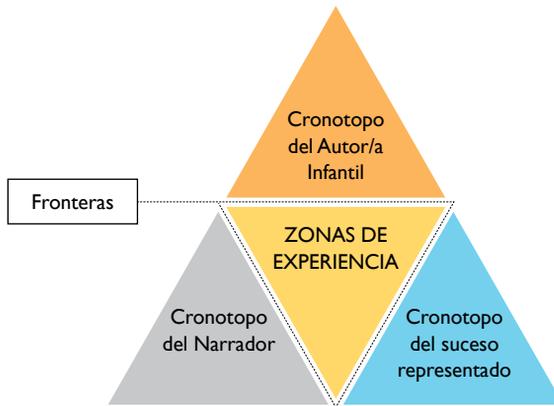
La hermenéutica de Gadamer ha sido retomada por la filosofía y el pensamiento contemporáneo, ya que sus formulaciones han permitido discutir los referentes sobre el diálogo, la otredad e identidad (Aguilar, 2005).³

Desde la perspectiva de Ricoeur (2000), se plantea la posibilidad de subversión y recreación del relato a partir de la trama narrativa. Los temas de narración, recuerdo y de memoria constituyen parte de su *corpus* comprensivo. Ubica al sujeto en el camino de su acción constructora de sentidos, a través de la trama discursiva, del ejercicio de la metáfora y la producción de eslabones entre pasado-futuro, mediante un proceso que denomina la “paseidad” (Ricoeur, 1999), configurando las relaciones entre el pasado, el presente, la

³ Mariflor Aguilar, filósofa mexicana del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, ha sido importante estudiosa, analista y difusora del pensamiento de Gadamer.

memoria y la construcción de futuro-proyecto, gestado a partir de “la promesa” (Ricoeur, 2006).

Figura 1.4. Cronotopos (BAJTIN, 1999); Zona de Experiencia (MEDINA, 2016b)



Fuente: elaboración propia.

Actualmente han surgido diferentes perspectivas críticas que retoman el pensamiento de Bajtín, en tanto sus obras: *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro* (2000), *Teoría y estética de la novela* (1989) y *Estética de la creación verbal* (1982/1999) tienen una amplia difusión, a partir de la traducción que se ha realizado de estos textos. En consecuencia, se ha recuperado la idea de diálogo, polifonía, y se profundiza en las ideas de “la terciaridad”, es decir, la función múltiple del con-texto y del intérprete del texto. Uno de los conceptos aportados por Bajtín es el de “cronotopo”.

tanto en la necesidad de generar relaciones de diálogo, como en producir dispositivos sociales epistémicos, como espacio de creación e interacción de múltiples sentidos que sirvan de acción cronotópica (Lopes y Mello, 2016), en donde se ponen en juego una triada de sentidos: “El cronotopo del suceso representado, el cronotopo del narrador y el cronotopo del autor (la última instancia del autor)” (Bajtín, 1999, p. 356) (Medina, 2018, p. 697).

Figura 1.5

P. Ricoeur	H. G. Gadamer	M. Bajtín
1913-2005, Francia	1900-2002, Alemania	1895-1975, Rusia
Filósofo francés. Descripción fenomenológica e interpretación hermenéutica.	Filósofo, estética, ontología, epistemología y lenguaje.	Lingüística, semiótica, crítica literaria, materialismo dialéctico.
Obras: <i>La marca del pasado. Historia y grafía</i> (1999); <i>La memoria, la historia, el olvido</i> (2003); <i>Caminos del reconocimiento. Tres estudios</i> (Trad. Agustín Neira) (2006); <i>Historia y narratividad</i> (2009).	Obras: <i>Verdad y Método I</i> (1993); <i>Verdad y Método II</i> (1998); <i>La dialéctica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos</i> (1994).	Obras: <i>Estética de la creación verbal</i> (1999); <i>Teoría y estética de la novela</i> (1989); <i>Yo también soy, fragmentos sobre el otro</i> (2000).

Fuente: elaboración propia.

Análisis político del discurso

Ernesto Laclau trabaja directamente con Chantal Mouffe. Ambos autores comparten la visión y comprensión sobre los procesos sociales al generar la ruptura con posturas esencialistas. A Laclau le debemos la contemporaneidad conceptual de un conjunto de herramientas de pensamiento, como las ideas de hegemonía, en articulación y en tensión con categorías que sirven de lógicas de análisis reconociendo los procesos de diferencia y al mismo tiempo los de equivalencia, dislocación, desplazamiento, contingencia y precariedad en las condiciones del discurso político, reconociendo la emergencia de sujetos en los marcos y movimientos. Estos autores –Mouffe y Laclau– dialogan con diversos pensadores a través de su obra, como Gramsci, Foucault, Althusser y Derrida. También producen textos conjuntos con Judith Butler y Slavoj Žižek, Ernesto Laclau (2004).

Figura 1.6

Ernesto Laclau	Chantal Mouffe	Slavoj Žižek	Judith Butler
1935-2014, Argentina	1943, Bélgica	1949, Eslovenia	1956, Estados Unidos
Filósofo, teórico político y escritor argentino postmarxista.	Filósofa y politóloga	Filósofo, sociólogo, psicoanalista y crítico cultural. Integra J. Lacan con marxismo.	Filósofa posestructuralista estadounidense judía
Obras: <i>Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una política democrática radical</i> (1987); <i>Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda</i> (2004); <i>Debates y combates: Por un nuevo horizonte de la política</i> (2008).	Obras: <i>Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una política democrática radical</i> (1987); <i>Feminismo, ciudadanía y política democrática radical</i> (1993); <i>En torno a lo político</i> (2007).	Obras: <i>El sublime objeto de la ideología</i> (2010); <i>Bienvenidos al desierto de lo real</i> (2015); <i>El sur pide la palabra: el futuro de una Europa en crisis</i> (2014).	Obras: <i>Sujetos de deseo: Reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX</i> (2012); <i>El Género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad</i> (2007); <i>Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo</i> (2002).

Fuente: elaboración propia.

LA EMERGENCIA DE LOS ESTUDIOS CULTURALES:

INGLATERRA, NUEVAS LECTURAS DEL PROPIO MARXISMO ⁴

Una línea de pensamiento emergente, también en estas décadas, se marca por el surgimiento de los Estudios Culturales en Inglaterra, a mediados de los años cincuenta y principios de los años sesenta en la Universidad de Birmingham en 1964, a través de la creación del Centre for Contemporary Cultural Studies. Cabría mencionar su relevancia en las tres últimas décadas como parte de los procesos

⁴ Este apartado retoma ideas de una exposición presentada en el Congreso Internacional de AFIRSE- 2014, México; IISUE-UNAM. Véase: P. Medina y B. Baronnet (2014). *Estudios Culturales, retos y aportes en el campo de la investigación pedagógica intercultural y crítica. Metodologías horizontales.*

contemporáneos de conocimiento en la teoría social, ya que sus aportes y difusión en América Latina, como lo veremos en el siguiente capítulo, han tenido repercusiones en las posturas descoloniales. Producto de la perspectiva de Estudios Culturales se han creado distintas nociones, que no solamente apuntan a una transformación en el análisis y su referencia categorial, sino que responden al surgimiento de inversiones discursivas para comprender procesos sociales contemporáneos. Podríamos señalar que, como resultado de esta perspectiva de pensamiento, se han gestado un sinnúmero de categorías conceptuales, las cuales se encuentran recopiladas, por ejemplo, en un material muy valioso como lo significa el *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, coordinado por Mónica Szurmuk y Robert McKee, Irwin (2009), en donde podemos encontrar categorías-conceptos tales como:

Subalternidad, políticas de lugar, territorialidad y des-territorialización, cartografías, canon, local-globalización y glocalización, pensamiento fronterizo, consumo, industria y política cultural, pos-memoria, pos-modernidad-trans-modernidad, posnacionalismo, sobre-modernidad, modernidad descentrada/desbordada, diversidad/ heterogeneidad, multiplicidad, multi e intercultural, diáspora, raza/etnicidad, racialización/minorización, otro/otredad, etnicidad, poscolonial, performance, performatividad, sub-alternidad, subjetividades, identidades, intersecciones, hibridez, formaciones identitarias, género, teoría queer, hegemonía, contextualismo, intersticios (Szurmuk y McKee, 2009, s/p).

Este conjunto de categorías responde a los giros conceptuales, los cuales han tenido un amplio uso y circulación, ya sea en antropología como en la teoría contemporánea social. Algunos han sido utilizados por autores en el campo educativo, como la incansable Rosa Nidia Buenfil (2002). Son conceptos categoriales que constituyen contribuciones diversas al pensamiento social desde nuevos campos de conocimiento en el ejercicio de múltiples cruces, ya sean inter o transdisciplinarios.

Los autores fundadores son intelectuales relevantes de la Universidad de Birmingham, Inglaterra, como Edward P. Thompson (1981, 1989, 2000), Raymond Williams (1997), Stuart Hall ([1992] 2010) y Grossberg (2009), entre otros, quienes abren un importante campo de investigación, repensando por una parte el propio marxismo y, por otra, señalando nuevos horizontes sobre la subjetividad y las prácticas culturales en los terrenos de la hegemonía.

Figura 1.7

Edward P. Thompson	Raymond Williams	Stuart Hall	Lawrence Grossberg
1924-1993, Inglaterra.	1921-1988, Gales.	1932-2014, Jamaica.	1947-, Estados Unidos.
Historiador e intelectual.	Novelista, crítico, intelectual y teórico marxista.	Teórico cultural y sociólogo.	Investigador y teórico de los estudios culturales y la cultura popular.
Obras: <i>Miseria de la teoría</i> (1981); <i>La formación de la clase obrera en Inglaterra</i> . (1989); <i>Agenda para una historia radical</i> (2000).	Obras: <i>Los medios de comunicación social</i> (2013); <i>Marxismo y literatura</i> (2000); <i>La política del modernismo</i> . <i>Contra los nuevos conformistas</i> (1997).	Obras: <i>¿Cuándo fue lo postcolonial?</i> (2008); <i>Cuestiones de identidad cultural</i> (2003); <i>La cultura y el poder</i> . <i>Conversación es sobre los cultural studies</i> (2011). Nota: compilación de su obra: Restrepo, E., Walsh, C., Vich, V. (eds.). (2010). <i>Stuart Hall. Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales</i> .	Obras: <i>El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad</i> (2009); <i>Estudios culturales en tiempo futuro</i> . <i>Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy</i> (2012); <i>Estudios culturales teoría, política y práctica</i> (2010).

Fuente: elaboración propia

Recordemos la importancia del trabajo de Edward P. Thompson sobre “La formación de la clase obrera en Inglaterra”, texto fundante de diversos trabajos contemporáneos, como el que desarrolla Massimo Modonesi basado en la definición de *experiencia* y de

experiencia de insubordinación de Thompson (1981, citado por Modonesi, 2010, p. 19): la experiencia surge del “diálogo entre el ser y la conciencia social”; es “la huella que deja el ser social en la conciencia social” (Thompson, 1981, p. 4).

Con estos términos los hombres y las mujeres retornan como sujetos, no como sujetos autónomos o “individuos libres”, sino como personas que *experimentan* las situaciones productivas y las relaciones dadas, en tanto que necesidades e intereses se encuentran actuando ante su propia condición en las estructuras de clase, elementos muy importantes en el reconocimiento de *nuevas lecturas del propio marxismo*. Uno de los múltiples y fundamentales aportes de los Estudios Culturales y en particular del autor referido, Edward P. Thompson, está presente en la idea de la importancia de reconocer la condición *de la experiencia de los sujetos particulares, concibiéndola como un espacio intermedio de condensación y configuración de los procesos de formación subjetiva*. Por tanto, se reconoce la experiencia social de los actores como un espacio de autoproductión en el marco de las relaciones entre sus formas de pensamientos y las formas culturales de existencia.

Para Thompson, la mirada crítica sobre las formas económicas de existencia y las formas culturales de estos haceres en condiciones concretas implica la comprensión de “espacios-lugares intermedios”, que operan como procesos de mediación y apropiación, lo que configura los modos de subjetivación y los dispositivos de acción. Estos modos de subjetivación permiten construcciones de subjetivación y objetivación del mundo. Y centrándose en el análisis de nuevas formas de marxismo y teoría social, Thompson reconoce el espacio social en las formaciones culturales de existencia, además de la posibilidad de las experiencias para la insubordinación.

Raymond Williams reflexiona sobre la idea de praxis, y su trabajo resulta un aporte al desarrollo del marxismo, o bien crea una vertiente de este que plantea los problemas de la cultura y de la subjetividad. Trabajaremos a Stuart Hall (2010) en el próximo capítulo, ya que, como parte del desarrollo de las teorías poscoloniales en

América Latina, las aportaciones de este autor han sido fundamentales, así como los vínculos desarrollados con autores poscoloniales, al crear un espacio de construcción y reflexión sobre la idea de cultura, identidad y subjetividad. Resulta importante para esto revisar el texto *Cuestiones de identidad cultural*, compilado por Stuart Hall y Paul du Gay (2003).

EL POSCOLONIALISMO: COMO MOMENTO HISTÓRICO, COMO EMERGENCIA DE PENSAMIENTO SOCIAL

Sumado a la condición de convulsión y transformación ya descrita, también se experimenta como producto de la posguerra el proceso relevante que implicó el periodo social en que se declara el supuesto “fin de las colonias”, principalmente inglesas, francesas y portuguesas en África y Asia, lo que generó territorios definidos como colonias en procesos de independencia (inicialmente Pakistán e India). Se trata de procesos marcados por difíciles y conflictivas transformaciones producto de los encuentros gestados durante el tránsito del dominio abiertamente colonial, lo que conduce, para el caso particular de India, a una guerra interna y a las intenciones de dominio por parte de nuevos y emergentes actores políticos a través del dominio de Estados Unidos, asimismo la instauración de nuevas formas de control y reparto mundial, producto de la posguerra. Este momento histórico-político, definido a partir de la supuesta “liberación y emancipación” de las colonias, pone de manifiesto las prácticas de colonización como un proceso histórico, político y desencarnado, con el dominio colonial a través de procesos económicos y de represión social como el *apartheid*, en tanto parte de los pactos coloniales y neocoloniales. Así, este periodo se denomina, junto con la infinita lista de “post”, como poscolonial. Son décadas que producen experiencias que suscitan la emergencia de diferentes referentes filosóficos, sociales, históricos y políticos que dan paso, a su vez, a la corriente de pensamiento señalada como el poscolonialismo. Por

tanto, con el referente de poscolonial se nombra tanto un proceso y coyuntura histórica, como una perspectiva de crítica y construcción en la filosofía política y la teoría social.

Mediante el análisis de este periodo podemos vislumbrar que el capitalismo emerge fuertemente en donde el neocolonialismo se establece como parte del desarrollo de la economía mercantil que transita a nuevas formas de la mundialización, configurada en la globalización como una estrategia ejercida con nuevos repartos territoriales, económicos y políticos, que profundizan la división y las “calidades de lo humano” y de sus justificaciones y valores de expansión.

Así, durante este mismo periodo el capitalismo, en su transición a la globalización, cobra dos facetas exacerbadas. La primera se denomina neoliberalismo y la segunda, como señala Harvey (2005), el paso de una forma de capitalismo, cuya acumulación si bien se seguía generando, por la desigualdad ha llegado (en esta última fase) a un punto de auto-reproducción a partir del “despojo”, es decir, una acumulación del capital por “desposesión”, traducido en formas de dominio a través de la mundialización y el comercio.

Estas condiciones dan paso a la idea del “control global”, llamado “imperio” por M. Hardt y A. Negri (2002), ya que representa un momento de apertura y debate en teoría social y en filosofía política. Este hecho genera el análisis de las formas de dominio económico y las lógicas de control político a escala mundial en el terreno de la globalización, las cuales transgreden las figuras modernas de Estado-Nación. Como lo señala acertadamente Santiago Castro Gómez (2005), frente a las formas de inteligibilidad, tanto de lo económico como de las condiciones de su reproducción a partir del colonialismo y del análisis del momento poscolonial.

Europa hacia el resto del mundo, de modo que para Marx el colonialismo aparecía, más bien, como un “efecto” vinculado a la consolidación del mercado mundial. [...] la explicación del colonialismo se agotó para Marx con la utilización de categorías filosóficas [“falsa conciencia”],

económicas [“modo de producción”] y sociológicas [“lucha de clases”] (Castro Gómez, 2005, p. 19).

Pensamiento poscolonial: autoras y autores necesarios de ubicar

La construcción de nuevos referentes resultaba necesaria para dar cuenta de los procesos emergentes a partir de la experiencia “neocolonial”, ya que se exacerban las condiciones de reproducción del propio capitalismo, y de su contraparte, el pensamiento “moderno”, como de la instauración de formas contemporáneas que genera el control mundial del capitalismo y sus relaciones económicas, políticas y culturales, gestando nuevos rostros también a raíz del colonialismo y del análisis de los procesos experimentados. De ahí que este momento histórico se define como poscolonial, y su correlato filosófico, político y de teoría social, se denomina “estudios poscoloniales”.

el surgimiento de los estudios poscoloniales y subalternos hacia finales del siglo XX [...] teóricos provenientes de las ex-colonias europeas en Asia y el Medio Oriente como Said, Bhabha, Spivak, Prakash, Chatterjee, Guha y Chakrabarty empezaron a mostrar que el colonialismo no es solamente un fenómeno económico y político, sino que posee una dimensión epistémica vinculada con el nacimiento de las ciencias humanas, tanto en el centro como en la periferia (Castro Gómez, 2005, pp. 19-20).

Estos procesos conllevan referentes propios de las temáticas sumamente vigentes, que en algunos casos resultan en heridas y dolorosos hechos que se experimentan actualmente, como las nociones sobre: *nación, nacionalismo, identidad, autodeterminación e historia*.

Son todos procesos que se configuran en retos de comprensión para poder explicar la acción de los sujetos sociales, en términos de subjetivación y sus perspectivas. Por ello, esta vertiente de Estudios

Poscoloniales surge en el terreno de los movimientos independentistas (Guha, 2002, Bhabha, 2002), frente a la concepción de “luchas de clases”; lo que configura la idea de “subalternidad” y la necesidad de generar una perspectiva de “estudios subalternos” Spivak (2012), Prakash (1994).

Figura 1.8

Gayatri Chakravorty Spivak	Homi K. Bhabha	Dipesh Chakrabarty	Arjun Appadurai
1942, Calcuta, India	1949, Mumbai, India	1948, Calcuta, India	1949, Mumbai, India
Filósofa india, experta en crítica literaria y en teoría de la literatura.	Teórico del poscolonialismo de origen indio.	Historiador bengalí, integrante del Grupo de Estudios Subalternos y enfocado en estudios poscoloniales.	Antropólogo indio conocido por sus trabajos sobre modernidad y globalización.
Obras: <i>¿Puede hablar un subalterno?</i> (2012); <i>Sobre la deconstrucción. Introducción a la Gramatología de Derrida</i> (2013); <i>Una educación estética en la era de la globalización</i> (2017).	Obras: <i>Nación y narración</i> (2010); <i>El lugar de la cultura</i> (2002); <i>Continuando con la conversación</i> (2006).	Obras: <i>Al margen de Europa</i> (2008); <i>El humanismo en la era de la globalización. La descolonización y las políticas culturales</i> (2009);	Obras: <i>La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización</i> (2001); <i>El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global</i> (2015); <i>El rechazo de las minorías</i> (2007).

Fuente: elaboración propia.

Se hacen aportes y vínculos con distintas perspectivas, como la de los Estudios Culturales a partir de la discusión sobre las *identidades*. Si bien Stuart Hall se ubica en esta última perspectiva, se articulan sus contribuciones con los debates y con el cúmulo de emergencias sociales, como las étnico-raciales, las lenguas, los sentidos y las narrativas que configuran tanto las identidades (Hall, 2010), como las historias y significaciones “del lugar”, producto de

la ubicación y del cruce histórico-político de actores sociales situados “entre culturas” (Bhabha, 2002); sujetos ubicados en una invención colonial de los mapas y sentidos de la propia expansión colonialista, y por tanto, capitalista vigente, cuya reflexión aguda se encuentra en el texto *Orientalismo* (Said, 1990).

Figura 1.9

Edward Wadie Said 1935 (Jerusalem)-2003 (Nueva York)	Crítico y teórico literario y musical. Activista palestino-estadounidense.
Obras:	<i>Freud y los no europeos</i> (2005); <i>Reflexiones sobre el exilio</i> (2005); <i>El mundo, el texto y el crítico</i> (2004); <i>Cultura e imperialismo</i> (2004); <i>Orientalismo</i> (2003); <i>Nuevas crónicas palestinas</i> (2003); <i>Fuera de lugar</i> (2003); <i>Paralelismos y paradojas: reflexiones sobre música y sociedad</i> (2002); <i>Nuevas crónicas palestinas: el fin del proceso de paz</i> (2002); <i>Palestina: paz sin territorios</i> (2002); <i>Crónicas palestinas</i> (2001).

Fuente: elaboración propia.

Se encuentra el trabajo *Provincializar a Europa* (Chakrabarty, 2007). En esta apretada síntesis y ubicación de la vertiente poscolonial, sería interesante revisar el texto de Mezzadra (2008). Samir Amin reflexiona sobre procesos coloniales y poscoloniales en su propia historia, como rasgo distintivo de estos pensadores constructores de los Estudios Poscoloniales. Sus trabajos de investigación sobre el “eurocentrismo” como categoría analítica le posibilitan compartir distintas perspectivas con autores contemporáneos, como Boaventura de Sousa Santos.

Como veremos en el siguiente capítulo, estos autores han sido centrales en el pensamiento poscolonial, y han sido repensados en el movimiento descolonizador contemporáneo de las últimas dos décadas (2000-2020) en América Latina; nos referimos al libro de Frantz Fanon (2010) *Piel negra, máscaras blancas*. También son de tomar en cuenta las reflexiones y la reedición de la producción de Aimé F. D. Césaire (1955).

Figura 1.10

Frantz Fanon	Aimé Fernand David Césaire	Stuart Hall	Malcolm X
1925-1961, Isla Martinica.	1913-2008, Isla Martinica.	1932-2014, Jamaica.	1925-1965, Estados Unidos
Psiquiatra: Hospital Psiquiátrico en Argelia.	Poeta y político.	Teórico cultural y sociólogo.	Orador, ministro religioso y activista.
Obras: <i>Piel negra, máscaras blancas</i> (2010); <i>Los condenados de la tierra</i> (1983).	Obras: <i>Discurso sobre el colonialismo</i> (2006); <i>Aimé Césaire antología</i> (2014).	Obras: <i>Cuestiones de identidad cultural</i> (2003), <i>El triángulo funesto. Raza, etnia, nación</i> (2020); <i>La cultura y el poder. Conversaciones sobre los cultural studies</i> (2011).	Obras: <i>Malcolm X habla a la Juventud: Discursos en Estados Unidos, Gran Bretaña y África</i> (2002); <i>Malcolm X. Vida y voz de un hombre negro: autobiografía y discursos</i> (2006).

Fuente: elaboración propia.

**AMÉRICA LATINA, TRÁNSITOS Y RELECTURAS:
DE LO POSCOLONIAL AL COLONIALISMO INTERNO.
NUDOS Y CONFLUENCIAS DE LAS PERSPECTIVAS**

A mediados de los años ochenta del siglo pasado, como resultado de tres décadas de movimientos, guerras y luchas que fragmentaban y balcanizaban no solamente las regiones geográficas, se sintieron los efectos de las transfiguraciones del capitalismo en una declarada “planetarización del dominio económico mercantil”, definida como globalización, cual lo señalan los autores de un libro sumamente polémico:⁵ *El imperio* (Hardt y Negri, 2002):

⁵ Se reconocen las críticas hacia los autores Hardt y Negri (2002), sobre sus planteamientos en la obra *El imperio*, ya que diversos autores externaron sus puntos de análisis a través de diversos textos, como los de S. Žižek (2001), A. Rush (2003), y en el texto de A. Borón (2002).

emerge del ocaso de la moderna soberanía [...] no establece centro territorial de poder, y no se basa en fronteras fijas o barreras. Es un aparato de mando descentrado y des-territorializado que incorpora progresivamente a todo el reino global dentro de sus fronteras abiertas y expansivas. El Imperio maneja identidades híbridas, jerarquías flexibles e intercambios plurales por medio de redes moduladoras de comando. Los diferentes colores del mapa [...] se han unido y fundido en el arco iris imperial global [...] del mercado mundial (Hardt y Negri, 2002, p. 5).

Así, en tanto vínculo de reflexión y construcción en teoría social desde una comprensión activa y propositiva, la crítica emerge ante tantas disyuntivas “post” (ya señaladas), por lo que se busca conferir sentidos a ese “post” más allá de un prefijo de temporalidad, trátese del posestructuralismo, de la posmodernidad, o bien del propio estudio poscolonial, tanto en el ejercicio de prácticas y estructuras de relaciones complejas que articulan condiciones de existencia y experiencia, como en el sentido de búsquedas analíticas que vinculen registros de realidades dispersas, pero contingentes, en una mirada cada vez más dolorosa de las historias, que si bien con nuevos rostros, están marcadas por los mismo signos, producto del colonialismo vigente.

Colonialismo/Colonialidad. González Casanova, Quijano, Fals Borda, Wallerstein y Zemelman

En América Latina emergen pensadores, entre muchos más, los cuales gestan una corriente que busca redefinir las miradas sobre América Latina. Autores como Pablo González Casanova, Aníbal Quijano, Orlando Fals Borda, Immanuel Wallerstein, Enrique Dussel y Hugo Zemelman dialogan con la corriente de los estudios poscoloniales.

En el contexto de las teorías de la dependencia y de los postulados desarrollistas para América Latina, vista por el imperio (Hard, Negri) como una colonia, se experimentan tanto la Revolución Cubana como los golpes militares en el cono sur. Estos intelectuales, como audaces “escuchas” de lo social en el continente, participan en disertaciones y análisis. Así, desde mediados de la década de los sesenta, Pablo González Casanova escribe un texto fundante (González Casanova, 1965) que, a la luz de los debates en torno al desarrollismo, resulta una pieza angular en la construcción en teoría social contemporánea para América Latina. Más adelante el mismo González Casanova (2006) redacta un nuevo escrito dando fuerza y contexto a esta sustancial discusión: *El colonialismo interno. [Una redefinición]*. De este modo, las dimensiones y la vigencia que cobra esta categoría son significativas.

se requiere precisar: primero, que el colonialismo interno se da en el terreno económico, político, social y cultural; segundo, cómo evoluciona a lo largo de la historia del Estado-nación y el capitalismo; tercero, cómo se relaciona con las alternativas emergentes, sistémicas y antisistémicas, en particular las que conciernen a “la resistencia” y “la construcción de autonomías” dentro del Estado-nación, así como a la creación de vínculos (o a la ausencia de estos) con los movimientos y fuerzas nacionales e internacionales de la democracia, la liberación y el socialismo. El colonialismo interno ha sido una categoría tabú para muy distintas corrientes ideológicas (González Casanova, 2006, p. 409).

En este orden, los márgenes de acción del colonialismo se expresan en las más variadas dimensiones del hacer social, vinculadas a la conformación de las figuras de los Estados nacionales que se encuentran interpeladas por la emergencia de movimientos de resistencia y autonomía. Es necesario reconocer a Luis Villoro, por su vasta e importante obra, y sus aportaciones del filósofo incansable, crítico de su tiempo, que forma parte de esta generación de autores y de esta corriente de pensamiento.

Figura 1.11

Pablo González Casanova	Luis Villoro
1922, México	1922 (España)-2014 (México)
Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Rector en la UNAM (1970-1972).	Doctor en filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Docente en la Facultad de Filosofía y Letras. Investigador del Instituto de Investigaciones Filosóficas. Obtuvo el Premio Nacional de Ciencias Sociales, Historia y Filosofía, el Premio Universidad Nacional en Investigación en Humanidades. Fue embajador de México ante la Unesco en París de 1983 a 1987.
Obras: <i>Una utopía de América</i> (1953); <i>Estudio de la técnica social</i> (1958); <i>La literatura perseguida en la crisis de la Colonia</i> (1958); <i>La democracia en México</i> (1965); <i>Los ‘Caracoles’ zapatistas: redes de resistencia y autonomía</i> (2003).	Obras: <i>Estado plural, pluralidad de culturas</i> (1922); <i>Los grandes momentos del indigenismo</i> (1950); <i>Crear, saber, conocer</i> (1982); <i>El poder y el valor. Fundamentos de una ética política</i> (1997); <i>El pensamiento moderno. Filosofía del renacimiento</i> (1999).

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, Aníbal Quijano advierte, junto con Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein y Hugo Zemelman, las formas que cobra el capitalismo contemporáneo. En particular Quijano establece periodos y procesos sobre los tránsitos coloniales y las categorías para pensar estos procesos a través de las mediaciones entre lo colonial económico y la “colonialidad”, como práctica de vida y forma de clasificación social que permea las relaciones. Para esta discusión Wallerstein (2005), mediante la definición de “sistema-mundo”, brinda las herramientas comprensivas sobre el análisis de la articulación entre modernidad y colonialidad.

Por lo consiguiente, este tránsito en la teoría social y la filosofía política latinoamericana resulta un elemento relevante para nuestra disertación, puesto que esta figura del mundo que “acompaña” a la idea, tanto del propio capitalismo como de la división histórica y geopolítica del mundo, define prácticamente la condición misma de humanidad, en las taxonomías sociales y políticas de “lo humano” y “los humanos” en su condición. A decir de Aníbal Quijano:

La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y euro/centrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo (Quijano, 2000, p. 201).

Como parte de la argumentación de este trabajo se encuentra el cuestionamiento radical de la relación de la modernidad con el capitalismo y sus procesos fundantes, que constituyen matrices de pensamiento que conforman patrones de poder y clasificación social, con base en la propia experiencia de dominio colonial, cuyos efectos continúan en el presente, dado que su articulación resulta ser inter-constitutiva. Así, el colonialismo interno en el contexto de la globalización resulta una forma de auto-reproducción del propio capitalismo, ya que constituye las formas de control político, económico y de explotación de los patrimonios locales y propios, territoriales y sociales. A esta perspectiva se articula el pensamiento y los aportes de Orlando Fals Borda y Enrique Dussel, quienes serán retomados en el siguiente capítulo.

Hugo Zemelman (1999, 2005, 2007, 2011, 2012), a partir de los años sesenta, a través de su participación en proyectos y temáticas en la Organización de los Estados Americanos y la Organización de las Naciones Unidas, tuvo la posibilidad de vincularse a perspectivas sociales y políticas en América Latina durante el periodo de las teorías de la dependencia y de los marcos desarrollistas.

Integrante de la Unidad Popular en Chile, Zemelman experimentó directamente el genocidio de la dictadura chilena, de ahí su insistente pasión por comprender la actuación del sujeto en la historia, por lo que contribuye a la transición y giro epistémico en América Latina. Configura una perspectiva de pensamiento

latinoamericano a partir de su acuciente búsqueda en torno a la comprensión de la acción de los sujetos y las subjetividades al reconocer la complejidad de las realidades sociales y sus configuraciones históricas en diferentes estructuras y parámetros, en escalas y ritmos temporales en espacialidades y en especificidades situadas, en donde la lógica de pensamiento necesaria es de carácter epistémico, más que simplemente teórico (Zemelman, 2011). Esta cuestión ha conducido a replantear críticamente las aproximaciones metodológicas y el potencial de sus herramientas a partir de los debates en torno al “pensar epistémico” como propuesta que pueda debatir en torno a la primacía del “pensar teórico”, para la construcción de dispositivos de apropiación y construcción metodológica en ciencias sociales que pongan en discusión, sobre referentes analíticos, las representaciones e imágenes que se objetivan en el presente, en donde los productores activos de este presente y su potenciación futura descansan en los sujetos. En este sentido, como señala Retamozo:

Zemelman orientó la reflexión a la necesidad de conciencia, el llamamiento a la voluntad y a la colocación del sujeto. La advertencia que contiene la sentencia ontológica no es menor para el pensamiento crítico ligado a la izquierda. Zemelman habla de alternativas objetivamente posibles para advertir el error de anteponer los deseos del investigador-militante o cierta normatividad prefijada por la teoría por sobre la potencialidad contenida en la realidad (Retamozo, 2015, p. 47).

CONDICIONES DE RECEPCIÓN EN AMÉRICA LATINA

En América Latina, y en particular en México, la diversidad de autores presentados en esta síntesis, muy ajustada por espacios de exposición, se integra a partir de escuelas y momentos histórico-sociales, a saber:

Figura 1.12

Manuel Zapata Olivella	1920-2004, Colombia	Médico, antropólogo y escritor							
Darcy Ribeiro	1922-1997, Brasil	Sociología y Ciencias Políticas, Universidad de São Paulo.							
Orlando Fals Borda	1925-2008, Colombia	Sociólogo, Universidad Nacional de Colombia.							
Anibal Quijano	1928-2018, Perú	Sociólogo y teórico político							
Immanuel Maurice Wallerstein	1930-2019, Estados Unidos	Sociólogo histórico, llegó a ser el principal teórico del análisis de sistema-mundo.							
Hugo Zemelman	1931-2013, Chile	Académico, docente, pensador, sociólogo y epistemólogo latinoamericano.							
Enrique Dussel	1934, Argentina	Doctor en filosofía							
Manuel Zapata Olivella			Obras: Las claves mágicas de América (raza, clase, cultura) (1989); La rebelión de los genes: el mestizaje americano en la sociedad futura (1997); Tambores de América para despertar al viejo mundo (2020).	Obras: El dilema de América Latina estructuras de poder y fuerzas insurgentes (1979); Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos (1992).	Obras: Una sociología sentipensante para América Latina (2009); El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis (1997).	Obras: Imperialismo y marginalidad en América (1977); Modernidad, identidad y utopía en América Latina (1988); Crisis imperialista y clase obrera en América Latina (1974).	Obras: El capitalismo histórico (1988).	Obras: Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría (1992); Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico (2005); Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente (1987).	Obras: Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal (1966); Filosofía de la liberación (1996); América Latina: dependencia y liberación (1973).

Fuente: elaboración propia.

- Izquierda posmoderna (Escuela Francesa)
- Bourdieu y De Certeau
- Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt)
- Hermenéutica (Gadamer, Ricoeur, Bajtin)
- Análisis político del discurso (Laclau)
- Estudios culturales: Inglaterra, nuevas lecturas del propio marxismo
- Poscolonialismo: como momento histórico
- Emergencia del pensamiento poscolonial

Durante las cuatro últimas décadas, la recepción de estas vertientes de la teoría social ha sido muy fuerte en América Latina, por lo que han permeado ampliamente en distintas disciplinas sociales como la antropología, la sociología o la historia, cuyas discusiones se han orientado dependiendo de las escuelas de pensamiento elegidas por diferentes grupos académicos y por las tradiciones de pensamiento y condiciones políticas de cada país.

Figura 1.13

1960-1970	1970-1980	1980-1990	1990-2000	2000-2010	2010-2020
Izquierda Posmoderna (Escuela Francesa)	P. Bourdieu M. de Certeau	Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt)	Hermenéutica (Gadamer, Ricoeur, Bajtin)	Análisis político del discurso (Laclau)	
Corren en muchos momentos de forma paralela					
Poscolonialismo: como momento histórico					
Estudios culturales: Inglaterra (Nuevas lecturas marxismo)					
Poscolonial: emergencia de pensamiento social					

Fuente: elaboración propia.

Varios de estos autores han sido ubicados a partir ya sea de la vertiente posmoderna, con las reflexiones que ya hemos señalado, compartiendo la visión de Jorge Alemán sobre su definición como

una “izquierda posmoderna”. O bien, en la versión llamada de distintas maneras, llevándolo a la clasificación de posestructuralismo, posmarxismo, que no solo involucra a Inglaterra y Europa sino a Estados Unidos. Para el caso específico de América Latina se han creado, a finales de los años noventa y principios del nuevo milenio, tanto grupos y prácticas académicas como programas y líneas de formación en múltiples posgrados que dan cuenta de este desarrollo en distintas latitudes del continente americano. Actualmente en México, como ya mencionamos, autores como Modonesi (2010) retoman este pensamiento de los estudios culturales, pero en particular de E. P. Thompson para presentar reflexiones sugerentes en torno a los movimientos sociales. Néstor García Canclini, junto con José Manuel Valenzuela (2003), recrean ciertas posturas de los estudios culturales.

En los campos educativo y pedagógico estas aportaciones se han introducido, a partir de los diversos referentes, en el ámbito de la teoría social, y han conducido a importantes reflexiones, discusiones con consecuencias básicamente en el ámbito de la investigación educativa con distintas variantes, como es el caso de la hermenéutica o de la perspectiva del análisis político del discurso, desarrollada en México y América Latina por Rosa Nidia Buenfil (2005). Estas líneas de difusión también se han producido a través del impulso de programas de posgrado. A pesar de estos esfuerzos, en los terrenos de la formación profesional educativa y en el desarrollo de la teoría pedagógica contemporánea no ha habido una repercusión más profunda y de horizonte (como la que proponemos en este libro).

Si bien solamente hemos efectuado una revisión muy general, invita a comprender las últimas dos décadas de transición en nuestro continente y las condiciones de esta recepción que creó la posibilidad de una reapropiación y el surgimiento de nuevas vertientes en la teoría social contemporánea latinoamericana, permeada y en vigencia, y el desarrollo de teorías descolonizadoras.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Aguilar Rivero, M. (2005). *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. México: Facultad de Filosofía y Letras–UNAM.
- Alemán, J. (2013, 18 de julio). Izquierda lacaniana y antifilosofía. *Página 12, Sección: Psicología, El psicoanálisis ante el debate posmoderno*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-224702-2013-07-18.html>, el 4 de abril de 2019.
- Alemán, J. (agosto, 2016). Diferencia entre sujeto y subjetividad. *Virtualia. Revista Digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana* (32). Recuperado de <http://www.revistavirtualia.com/articulos/14/malestar-en-la-civilizacion/diferencia-entre-sujeto-y-subjetividad>, el 4 de abril de 2019.
- Alemán J. (2016). Diferencia entre sujeto y subjetividad. En J. Alemán, *Horizontes neoliberales en la subjetividad* (pp. 109-116). Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Alexander, J. C. (1987-2000). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*. Barcelona, España: Gedisa.
- Appadurai, A. (2001). *La Modernidad Desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Appadurai, A (2007). Rechazo de las minorías. Barcelona, España: Tusquets. Recuperado de <https://anthroposentido.files.wordpress.com/2016/01/arjun-appadurai-el-rechazo-de-las-minor3adas.pdf>, el 26 de julio de 2021.
- Appadurai, A. (2015). *El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2020/11/AppaduraiEFCHC.pdf>. el 16 de julio del 2021.
- Arendt, H. (28 de octubre, 1964) (29 de mayo, 2013). *¿Qué queda? Queda la lengua materna. Entrevista a Hannah Arendt realizada por Günter Gaus*, subtitulada al castellano. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WDovm3A1wI4>, el 12 de julio de 2021.
- Arendt, H. (1996). V. La crisis de la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Barcelona, España: Península.
- Bajtín, M. (1982/1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid, España: Taurus.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy, fragmentos sobre el otro*, México: Taurus.

- Barthes, R. (1982). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona, España/Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Benjamin, W. (1913) (2007). Experiencia. *Obras*, Lib. II/Vol. 1, pp. 54-56. Madrid, España: Abada.
- Benjamin, W. (1933) (2007). Experiencia y Pobreza. *Obras*, Lib. II/Vol.1, pp. 216-222. Madrid, España: Abada.
- Benjamin, W. (1936) (1991). *El narrador*. Madrid, España: Taurus.
- Bhabha, H. (2002 [1994]). Interrogar la identidad. Frantz Fanon y la prerrogativa poscolonial. En H. Bhabha, *El lugar de la cultura* (pp. 61-90). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Bhabha, H. (2010). *Nación y narración*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la Cultura*. Buenos Aires, Argentina: Manantial. Recuperado de <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/bhabha-homi-el-lugar-de-la-cultura.pdf>, el 26 de julio del 2021.
- Bhabha, H. (2006). *Continuando con la conversación*. México: Paidós mexicana.
- Borón, A. (2002) *Imperio & Imperialismo. (Una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri)*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (2007a). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (dir.) (2007b). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). El propósito de la sociología reflexiva (seminario de Chicago). En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 91-266). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Buenfil, R. N. (coord.) (2002). *En los márgenes de la educación. México a finales de milenio*. México: Plaza y Valdés.
- Buenfil, R. N. (2018). Postcolonialismo, decolonialismo y Análisis Político de Discurso. Tres analíticas: convergencias e incompatibilidades. En R. Soriano y J. Sánchez, *Educación, políticas y formación profesional. Una mirada política discursiva* (pp. 35-48). México: Plaza y Valdés Editores/PAPDI.
- Butler, J., Laclau, E., Žižek, S. (2004). *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://programadssrrr.files.wordpress.com/2013/05/butler-j-laclau-e-c5beic5beek-s-contingencia-hegemonia-universalidad-2000_ocr.pdf, el 26 de julio de 2021.

- Butler, J. (2012). *Sujetos del deseo. Reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. Recuperado de https://issuu.com/txa-vohesiaren/docs/sujetos_20del_20deseo._20reflexione, el 26 de julio de 2021.
- Butler, J. (2007). *El Género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós Ibérica. Recuperado de https://www.lauragonzalez.com/TC/El_genero_en_disputa_Butler.pdf, el 26 de julio de 2021.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/824_rol_psico_rha/material/descargas/unidad_2/butler.pdf, el 26 de julio de 2021.
- Castro Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana/Universidad del Cauca.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, España: Akal. Recuperado de https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Discurso_colonialismo-Aime_Cesaire.pdf, el 26 de julio de 2021.
- Césaire, A. (2014). *Aimé Césaire antología*. España: Susa.
- Chakrabarty, D. (2008a). Introducción: la idea de provincializar a Europa. En D. Chakrabarty, *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica* (pp. 29-54). Barcelona, España: Tusquets.
- Chakrabarty, D. (2008b). La postcolonialidad y el artificio de la historia. En D. Chakrabarty, *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*, (pp. 57-80). Barcelona, España: Tusquets.
- Chakrabarty, D. (2008c). Las dos historias del capital. En D. Chakrabarty, *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica* (pp. 81). Barcelona, España: Tusquets.
- Chakrabarty, D. (2009). *El humanismo en la era de la globalización La descolonización y las políticas culturales*. Barcelona, España: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.
- Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros escritos subalternos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- De Certeau, M. (2003). *Historia y psicoanálisis*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (2006). *La debilidad de creer*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona, España: Paidós.

- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G. (1998). *El pliegue. Leibniz y el barroco*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1978). *Kafka. Por una literatura menor*. México: Era.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España: Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-textos.
- Derrida, J. (1967/1989a). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Derrida, J. (1967/1989b). La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. En: J. Derrida, *La escritura y la diferencia* (pp. 383-409). Barcelona, España: Anthropos.
- Derrida, J. (1968). *La Diferencia/[Différance]*. Chile: Escuela de Filosofía, Universidad Arcis. Recuperado de www.philosophia.cl, el 12 de julio de 2021.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid, España: Trotta.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad. Seguido de El oído de Heidegger*. Madrid, España: Trotta.
- Derrida, J. (2008a). *De la Gramatología*, México: Siglo XXI editores
- Derrida, J. (2008b). *Márgenes de la filosofía*, Madrid; Ediciones Cátedra,
- Derrida, J. (2012a). *Espectros de Marx. El Estado de la deuda, el trabajo de duelo y la nueva internacional*, Madrid, España: Trotta.
- Derrida, J. (2012b). *Política y amistad. Entrevistas con Michel Sprinter sobre Marx y Althusser*, Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- De Sousa Santos, B. (2006). De lo posmoderno a lo poscolonial, y más allá de ambos. En B. de Sousa Santos, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria* (pp. 35-64). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-Unidad de Posgrado.
- Dosse, F. (2009). *Paul Ricoeur-Michel de Certeau. La historia entre el decir y el hacer*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá, Colombia: Clacso/Siglo del Hombre Editores.
- Fanon, F. (2010). La experiencia vivida de ser negro. En F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas* (pp. 111-122). Madrid, España: Akal.
- Fanon, F. (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España: Akal.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://www.lahaine.org/b2-img09/fanon_condenados.pdf, el 26 de julio de 2021.
- Foucault, M. (1977). *Genealogía del racismo*. Madrid, España: La Piqueta.

- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). Por qué estudiamos el poder: la cuestión del sujeto. En M. Foucault, *El sujeto y el poder* (pp. 1-21). Recuperado de www.Philosophia.cl/escueladefilosofiauniversidadarcis el 2 de diciembre de 2010.
- Foucault, M. (2006a). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006b). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme. Recuperado de http://medicinayarte.com/img/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf el 26 de julio de 2021.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Vol. I. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (1994). *La dialéctica de Hegel: Cinco ensayos hermenéuticos*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (comps.) (2009). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- González Casanova, P. (2006). El colonialismo interno. [Una redefinición]. En A. A. Borón, J. Amadeo y S. González (comps.), *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*, (pp. 409-434). Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/P4C2Casanova.pdf>, el 12 de julio de 2021.
- González Casanova, P. (2003). Los ‘Caracoles’ zapatistas: redes de resistencia y autonomía. *Memoria*, (176), 14-19.
- González Casanova, P. (1953). Una utopía de América. México: el Colegio de México. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/una-utopia-de-america/> el 23 de julio de 2021.
- González Casanova, P. (1958). *Estudio de la técnica social*. México: UNAM. Recuperado de <https://glifos.umg.edu.gt/library/index.php?title=6862&lang=es%20%20&query=@title=Special:GSMSearchPage@process=@subheadings=CIENCIAS%20SOCIALES%20@mode=&recnum=37&mode=> el 23 de julio de 2021.
- González Casanova, P. (1958). *La literatura perseguida en la crisis de la Colonia*. México: El Colegio de México. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/la-literatura-perseguida-en-la-crisis-de-la-colonia/> el 23 de julio de 2021.
- González Casanova, P. (1965). *La democracia en México*. México: Era.
- Grossberg, L. (enero-junio, 2009). El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa* (10), 13-48.

- Grossberg, L. (2010). *Estudios culturales. Teoría, política y práctica*. Valencia, España: Letra Capital.
- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Madrid, España: Siglo XXI. Recuperado de <https://comunicacionlvm.files.wordpress.com/2015/09/lawrence-grossberg-estudios-culturales-en-tiempo-futuro-2012.pdf>, el 16 de julio de 2021.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona, España: Crítica.
- Hall, S. (1985). ¿Cuándo fue lo poscolonial? En E. Restrepo *et al.* (eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá, Colombia: Universidad Simón Bolívar/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Javeriana.
- Hall, S. y Du Gay, P. (comps.) (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>, el 12 de julio de 2021.
- Hall, S. (2011). *La cultura y el poder. Conversaciones sobre los cultural studies*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hall, S. (2020). *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación*. Madrid, España: Traficantes de sueños. Recuperado de https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map55_El%20triangulo%20funesto_final_interior.pdf, el 26 de julio de 2021.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Harvey, D. [2004] (2005). *El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión*. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>, el 12 de julio de 2021.
- Horvat, S., Zizek, S. (2014). *El sur pide la palabra. El futuro de una Europa en crisis*. Barcelona, España: Los libros del lince.
- Lacan, J. (1988). *El seminario, libro I: Los escritos técnicos de Freud*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Laclau, E., Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, España: Siglo XXI. Recuperado de https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/Hegemonia_estrategia-Ernesto_Laclau.pdf, el 26 de julio de 2021.
- Laclau, E. (2008). *Debates y combates: Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=bB89G9x0DFAC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, el 26 de julio de 2021.
- Lopes, J. J. M. y De Mello, M. B. (2016, mayo). *Tinha Cebola Desmaiada: Bakhtin E O Pesquisar Com. Revista Aleph* (25), 260-268.

- Mateos, L. y Dietz, G. (2009). El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural. En P. Medina Melgarejo (coord.), *Educación intercultural en América Latina, Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 99-113). México: Universidad Pedagógica Nacional/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Plaza y Valdés.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Madrid, España: Editorial Melusina.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Futuro Anterior.
- Medina Melgarejo, P. (coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablo Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas.
- Medina Melgarejo, P. (2016-2019). *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: Universidad Pedagógica Nacional.
- Medina Melgarejo, P. (2018). La Escuela de Manuela. Infancias y Memoria. Zonas de experiencia y cronotopos en contextos de movilización social. *Educação em Foco*, 23, 677-704. DOI: 10.22195/2447-5246v23n320183445.
- Medina Melgarejo, P. (2019-2022). *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: Universidad Pedagógica Nacional.
- Medina Melgarejo, P. y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. En M. Berteley, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002/2011* (pp. 415-448). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa(Comie)/ANUIES.
- Medina Melgarejo, P. y Baronnet, B. (2014). *Estudios Culturales, retos y aportes en el campo de la investigación pedagógica intercultural y crítica. Metodologías horizontales*. Congreso AFIRSE, México: IISUE-UNAM.
- Mezzadra, S. (2008). Introducción. En S. Mezzadra (comp.), *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 15-32). Madrid, España: Editores Traficantes de Sueños.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Cien-

- cias Sociales, Prometeo Libros. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/modonessi.pdf>, el 12 de julio de 2021.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://www.transforma.global/wp-content/uploads/2020/11/Chantal-Mouffe-En-torno-a-lo-poli%CC%81tico-Fondo-de-Cultura-Econo%CC%81mica-2007.pdf>, el 26 de julio de 2021.
- Mouffe, C., Moreno, H. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate Feminista*, 7. Recuperado de https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/1636/1465, el 26 de julio de 2021.
- Prakash, G. (1994). Subaltern studies as postcolonial criticism. *The American Historical Review*, 99 (5), 1475-1494.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado de <https://www.rae.es/dpd/pos->, el 16 de julio de 2021.
- Restrepo, E., Walsh, C., Vich, V. (eds.) (2010). Stuart Hall. *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Colombia; Lima, Perú; Quito, Ecuador: Envión Editores/IEP/Instituto Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Retamozo, M. (septiembre-diciembre, 2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos* (36), 35-61.
- Ricoeur, P. (1999). La marca del pasado. *Historia y Grafía* (13), 157-185.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid, España: Trotta.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios* (Trad. Agustín Neira). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2009). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Said, E. W. (1990). *Orientalismo*. Madrid, España: Ediciones Libertarias.
- Sartre, J. P. (1943/1998). *El ser y la nada: ensayo de ontología fenomenológica*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Sartre, J. P. (1946/2006). *El existencialismo es un humanismo*. México: UNAM.
- Sartre, J. P. (1963). *Crítica de la razón Dialéctica*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Saussure, F. de (1983). *Curso de lingüística general*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sazbón, J. (2002). El legado teórico de la Escuela de Frankfurt. En A. A. Boro y Á de Vita (comps), *Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano* (pp. 181-214). Buenos Aires, Argentina: Consejo La-

- tinamericano de Ciencias Sociales,. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100613010904/10sazbon.pdf>, el 12 de julio de 2021.
- Spivak, G. (2012). *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires, Argentina: El cuenco de plata.
- Spivak, C. (2013). *Sobre la deconstrucción. introducción a de la gramatología de Derrida*. Buenos Aires, Argentina: Hilo rojo editores.
- Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: Siglo XXI editores.
- Szurmuk, M. y McKee, R. (coords.) (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI/Instituto Mora.
- Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona, España: Crítica.
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, España: Crítica.
- Thompson, E. P. (2000). Historia y antropología. En E. P. Thompson, *Agenda para una historia radical* (pp. 15-44). Barcelona, España: Crítica.
- Valenzuela Arce, J. M. (coord.) (2003). *Los estudios culturales en México*. México: Fondo de Cultura Económica, Conaculta.
- Villoro, L. (1999). *El pensamiento moderno. Filosofía del renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica/El Colegio Nacional.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política/Luis Villoro*. México: FCE/El Colegio Nacional.
- Villoro, L. (1922). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villoro, L. (1950). *Los grandes momentos del indigenismo*. México: Ediciones de la Casa Chata.
- Villoro, L. (1996). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistemas-Mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI.
- Williams, R. (1997). *La política del modernismo. Contra los nuevos conformistas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- Williams, R. (2013). *Los medios de comunicación social*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona, España: Ediciones Península. Recuperado de <http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Williams,%20Raymond/Marxismo%20y%20literatura.pdf>, el 26 de julio del 2021.
- Wittgenstein, L. (1953-2017). *Investigaciones filosóficas* (Traducción, introducción y notas críticas de Jesús Padilla Gálvez). Madrid, España: Trotta.

- X, M. (2002). *Malcolm X habla a la Juventud: Discursos en Estados Unidos, Gran Bretaña y África*. Estados Unidos: Pathfinder.
- X, M. (2006). *Malcolm X Vida y voz de un hombre negro: autobiografía y discursos*. Estados Unidos: TXALAPARTA.
- Zemelman, H. (1999). *Reflexiones en tiempos de globalización. Reformas de Estado y reformas educativas. La crisis de las ciencias sociales*. La Paz, Bolivia: Centro de Investigaciones y Acción Educativa.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Madrid, España: Anthropos.
- Zemelman, H. (2007). *Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona, España: Anthropos.
- Zemelman, H. (2011). *Horizontes de la Razón III. El Movimiento del Sujeto*. México: Anthropos.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI/Unicach.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones, América Latina en movimiento*. Lima, Perú: Programa Democracia y Transformación Global, Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zizek, S. (2001). ¿Han reescrito Michael Hardt y Antonio Negri el Manifiesto Comunista para el Siglo XXI? *En el margen. Revista de psicoanálisis*, 13 (3/4). Recuperado de <https://enelmargen.com/2015/05/11/han-reescrito-michael-hardt-y-antonio-negri-el-manifiesto-comunista-para-el-siglo-xxi-por-slavoj-zizek/>
- Zizek, S. (2010). *El sublime objeto de la ideología*. España: Siglo XXI.
- Zizek, S. (2015). *Bienvenidos al desierto de lo real*. España: Ediciones Akal. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=sTm9BwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, el 26 de julio de 2021.

CAPÍTULO 2

AMÉRICA LATINA/DESCOLONIZAR. RESONANCIAS POSCOLONIALES Y RELECTURAS CRÍTICAS Y URGENTES. FRAGMENTOS DE UNA GENEALOGÍA MÚLTIPLE EN AMÉRICA LATINA

Patricia Medina Melgarejo

No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indo-americano. He aquí una misión digna de una generación nueva (Mariátegui, 1971, p. 249).

Una vez señalados estos referentes, se exponen los elementos de resonancias en América Latina, y se advierten los momentos que pueden aportar cierta periodicidad, siempre provisional, de sus rutas y procesos no solo de recepción, sino de producción creativa en nuestro continente. Se presentan fragmentos de genealogías múltiples en Latinoamérica, y se comprenden y diferencian tres vertientes-surcos del pensamiento descolonizador:

- a) Grupo modernidad/colonialidad/Giro descolonial;
- b) Epistemologías del Sur, y
- c) Autores fronterizos. Debate y diálogo sin ataduras.

En consecuencia, se puntualiza el elemento de diferencia entre Sur-cos de pensamiento. Retomemos el pensamiento de Mariátegui: “Ni calco, ni copia sino creación”, que representa a la fuerza del pensamiento social, filosófico-político latinoamericano, con sus tradiciones. Su búsqueda incansable de una ubicación y construcción propia se encuentra en la relectura crítica, en la discusión frente a los sentidos históricos, situación que ha experimentado la corriente de pensamiento descolonizador en América Latina, reconociendo las ideas poscoloniales mediante una re-lectura crítica de las mismas, y asumiendo el colonialismo interno operante actuante en nuestras sociedades (Estados-nación) latinoamericanos y, la ubicación geopolítica y social del “Sur”.

“Ni calco, ni copia”, implica creación, desde esta tradición de pensamiento, como la sembrada por Mariátegui, en donde se recrean otras posibilidades a partir del diálogo y la búsqueda suscitados en los contextos de emergencia del pensamiento descolonial latinoamericano. Esto implica reconocer el transcurso de las últimas tres décadas de luchas en nuestro continente permeadas por demandas y movilizaciones indígenas y afroamericanas, que

Figura 2.1

José Carlos Mariátegui	Rodolfo Kusch
1894-1930, Perú	1922-1979, Argentina
Escritor, periodista y filósofo. Destacado activista político, fue además el fundador del Partido Socialista Marxista Peruano.	Antropólogo y profesor de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Realizó profundas investigaciones de campo sobre el pensamiento indígena y popular americano como base de su reflexión filosófica.
Obras: <i>Ideología y política</i> (1971); <i>Antología</i> (2021); <i>Escritos sobre educación y política</i> (2014).	Obras: <i>América profunda</i> (1999); <i>Esbozo de una antropología filosófica americana; Cultura y liberación</i> (2012); <i>La seducción de la barbarie. Análisis herético de un continente mestizo</i> (1953).

Fuente: elaboración propia.

generan movimientos sociales en favor del derecho a la tierra y al territorio, al trabajo, a la alimentación, la educación y la salud.

**HECHOS Y MOMENTOS. APUNTES PROVISORIOS
PARA UNA CRONOLOGÍA DE LA RESONANCIA
Y EMERGENCIA LATINOAMÉRICA**

Resulta fundamental comprender las distintas escalas y las dimensiones en las que se gestan articulaciones entre el pensamiento crítico latinoamericano y las vertientes de pensamiento definidas como poscoloniales, en una re-lectura y redefinición. Esto se ha traducido en espacios de creación que buscan, efectivamente, la articulación urgente con realidades permeadas y emergentes en dos momentos históricos de nuestro continente.

Por una parte, en 1992 se conmemoró el “supuesto encuentro” en la definición de un “descubrimiento”; de ahí el texto relevante de Enrique Dussel (1992) titulado “1492. El encubrimiento del Otro”, aunado a la producción que venía desarrollando este intelectual latinoamericano, y que discutía ya desde 1977, en su libro *Filosofía de la liberación* (Dussel, 1996), a partir del cual se establecía la relación entre geopolítica y filosofía.

Debemos recordar que el intelectual peruano Aníbal Quijano (lamentablemente recién fallecido), ya planteaba desde 1989 las tesis en torno a “colonialidad y modernidad racionalidad”, concepto que fue nuevamente difundido como “colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” (Quijano, 2000). Estas re-lecturas de sus planteamientos permiten comprender cómo, desde el primer momento, ya subyace la idea fundante de un proceso colonial y político en América Latina.

Por otra parte, los emergentes movimientos de organizaciones afroamericanas, de pueblos y consejos indígenas (los cuales implican la articulación creativa y políticas de diferentes pueblos indígenas) en esta situación de la discusión se inscriben de forma abierta

desde 1985 a 2010. Este surgimiento recorre el continente desde la Patagonia con la lucha mapuche (Argentina-Chile), los territorios de Bolivia en la región propiamente andina, en vinculación con Ecuador. Las organizaciones en Colombia y las luchas de Centroamérica se reconocen en este movimiento étnico-político latinoamericano. Las luchas de distintos sectores sociales se establecen a través de categorías inusitadas como “Trabajadores sin tierra” en Brasil, y los movimientos que se expresan a través de “Vía campesina”, como Mocase (Movimiento Campesino de Santiago del Estero) en Argentina. Los escenarios sobre la lucha de trabajadores se multiplican, como la acción también en este último país, definida como “Las fábricas recuperadas y los piqueteros”. En este contexto se expresan las demandas y articulaciones de los trabajadores docentes de todo el continente.

En México, en 1994 se pronuncia y *se levanta la voz indígena*, a través de un inusitado movimiento, como el del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), con acciones indígenas en el reconocimiento de su autonomía territorial y política, y el ejemplo de la lucha y resistencia profunda a través del zapatismo y la organización de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (Marez), articulados con las bases de organización política. En este heterogéneo contexto de expresión de las movilizaciones sociales y políticas también se encuentran los movimientos afroamericanos dentro de Estados Unidos, en donde los movimiento chicanos y latinos, en los intersticios del poder, surgen con voces propias.

Tres elementos más condensan esta intrincada esfera de relaciones, necesaria de ubicar para comprender, al mismo tiempo, tanto la heterogeneidad del pensamiento descolonizador en América como las urgencias políticas del continente en estas tres últimas décadas, a las cuales responde este amplio movimiento intelectual, que se configura en la concepción de “descolonizar”, como una *idea fuerza*.

Como primer elemento se encuentran las estrategias económicas, políticas, bélicas y globalizadoras del capitalismo que continúan recorriendo el continente. Se gestan frentes económicos cuyo

deterioro hemos visto paulatinamente en los últimos cinco años, hecho que se debe más a la lucha colonial interna de los países de la región. Estos procesos propician contradicciones sociales, ya sea el *extractivismo* o las condiciones migratorias y los flujos humanos provocados por la depredación de las mínimas condiciones de vida: “lo abismal”, que señala De Sousa Santos (2010b).

Como segundo momento, se han propiciado diversos encuentros que permitieron la confluencia de diferentes actores sociales, tanto aquellos que representan movimientos sociales como grupos de las distintas academias del continente, de América Latina y de Estados Unidos. Encuentros fundantes se establecieron por medio de los Foros Sociales Mundiales que se inician ya de forma visible desde 2001 en Porto Alegre, Brasil, espacios de reunión de perspectivas emancipatorias como las de Boaventura de Sousa Santos, entre otros más. Producto de este momento surgen y se integran intelectuales como Arturo Escobar. Se ubican de manera más visible De Sousa Santos, W. Mignolo y Catherine Walsh. Esta convergencia conduce a gestar “el programa de investigación de modernidad/colonialidad”, como lo relata Escobar (2003), documento que sirve de “carta abierta de presentación” de este grupo de trabajo.

de investigadores en Latinoamérica y en los Estados Unidos que están elaborando una novedosa interpretación de modernidad, globalidad y diferencia. [...] Esto no significa que el trabajo de dicho grupo es solo de interés para las supuestamente universales ciencias sociales y humanas, sino que el mismo grupo busca intervenir decisivamente en la discursividad propia de las ciencias modernas para configurar otro espacio para la producción de conocimiento —una forma distinta de pensamiento, “un paradigma otro”, la posibilidad misma de hablar sobre “mundos y conocimientos de otro modo”. Lo que este grupo sugiere es que un “pensamiento otro”, un “conocimiento otro” —y otro mundo, en el espíritu del Foro Social Mundial de Porto Alegre— son ciertamente posibles (Escobar, 2003, p. 51).

En este texto titulado “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”, Arturo Escobar abre una perspectiva a la discusión.

Figura 2.2

Arturo Escobar	Walter D. Mignolo
1952, Colombia	1941, Argentina
Antropólogo y profesor en la Universidad de Carolina del Norte	Semiólogo y profesor de la Universidad de Duke, Estados Unidos.
Obras: <i>La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo</i> (2007); <i>Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes</i> (2010).	Obras: <i>Las vertientes americanas del pensamiento y el proyecto des-colonial</i> (2008); <i>La idea de América Latina</i> (2005).

Fuente: elaboración propia.

El tercer momento de reactivación y cauce del movimiento del pensamiento descolonizador se produce precisamente a partir de una nueva “conmemoración”, la del “bicentenario”, pues los gobiernos de los países latinoamericanos iniciaron los supuestos festejos a partir de 2008 en Brasil, 2009 en Bolivia y Ecuador, mientras que para la gran mayoría en 2010 inscribieron las definiciones de dicha celebración México, Colombia, Chile, Venezuela, Argentina, y en 2011, Uruguay. Las protestas, el cuestionamiento de “libertad y autonomías”, la idea de igualdad para pueblos afro e indoamericanos realmente originó una manera de malestar y crítica. Las producciones que se venían generando entre el año 2000 y este momento, llevan a autoras como Silvia Rivera a caracterizar ese suceso, como un “desafío” para descolonizar las figuras de “lo indio”. Veamos un fragmento de la presentación de uno de sus libros:

En pleno auge de los festejos bicentenarios en nuestro continente, lo indio no puede reducirse a lo arcaico ni lo originario convertirse en un estereotipo más. La actualidad de nuestras abigarradas ciudades no puede pensarse sin ese conjunto de desplazamientos territoriales que atraviesan todo tipo

de fronteras (de países, oficios, costumbres, lenguajes, comidas, etc.). Es en ese ir y venir incesante donde se constituye la trama material de nuestra vida diaria. Lo indio no debe ser planteado entonces en términos de una identidad rígida, pero tampoco puede subsumirse en el discurso ficticio de la hibridación. [...] nos interesa desafiar estos textos a partir de las experiencias de construcción de nuevos territorios en los que se reinventan las figuras del hacer colectivo. Territorios que conjugan de *otra manera las formas comunitarias y la organización política autónoma*. Estas premisas nos permiten relanzar, aquí y ahora, la pregunta por las prácticas de descolonización (Rivera, 2010, pp. 7–8).

Estos referentes resultan fundamentales, pues surge con una fuerza importante la idea de otredad, con la referencia ya sea de “otro bicentenario”, “la otra educación”, “*de otra manera las formas comunitarias y la organización política autónoma*”, periodo marcado por la emergencia de los señalamientos sobre la tarea de dar contenido a las prácticas de descolonización.

Por ejemplo, más allá de las controversias sobre el actuar de Evo Morales, recordemos que existe en Bolivia, desde 2009, “el Viceministerio de Descolonización”, que se encuentra articulado al Ministerio de Culturas, cuya orientación se basa en los principios de “la descolonización de las instituciones públicas” y como forma de lucha contra el racismo y cualquier manifestación de discriminación, considerando como parte del viceministerio la formación en des-patriarcalización (Estado Plurinacional de Bolivia, 2017). Esta referencia resulta necesaria, pues mientras para ciertos grupos la perspectiva de la descolonización solo representa un ejercicio académico e intelectual, para otros, como el caso boliviano, se constituye en ministerio dentro de la estructura de gobierno plurinacional.

Todos estos hechos, los actores sociales involucrados y emergentes, las apropiaciones discursivas y su resemantización contextual y política, sin duda generan un amplio movimiento en América Latina.

Por tanto, en el siguiente apartado nos acercaremos a un ejercicio genealógico y de ubicación solo por el espacio para su exposición y

para los fines de este capítulo. Para ello se intentan diferenciar tres de las múltiples perspectivas y expresiones que ha cobrado, o del uso y abuso del concepto post y des/de/colonial en nuestro continente.

Este ejercicio no resulta un simple trabajo de genealogía de los discursos con intenciones académicas, sino que implica un debate que genera consecuencias políticas, en las prácticas de conocimiento, formación y actuar. Desafortunadamente, en muchas ocasiones se utilizan estas vertientes sin diferenciarlas, sin practicarlas en esas otras maneras de conocer, en donde parecerían sinónimos, con un uso indiscriminado del mismo concepto “colonial”, sin importar los prefijos y sufijos empleados, lo que nutre una pretensión de descalificación sobre otras vertientes de pensamiento social, y se traduce en un abuso del concepto en cuestión.

GENEALOGÍAS LATINOAMERICANAS FRAGMENTARIAS.

TRES VERTIENTES-SURCOS: GRUPO MODERNIDAD/COLONIALIDAD, GIRO DESCOLONIAL, EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR

Como continuidad de los apartados anteriores, siguiendo dando forma y textura al hilo de discusión en la intrincada trama de relaciones que configuran el pensamiento descolonizador, proponemos un breve acercamiento a tres vertientes, que nombro caminos-rutas. En la metáfora de la siembra, ya sea la milpa (en México) o la chacra (en el Sur-Sur), siempre se abren Surcos que pueden tener distintas bases epistémicas, metodológicas, en donde efectivamente existen definiciones políticas diferenciadas. Lo interesante es la convergencia en el horizonte descolonizador del pensamiento.

Así, los tres caminos y Surcos ya enunciados son: el grupo modernidad/colonialidad y su convergencia en el giro descolonial, el movimiento de las Epistemologías del Sur, y Autores fronterizos. Debate y diálogo sin ataduras, en particular nos referimos a autores como Rita Laura Segato, Silvia Rivera, Ramón Grosfoguel y María Paula Meneses, quienes, a partir de relecturas críticas sobre ciertos

autores como Fanon, Fals Borda y Mbembe, entre otros, abren un campo de discusión descolonizador. En consecuencia, sus giros epistémicos no se encuentran articulados a los dos grupos-movimientos (giro descolonial y Epistemologías del Sur).

Retomaremos el aporte propuesto por Laura Mateos y Gunter Dietz (2009), en torno a la idea de “migración discursiva”, vinculada a la comprensión de la incesante búsqueda de los intelectuales latinoamericanos en su creación y gestación de nuevos conceptos, sus aportes y las vertientes epistémicas que nutren su pensamiento. Ahí se interroga sobre los procesos del discurso político e intelectual, cuyas diferencias son claras, al comprender tanto los intelectuales que las integran, los conceptos centrales que operan en ellas como los “legados” epistémicos y, por tanto, sus discusiones y aportes en términos no solo teóricos sino metodológicos, los cuales debemos releer críticamente desde el terreno educativo.

Quijano, Mignolo, Lander y Walsh: Grupo modernidad/colonialidad

Las reflexiones y los aportes conceptuales de los integrantes del Grupo Modernidad/Colonialidad, el cual opera como una red estableciendo vínculos con intelectuales de diversos países de América Latina y de Estados Unidos, reconocen las fuertes contradicciones sociales del capitalismo tanto en el continente como en las “entrañas” de uno de los países con mayor difusionismo colonial. Esta situación permite a esta red académica mantener un diálogo activo. Entre los intelectuales que la integran se encuentran Aníbal Quijano (Perú y Clacso), Walter Mignolo (Argentina-Estados Unidos), Edgardo Lander (Venezuela-Universidad Central), Santiago Castro Gómez (Colombia-Universidad Javeriana), Nelson Maldonado (Puerto Rico-Estados Unidos-Universidad de California, Berkeley), Catherine Walsh (Universidad Andina Simón Bolívar/Ecuador-Estados Unidos), Eduardo Restrepo (Colombia-Universidad Javeriana), Zulma

Palermo (Argentina), María Lugones (Universidad de Binghamton en Nueva York-Argentina), Freya Schiwy (Universidad de California) y Axel Alejandro Rojas (Colombia-Universidad del Cauca).

De Estudios Culturales a EC Latinoamericanos: legados¹

Como parte de los legados que asumen como herramientas que los han colocado en ejes de discusión y los ejercicios de “migraciones discursivas”, gestando aportes en el terreno de la Teoría Social Latinoamericana, se encuentran implicados “los Estudios Culturales Contemporáneos” en Birmingham, Inglaterra. Sus perspectivas críticas y propositivas sobre el marxismo y las coyunturas de su circunstancia histórica conllevan desde los años cincuenta a los noventa una fuerte producción teórica y académica, con figuras como E. Thompson y S. Hall, entre otros intelectuales.

A finales de los años noventa cobran un alto impulso en América Latina y a principios del nuevo milenio tanto grupos y prácticas académicas como programas y líneas de formación en múltiples posgrados, que dan cuenta de este desarrollo en distintas latitudes geográficas de la región. Cabe señalar que el acogimiento y el desarrollo de los Estudios Culturales ha tenido condiciones disímiles para cada país, aunque la región andina ha sido una tierra fértil. En particular para el contexto académico mexicano en ciencias sociales, en pedagogía y en educación, se han producido circunstancias que condicionan la mirada hacia esta vertiente de pensamiento a través de autores, destacando e incorporando ciertos rasgos de determinados conceptos de sus corpus de producción, percibidos como obras analizadas de manera individual y fragmentaria; por ejemplo, las aportaciones de Néstor García Canclini se basan en los Estudios Culturales.

¹ Este apartado retoma ideas de una exposición presentada en el Congreso Internacional de AFIRSE-2014, México, IISUE-UNAM. Véase Medina y Baronnet, 2014.

No obstante la geopolítica de los Estudios Culturales en América Latina (Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú, Uruguay), según críticos y referentes de esta vertiente intelectual, como lo representa Nelly Richard (2010, p. 9), quien señala que la influencia de la academia estadounidense a través de los flujos de intercambio promueve una “reproducción globalizada” de esta perspectiva de pensamiento. Creemos que se requiere comprender los debates y contribuciones de los referentes “post”: posindustrial, posmoderno y poscolonial, en una tensión importante en el contexto latinoamericano, para vislumbrar disyuntivas políticas en horizontes sociales, ya que tendríamos que apelar a los contextos de enunciación y a las prácticas de comprensión de lo social, a partir y desde los contextos y momentos en que se establecen sus apuestas conceptuales, sus procesos, sus objetos y sus espacios de indagación y construcción.

En esta discusión cabe la pregunta: ¿cuál es la distinción entre estudios sobre la cultura y los estudios culturales? Es un cuestionamiento pertinente frente a una amplia práctica de uso y reflexión sobre las distintas metodologías empleadas en la investigación social y las coyunturas contemporáneas, en donde las relaciones entre políticas-agencias públicas y movilizaciones-reclamos sociales se encuentran en tensión, frente a procesos de reconfiguración histórica.

Es importante centrar el análisis y reconocer las intenciones de los Estudios Culturales desde la construcción de sus operaciones epistémicas, y el aporte desde la reflexividad de sus conceptos claves en la producción de investigaciones y conocimientos “otros” en Educación y Pedagogías Interculturales. Esto condujo a este grupo en los años noventa, e inicios del 2000, a establecer junto con Nelly Richards el impulso de los “estudios culturales latinoamericanos”. De ahí surgieron textos tan interesantes como *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina* (Walsh, 2003) y el libro conjunto *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (Walsh, Schiwy y Castro Gómez, 2002).

La necesidad de conceptualizar en diversos campos sociales conduce a este grupo inter/red a focalizar y desarrollar ejercicios y ámbitos de discusión. Esto a su vez genera intercambio con distintos grupos ya sea de activistas sociales, o bien se gestan nuevos grupos académicos en distintos países con esta perspectiva y temática. Un rasgo distintivo del grupo ha sido su insistencia en comprender los procesos culturales para pretender “cruzar, transgredir y traspasar las fronteras de lo que tradicionalmente ha pensado la cultura como poco más que un objeto de estudio” (Walsh, 2010, p. 219).

Propuestas de un Giro de-colonial

El denominado “giro decolonial” (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007) y los estudios culturales latinoamericanos asumen y representan, en primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de los propios “sujetos”. Esto acarrea la idea de subjetividades y procesos que definen la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial. En segundo lugar, del “giro decolonial” resulta la propuesta de un proyecto de transformación que cuestiona el colonialismo epistémico y busca subvertir los órdenes en la investigación social a través de: “la incorporación de teoría crítica multidisciplinaria y en su cuestionamiento de cánones y epistemologías” (Szurmuk y McKee, 2009, p. 12). Como señala Nelson Maldonado (2008):

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio

radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (Maldonado Torres, 2008, p. 66).

Apuntaremos de manera sintética los tres referentes que esta corriente des-colonial pone en tensión, los cuales han tenido una fuerte repercusión en diferentes espacios en Latinoamérica. En primer lugar, al referirse a la “*colonialidad del poder*” lo conciben como un patrón y sistema

de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación que no solo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria (Castro Gómez y Restrepo, 2008, p. 24).

En segundo lugar, como “*colonialidad del ser*”, se hace referencia a la “experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (Maldonado Torres, 2007, p. 130) o, en palabras de Walter Mignolo, “generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres” (Mignolo, 2005, p. 30). Para finalizar con que “*colonialidad del saber*” implica el establecimiento del “eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento” (Walsh, 2007, p. 104) y sus consecuentes exclusiones sobre cualquier otro tipo de formas epistémicas.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (BSS) Y COLECTIVOS INTERCONTINENTALES. EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR

Resulta importante mencionar que las Epistemologías del Sur configuran una propuesta de búsqueda intercontinental, pues implican el diálogo con distintas geografías reconociendo escalas de realidad, también diversas, como serían las perspectivas y luchas de distintos países, en África, en Europa y América. Como vimos

Figura 2.3

<p>Edgardo Lander, 1942, Venezuela.</p>	<p>Sociólogo y docente de Ciencias Sociales en la Universidad Central de Venezuela.</p>	<p>Obras: <i>Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico</i> (2000); <i>Desarrollo, eurocentrismo y economía popular: más allá del paradigma neoliberal</i> (2006); <i>La democracia en las ciencias sociales latinoamericanas contemporáneas</i> (1996).</p>
<p>Adolfo Albán, 1958, Colombia.</p>	<p>Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar.</p>	<p>Obras: <i>Sabor, poder y saber: comida y tiempo en los valles afroandinos del Patía y Chota-Mira</i> (2015); <i>Del terremoto a la reconstrucción: la FENAVIP en la acción social de Calarcá</i> (2002).</p>
<p>Santiago Castro-Gómez, 1958, Colombia.</p>	<p>Doctor en filosofía. Especialista en estudios culturales latinoamericanos.</p>	<p>Obras: <i>Crítica de la razón latinoamericana</i> (2011); <i>Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno</i> (2015); <i>La poscolonialidad explicada a los niños</i> (2005).</p>
<p>Nelson Maldonado Torres, 1971, Puerto Rico.</p>	<p>Filósofo y catedrático asociado en el Departamento de Latino and Hispanic Caribbean Studies.</p>	<p>Obras: <i>El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial</i> (2020).</p>
<p>Catherine Walsh, S/d, Ecuador.</p>	<p>Docente y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar.</p>	<p>Obras: <i>Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala</i> (2009); <i>Estudios (inter) culturales en clave de-colonial</i> (2010); <i>Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina</i> (2003).</p>
<p>Eduardo Restrepo, S/d, Colombia.</p>	<p>Doctor en antropología, Universidad de Carolina del Norte-Chapel Hill.</p>	<p>Obras: <i>Antropología y estudios culturales: disputas y confluencias desde la periferia</i> (2012); <i>Teorías contemporáneas de la etnicidad: Stuart Hall y Michel Foucault</i> (2004); <i>Intervenciones en teoría cultural</i> (2012).</p>
<p>Axel Rojas, S/d, Colombia.</p>	<p>Sociólogo, Universidad del Valle y magíster en Estudios Culturales.</p>	<p>Obras: <i>Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos</i> (2010); <i>Si no fuera por los quince negros: memoria colectiva de la gente negra de Tierradentro</i> (2004).</p>
<p>Freya Schiwy, S/d, Alemania.</p>	<p>Docente de Estudios Culturales de Medios, Universidad de California.</p>	<p>Obras: <i>(Des) colonialidad del ser y del saber: (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia</i> (2006); <i>The Open Invitation: Activist Video, Mexico, and the Politics of Affect</i> (2019); <i>Indianizing Film: Decolonization, the Andes, and the Question of Technology</i> (2009).</p>

Fuente: elaboración propia.

en el apartado sobre la orientación del “Sur”, implica una posición epistémica y filosófico-política en el reconocimiento de estas *líneas abismales, de sus trayectos, de sus re-corrimientos y sus traslados* y rearticulaciones en el presente. Esto ha generado la ausencia o bien el encubrimiento de los referentes fundamentales que se encuentran en pugna y tensión, en campos de combate y de lucha, en particular en el ámbito académico de las universidades, en una “pugna” entre paradigmas, tanto de la propia teoría social, como de la filosofía política.

Me refiero al no reconocimiento de la centralidad de la lucha social y de la resistencia a las formas de opresión históricamente configuradas. Estas operan igual que los juegos de visibilidad e invisibilidad, de regulación y emancipación, que se basan en la expropiación y apropiación junto con la violencia en y de los territorios coloniales. Es decir no se reconocen estas formas de opresión histórica en una triada inter-seccional: *capitalismo (trabajo/producción), patriarcado (sexuales) y coloniales (étnico-raciales)*. Esto, en la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (BSS), se define como

Figura 2.4

Boaventura de Sousa Santos	Catedrático jubilado de Sociología en la Facultad de Economía de la Universidad de Coímbra (Portugal) y Distinguished Legal Scholar en la Facultad de Derecho de la Universidad de Wisconsin-Madison (EUA). Es director del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra y coordinador del Observatorio Permanente de la Justicia Portuguesa, en la misma universidad.
Obras	<i>De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad</i> (1996); <i>Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia</i> (2003); <i>El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política</i> (2005); <i>Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria</i> (2006a); <i>Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social</i> (2006c); <i>Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social</i> (2009); <i>Descolonizar el saber, reinventar el poder</i> (2010a); <i>Formas-otras. Saber, nombrar, narrar, hacer</i> (2011); <i>La cruel pedagogía del virus</i> (2020); <i>El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía</i> (2021).

Fuente: elaboración propia.

un presupuesto fundamental frente al pensamiento y las líneas abismales y nos convoca a la comprensión del proceso de situarnos como perspectiva epistemológica “*en la experiencia social del otro lado de la línea, esto es, el sur global no-imperial, concebido como la metáfora del sufrimiento humano sistémico e injusto causado por el capitalismo global y el colonialismo*” (De Sousa, 2010b, p. 52).

En este contexto de emergencia, las Epistemologías del Sur implican una propuesta filosófico-política, con operaciones metodológico-epistémicas que deslocalizan los puntos comunes que han producido ciertas maneras de pensamiento. Estos, si bien reconocen las desigualdades del capitalismo y sus efectos como la pobreza, por lo general establecen formas de análisis y comprensión derivados de los ejes centrales de la articulación moderna, que señalan, frente a estas condiciones, la imposibilidad de construir formas de ruptura más allá de solamente un “pensamiento derivado” del pensamiento abismal. Estamos ante la urgencia de crear algo más allá, un pensamiento, frente a ciertos dispositivos de opresión, que se instauran en formas de pensar, que reproducen a determinadas epistemologías, muchas de ellas “redentoras”, compensatorias, que no permiten transformar radicalmente la situación actual, por lo cual se requieren de nuevas e inéditas formas y espacios a través de las cuales se puedan transitar y derivarse a otras maneras, muy otras de pensar, sentir, hacer, caminar, andar, estar: otras maneras de conocer e investigar (Medina, 2016).

Por el breve espacio solo 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 sino derivar y adaptar. Esto es: articular, reconstruir y construir “otros modos”, “otras maneras de pensar y actuar”, “otras maneras de conocer e investigar”.
2. Este conocimiento debe ser gestado, amasado, cocinado, sembrado, cosechado, producido de maneras otras: **horizontalmente;*

**autónomamente; *en diálogo; *en co-construcción; *en co-labor; *en inter/aprendizajes, *en inter/sistematizaciones (Medina, 2016).*

Como señala Boaventura de Sousa Santos, esto involucra un proyecto que produzca “un aprendizaje desde el Sur a través de la propuesta de una epistemología del sur. Esto confronta la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes” (De Sousa, 2010b, p. 49), en donde se requiere de un ejercicio contra-epistemológico, a partir de la construcción de **inter–conocimientos: *inter–construidos; *inter–conectados; *inter–re–conocidos con un espacio de *inter–ignorancias mutuas, para ser: *inter–sentipensados (Medina, 2016). Por ello asume los desafíos en términos de operaciones de conocimiento, implicando esa *ecología de saberes* que busca crear las condiciones de igualdad entre epistemes para posibilitar la “credibilidad para un conocimiento no-científico” (De Sousa, 2009, p. 115).*

Zonas de contacto y procesos metodológicos: ecologías y traducción intercultural

a proposta das Epistemologias do Sul é fonte para uma articulação e tradução dos saberes que constituem e dão sentido as estas lutas (Meneses, 2016b, p. 186).

La comprensión del giro epistémico que significan las propuestas de las Epistemologías del Sur implica la producción de condiciones para la emergencia de nuevos conocimientos, puestos en diálogo a través de su expresión, considerando aquellos que se generan en las luchas sociales, poniendo en una articulación y confrontación creativa, con otras epistemologías, como las de carácter científico y académico,² operación de conocimiento que implica:

² Citado en Meneses, (2016b, p. 186): “O espaço dos saberes produzidos por quem

uma refundação radical da relação entre o epistemológico, o ontológico e o ético-político a partir de práticas, experiências e saberes que definem os limites e as condições em que um dado modo de conhecimento pode ser traduzido, transformado ou apropriado em novas circunstâncias, sem classificar nenhum deles como saber universal ou único (Meneses, 2016b, p. 202).

La posibilidad de una refundación radical de la relación entre “lo epistemológico, lo ontológico y lo ético-político” se objetiva en la capacidad de generar otras prácticas de conocimiento, que se recreen en el propio reconocimiento de una multiplicidad de experiencias y saberes productores y producidos en acciones sociales de resistencia y lucha. Para el reconocimiento de este doble movimiento de intervención, formación y transformación que implican *los conocimientos productores y producidos*, se requiere de la ampliación del propio término compuesto de: *re-conocer, conocer y volver a conocer, re-conocer-nos*.

Se requiere de las rupturas de parámetros que han configurado una forma de pensamiento caracterizado por *la reproducción de concepciones de espacio/espacialidad, tiempo/temporalidad*, cuestión que origina *una visión mono-cultural* de las realidades, de esta postura unicista, que universalista, busca constantemente articular lo plural (lo pluralista) traduciéndolo en la idea de particularidad (particular).

El pensamiento moderno y sus racionalidades se basan en el presupuesto de *unamono/cultura del tiempo*. De este se derivan las lógicas de: *la monocultura del saber, la monocultura del tiempo lineal, la clasificación social, la escala dominante-productivista* (cfr. De Sousa, 2006c, p. 24).

tem sido alvo de opressão, exploração e discriminação é o espaço das Epistemologias do Sul. Neste sentido, é um conhecimento nascido na luta no/do Sul global, onde múltiplas epistemologias rivalizam, interpenetram e dialogam entre si”.

Las operaciones para una “*contra-epistemología*” (De Sousa, 2010b, p. 51), que posibilite interconocimientos, implican una doble acción deconstructiva (trabajo de la crítica y de la analítica) y reconstructiva (trabajo de las ecologías, de las traducciones y de la construcción de horizontes). Por tanto, surge la propuesta de gestación de *ecologías de saberes* que configuren oposiciones a los principios y efectos del pensamiento abismal (monolítico, unicista y monocultural), desarrollando los presupuestos de las *sociologías de las ausencias* y de las *sociologías de las emergencias*, para dar consistencia política y epistémica a un pensamiento posabismal, que implica:

un *aprendizaje desde el sur* a través de una epistemología del sur. Esto confronta la mono-cultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. Es una ecología porque está basada 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, 2010b, p. 49).

Ecologías de saberes: Recaudos metodológicos, aportaciones reflexivas

Para reconocer las múltiples realidades que comprenden y configuran las diversas formas de conocer y estar en el mundo a partir de pluralismos epistémicos y ontologías relacionales, requerimos de propuestas y perspectivas como las Epistemologías del Sur y de las Ecologías de Saberes en su capacidad de potencialidad en las traducciones de inter-conocimientos. Estos hechos implican comprender y generar al mismo tiempo pluralismos metodológicos, en donde requerimos trabajar con interrogantes con conceptos ideas fuerza, en niveles y escalas múltiples, en un juego de aristas y de

movimientos en espiral y de desplazamientos, en horizontalidad, en dimensionalidades transversas.

Figura 2.5

Imaginación: Epistemológica y Democrática	Dimensión de- constructiva de cinco lógicas de la razón metonímica	Dimensión reconstructiva
SOCIOLOGÍA DE LAS AUSENCIAS	TRANSICIÓN	SOCIOLOGÍA DE LAS EMERGENCIAS
La lógica del saber	DES-PENSAR	La ecología de los saberes
La lógica del tiempo lineal	DES-RESIDUALIZAR	La ecología de las temporalidades
La lógica de la clasificación social	DES-RACIALIZAR	La ecología de los reconocimientos
La lógica de la escala dominante	DES-LOCALIZAR	La ecología de las trans-escalas
La lógica productivista	DES-PRODUCIR	La ecología de las productividades

Fuente: elaboración propia.

La noción de “*Ecologías del saber en espiral*” la planteo con la idea antes descrita de trabajar en múltiples dimensiones y, con duplas o triadas de las cinco Ecologías propuestas, con el fin de poder potenciar sus referentes y sus alcances des-totalizantes y anti-relativistas.

Como señala De Sousa Santos:

el ejercicio de *la sociología de las ausencias es contrafáctica* y tiene lugar a través de una confrontación con el sentido común científico tradicional. Para ser llevada a cabo, exige imaginación sociológica. Distingo dos tipos de imaginación: la imaginación epistemológica y la imaginación democrática. La imaginación epistemológica permite diversificar los saberes, las perspectivas y las escalas de identificación, análisis y evaluación de las prácticas. La imaginación democrática permite el reconocimiento de diferentes prácticas y actores sociales. Tanto la imaginación epistemológica como la imaginación democrática tienen una dimensión deconstructiva y una dimensión reconstructiva. La deconstrucción asume cinco formas, correspondientes a la crítica de las

cinco lógicas de la razón metonímica, o sea, des-pensar, des-residualizar, des-racializar, des-localizar y des-producir (De Sousa, 2005, pp. 165-166).

La incorporación de la idea de “*ecologías del saber en espiral*” conduce a un continuo movimiento en momentos de rotación y elípticos, en donde los cruces permiten articulaciones interesantes de profundizar, como parte de la cartografía social y del recorrido por zonas de experiencia y zonas de contacto de las prácticas sociales y su emergencia en concepciones e ideas fuerza potenciadoras.

A su vez, establecer una pregunta eje-problema y potencializarla reiterativamente, pero en espirales de profundización ante la apertura de nuevos horizontes y posibilidades de comprensión.

El trabajo realizado por Boaventura de Sousa Santos genera proyectos y equipos transdisciplinarios y transnacionales, es decir con investigadores, intelectuales y activistas sociales de distintos países y continentes, el cuadro que presentamos a continuación solamente es un acercamiento a algunos de los autores y autoras que participan con Boaventura de Sousa Santos en la emergencia de nuevas epistemologías (por la extensión de las citas solamente se mencionan algunos autores y sus referencias académicas).

**AUTORES FRONTERIZOS. DEBATE Y DIÁLOGO SIN ATADURAS:
SEGATO, RIVERA, GROSGOUEL Y MENESES. RELECTURAS
DE FANON, FALS BORDA Y ACHILLE MBEMBE**

Al plantearse desde la filosofía política, como una perspectiva epistémica, el pensamiento descolonizador bordea de forma fronteriza y en imbricaciones constantes sobre ciertos autores, con diferentes lecturas. Solamente esbozaremos el trazo de algunos puntos de anclaje en torno a autores relevantes, ya señalados en el capítulo anterior, pues resultan intelectuales que han nutrido el

Figura 2.6

Teresa Cruz e Silva	Historiadora por la Universidad de Lourenço Marques (Mozambique). Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Bradford, Gran Bretaña. Docente en la Universidad Eduardo Mondlane y también directora del Centro de Estudios Africanos.
María Paula Meneses	Investigadora coordinadora del Centro de Estudios Sociales en la Universidad de Coímbra, licenciada en Historia por la Universidad de San Petersburgo (Rusia), y doctora en Antropología por la Universidad de Rutgers (EUA).
Karina Bidaseca	Postdoctora en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de San Pablo y la Universidad de Manizales, CINDE; COLEF y Clacso. Desde 2013 se desempeña como coordinadora del Programa Tricontinental Sur-Sur (Clacso/CODESRIA e IDEAS).
João Arriscado Nunes	Docente y director, Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español, Universidad Autónoma de Madrid.
Ivani Ferreira de Faria	Maestría en Geografía (Humana) por la Universidad de San Pablo (1997); doctora en Geografía (Física) por la Universidad de San Pablo (2007); profesora de la Universidad Federal del Amazonas.
Ángeles Castaño Madroñal	Doctora en Antropología Social por la Universidad de Sevilla (2003) y docente en el Departamento de Antropología Social (US).
Rosalva Aída Hernández Castillo	Profesora-investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, México); coordinadora de la Colectiva Editorial de Mujeres en Prisión Hermanas en la Sombra.
Nilma Lino Gomes	Profesora en la Facultad de Educación de la UFMG. Pedagoga y maestra en Educación por la FAE/UFMG, doctora en Antropología Social por la USP, posdoctora en Sociología por la Universidad de Coímbra y en Educación por la UFSCAR.
Gladys Tzul Tzul	Doctora en Sociología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Maestra en Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos en la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Investigadora en sistemas comunales indígenas en Guatemala, México, Ecuador y Honduras.
Investigadores internacionales afiliados a los equipos de Boaventura de Sousa Santos. Véanse sus referencias en Meneses, Bidaseca (2018).	

Fuente: elaboración propia.

pensamiento poscolonial, como el libro *Piel negra, máscaras blancas* de Frantz Fanon (2010a).

En este sentido de re-encuentro y las re-lecturas con lo producido se ubican los múltiples acercamientos a la obra de Orlando Fals Borda, como la antología *Una sociología sentipensante para América Latina* (Fals Borda, 2009); o bien los recientes abordajes sobre los trabajos de Achille Mbembe (2016 y 2011), con los referentes de las ideas de *Necropolítica* (Mbembe, 2011), del texto traducido al español recientemente, se encuentra *Crítica de la razón negra* (Mbembe, 2016).

El giro y las reflexiones en torno a estos autores abarcan tres temporalidades: el momento propiamente poscolonial y sus experiencias frente a las diferencias y condiciones de “La experiencia vivida de ser negro” (Fanon, 2010a, pp. 111-122); el trabajo desarrollado frente al colonialismo, y las propuestas y construcciones en teoría social latinoamericana, a partir de Fals Borda (2009), o las recientes contribuciones desde las voces en el continente africano, las críticas y los sentidos del racismo y la racialización (Mbembe, 2011, 2016).

Una vez aclarada esta dimensión de autores claves, insertos en distintos niveles de lectura que cruzan las diversas corrientes de pensamiento descolonizador, podremos solamente bosquejar un perfil de lxs autorxs que se encuentra en los bordes, circulando y desde su papel crítico. No necesariamente se inscriben en una perspectiva; en muchos de los casos son autoridad en su propia línea de investigación, como Rita Laura Segato (2007, 2010, 2011, 2012). Los trabajos relevantes que trazan líneas de pensamiento en América Latina, como lo implica el pensamiento de Silvia Rivera (2010), sus aportes y sus sentidos críticos, posicionada desde el mundo andino, a grandes rasgos se centran en la idea de “Lo ch’ixi” como una forma de pensar alternativa en donde se

conjuga opuestos sin subsumir uno en el otro, yuxtaponiendo diferencias concretas que no tienden a una comunión desproblematizada. [...] pensar

la coexistencia de elementos heterogéneos que no aspiran a la fusión y que tampoco producen un término nuevo, superador y englobante (Rivera, 2010, p. 7).

Además, Ramón Grosfoguel (2011, 2012), que se encuentra permanentemente cruzando y aportando, por ejemplo, desde “el giro descolonial”, siendo una referencia básica en la vertiente de Epistemologías del Sur. También desde el campo de la historia y las relaciones que construye para establecer ámbitos de investigación desde la Epistemologías del Sur, se encuentra María Paula Meneeses (2011), y en el campo de los estudios de género y el feminismo descolonizador, entre muchas más: Karina Bidaseca (2011). En México, con las resonancias y las fronteras, se encuentran Sarah Corona (2007, 2012), Mario Rufer (2016), Aida R. Hernández (Suárez y Hernández, 2008), María Bertely y Gunther Dietz (2012), Bruno Baronnet (2012, 2018).

DESCOLONIZAR: UN PENSAR DESDE EL SUR-SUR.

APERTURA HACIA EL CAMPO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO

Las razones históricas, a partir de profundas necesidades sociales en las que América Latina se encuentra en disputa por su presente y futuro recreando sus memorias y voces, han implicado recorrer una larga trayectoria política, pues los pueblos latinoamericanos hemos establecido un debate continuo con la capacidad de nuestro estar local y nuestra historia compartida. Ante los nuevos embates del capitalismo y las nuevas formas de reparto global, como lo señala Escobar (2010): “lo global es usualmente equivalente al espacio, al capital, a la historia y a la agencia, mientras que lo local se equipara al lugar, al trabajo y a la tradición” (Escobar, 2010, p. 130). Esta división y reparto del mundo y de las ganancias y la explotación económica y social es posible a partir de los vínculos que se establecen entre las formas de colonialismo y sus acciones conjuntas con el carácter “interno”.

Figura 2.7

Silvia Rivera Cusicanqui	Rita Segato	Ramón Grosfoguel	Julieta Paredes Carvajal
1949, Bolivia	1951, Argentina	1956, Puerto Rico	1967, Bolivia
Socióloga, activista, teórica contemporánea e historiadora.	Escritora, antropóloga y activista feminista.	Sociólogo	Poeta, cantautora, escritora, grafitera y activista feminista descolonial aymara.
Obras: <i>Sociología de la imagen: ensayos</i> (2015); <i>Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis</i> (2018); <i>Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores</i> (2010).	Obras: <i>Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos</i> (2003); <i>Contra-pedagogías de la crueldad</i> (2018); <i>La Nación y sus Otros: raza, etnicidad e diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad</i> (2007).	Obras: <i>Sujetos coloniales: una perspectiva global de las migraciones caribeñas</i> (2012).	Obras: <i>Hilando fino. Desde el feminismo comunitario</i> (2010); <i>El tejido de la rebeldía ¿qué es el feminismo comunitario?</i> (2014); <i>Para descolonizar el feminismo</i> (2020).

Fuente: elaboración propia.

Como hemos analizado, Boaventura de Sousa Santos, desde el movimiento denominado Epistemologías del Sur, en alusión a dicho colonialismo, señala el problema de los niveles de pobreza y desigualdad extremos en distintos continentes, hecho que genera nuevos procesos de consolidación de las figuras de una globalidad, los cuales se ven articulados en amalgamas con un colonialismo interno e histórico. Las críticas a estas formas de racionalidad que llamaríamos, apelando a la paradoja de *la disfuncionalidad-funcional* del capitalismo, basándonos en las racionalidades de un pensamiento occidental moderno, conducen a establecer lógicas y relaciones que

omiten o bien exacerbaban sus formas de reproducción. Esta condición es definida por Boaventura de Sousa Santos (2010) como “un pensamiento abismal”. Profundicemos una poco más en ella nuevamente, ya que consiste en:

un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos [...]. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, solo está *la no-existencia, la invisibilidad, la ausencia no-dialéctica*. [...] Esa distinción invisible es la distinción entre *sociedades metropolitanas y territorios coloniales*. [...] *la dicotomía regulación/emancipación* solo se aplica a las *sociedades metropolitanas*. [...] no tuvo un lugar concebible en estos territorios *[coloniales]*. Allí, otra dicotomía fue la aplicada, *la dicotomía entre apropiación/violencia* [...]. Porque los territorios coloniales fueron impensables como lugares para el desarrollo del paradigma de la regulación/emancipación, el hecho de que esto último no se aplicase a ellos no comprometió al paradigma de la universalidad (De Sousa, 2010b , pp. 31–32).

Esta problematización y ubicación de las discusiones contemporáneas en teoría social y la decidida búsqueda por construir nuevos horizontes de pensamiento³ nos llevan apenas a esbozar una idea relevante, la que implica al horizonte a partir de la definición del “Sur”, referente de lugar, espacio que nos sitúa y al mismo tiempo nos orienta como una especie de “brújula epistémica”, cuyo referente implica un proyecto simbólico y metafórico sustentado en una filosofía política, como otra vez lo define De Sousa Santos (2011).

un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur anti-imperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y

³ Recordemos a Zemelman y sus aportaciones, quien ya señalaba esta urgencia de transformar las maneras de pensar.

el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado. Es también el Sur que existe en el Norte, lo que antes llamábamos el tercer mundo interior o cuarto mundo: los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur; son las elites locales que se benefician del capitalismo global. Por eso hablamos de un Sur anti-imperial (De Sousa, 2011, p. 16).

La dinámica planteada por De Sousa Santos, en donde la invención misma de estas geografías simbólicas y la emergencia de Norte y Sur operan en las distribuciones de relaciones de dominio en los países de nuestro continente, genera la idea de “lugar y sentido” (Escobar, 2010), frente a la globalidad y la esfera del control de mercado.

la ausencia del lugar [que] se ha convertido en el atributo esencial de la condición moderna [...]. Ya sea celebrada o desacreditada, el sentido de atopía parece ya haberse asentado. Esto parece cierto en discusiones filosóficas, donde el lugar ha sido ignorado por la mayoría de los pensadores [...] [y] en las teorías de la globalización, que han efectuado un borramiento discursivo significativo del lugar (Escobar, 2010, p. 129).

En estas estrategias de construcción y relocalización surge la necesidad de una “lugarización” (Escobar, 2010), que constituye un requerimiento epistémico que resulta del debate contemporáneo en teoría social, en filosofía política y en una teoría educativa y pedagógica situada “desde el Sur” (De Sousa, 2009).

Apertura hacia el campo educativo y pedagógico

En el ámbito de producción y construcción de conocimiento en el campo educativo y pedagógico en México, producto de la ausencia de genealogías que permitan el reconocimiento de las posturas y sentidos históricos, que posibiliten el análisis de los terrenos de

emergencia del pensamiento poscolonial y su tránsito a las perspectivas descolonizadoras y descoloniales en América Latina, se requiere del reconocimiento de los cruces epistémicos, complejos de las amplias dimensiones que cobran sus diferencias y convergencias como vertientes descolonizadoras heterogéneas. Por ello es preciso comprender sus diálogos, disputas y críticas en los diversos terrenos de discusión política en el contexto latinoamericano, es decir, en los lugares desde los cuales se debate, frente a otras posturas y tradiciones de pensamiento (Buenfil, 2018).

Sin embargo, precisamente por el desconocimiento ya referido y por la situación concreta, los autores sobre estas perspectivas epistémicas poscoloniales, y en las vertientes actuales descolonizadoras y decoloniales, basan una gran parte de sus referentes de argumentación de los “giros epistémicos propuestos” en duras críticas, y proponen un desprendimiento. Como señala Boaventura de Sousa Santos, “salvar a la crítica en una reformulación de la relación entre epistemología y política”. En consecuencia, encontramos que –desde las posturas teóricas poscoloniales, las vertientes contemporáneas de descolonizadoras, descoloniales, las Epistemologías del Sur y los diversos autores fronterizos de este horizonte descolonizador– uno de sus elementos convergentes es la crítica a la crítica producida por la modernidad misma. En este contexto, resulta una tarea urgente construir genealogías y referentes epistémicos para producir propuestas formativas y proyectos de investigación educativa y pedagógica en los ámbitos de la descolonización propuestos desde el Sur-Sur.

La intención de esta primera parte ha sido permitir una contextualización, al mismo tiempo que generar un efecto de horizonte; busca también la profundidad analítica de los referentes en términos de aportes categoriales para poder comprender los avances y propuestas que se han (y hemos) gestado en educación desde el pensamiento descolonizador en las dos últimas décadas.

Podemos enunciar por lo menos tres aportes relevantes de esta perspectiva epistémica en proyectos y programas de investigación y formación en educación y pedagogía:

1. En el primero se hace referencia a la comprensión de las pedagogías de los movimientos sociales, del sinnúmero de experiencias que cuestionan los cánones epistémicos escolares y da como resultado la “Otra Educación”, movimiento pedagógico de largo alcance en todo el continente.
2. El segundo versa sobre las nuevas operaciones epistémicas, ya que la sustentación del “diálogo de saberes”, sin una construcción ecológica, política y epistémica, no es posible frente al momento de la traducción y de las fronteras. Por eso es necesario asumir los desafíos, en términos de operaciones de conocimiento, implicando una ecología de saberes que busca crear las condiciones de igualdad entre epistemes para posibilitar la “credibilidad para un conocimiento no-científico” (De Sousa, 2009, p. 115). Por tanto, no se trata de reproducir las dicotomías entre ciencia y saber popular, sino de romper las formas desiguales de encuentro, hecho que configura los sentidos de las ideas fuerza que impulsa el pensamiento descolonizador, en donde existe convergencia, en la vertiente descolonial, las Epistemologías del Sur y lxs autorxes frontrizxs.
3. En el tercero se habla de un reconocimiento no solamente del “inter” de la interculturalidad sino de la capacidad de construcción y reconocimiento “intra-cultural”, lo que rompe con la idea de hibridación y establece así elementos para la capacidad de generar las condiciones de inteligibilidad, que implica al diálogo y de traducción, ya que esta forma de pensamiento a través de ecologías de saberes e inter-conocimientos (inter-aprendizajes) requiere de rupturas epistémicas frente a las dicotomías cognitivas; por lo que se ponen en tensión las vertientes de interculturalidad en educación, colocando la mirada en los horizontes “inter-históricos” (Segato, 2011), compartiendo la discusión crítica de que: “no puede haber interculturalidad sin liberación de las alteridades” (Pérez Ruiz, 2016, p. 21).

A pesar de que “La condición colonial esconde múltiples paradojas” (Rivera, 2010, p. 57), la convergencia en la necesidad de “Otras maneras de investigar”, de senti-pensar, de “(re)existir” (Walsh, 2009), de Otra Educación, confluyen en los ríos del movimiento social latinoamericano, cuya genealogía se representa a partir de la relevante figura de Paulo Freire, en donde de manera contemporánea se siguen construyendo sus aportes desde la pedagogía crítica y popular latinoamericana, a través de pensadores como Marco Raúl Mejía.

A pesar de esta sobreposición de perspectivas, las cuales pueden ser contradictorias entre sí, lo que proponemos es posibilitar el análisis de tal imbricación, de ahí que buscamos comprender los sentidos sociales, históricos y políticos que dan lugar a esta sobreposición y la reconocen en su riqueza y complejidad. Con esta intención brindamos, en esta primera parte del libro, los fragmentos de genealogías múltiples, a partir de ubicar la postura poscolonial y sus derivaciones contemporáneas descolonizadoras y de/coloniales en América Latina.

Figura 2.8

Paulo Freire	Marco Raúl Mejía
1921-1997, Brasil	1952, Colombia
Estudió letras y se doctoró en 1959 en Filosofía e Historia de la Educación.	Educador popular e investigador, licenciado en Filosofía y Letras por la Pontificia Universidad Javeriana, tiene una maestría en Educación y Desarrollo y es doctor del programa Interdisciplinario de Investigación en Educación y doctor Honoris Causa en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional.
Obras: <i>La educación como práctica de la libertad (1967); Pedagogía del oprimido (1970); Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido (1992).</i>	Obras: <i>Educación (es) en la(s) globalización (es) Tomo I (2015); La(s) escuela(s) de la(s) globalización (es) Tomo II (2020); Educación (es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde nuestra América. Tomo III (2020); Educación popular en el siglo XXI (2015).</i>

Fuente: elaboración propia.

La segunda parte del libro tiene como objetivo mostrar y poner en manos del lector las aportaciones de distintos colectivos en América Latina: Argentina y Colombia, generando en México resonancias del proceso y de las búsquedas descolonizadoras que se encuentran “caminando”, construyendo, haciéndose.

REFERENCIAS

- Adolfo, A., Saavedra, Ma. (2002). *Del terremoto a la reconstrucción: la FENAVIP en la acción social de Calarcá*. Bogotá, Colombia: Antropos.
- Adolfo, A. (2015). *Sabor, poder y saber: comida y tiempo en los valles afroandinos del Patía y Chota-Mira*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca. Recuperado de <http://facultades.unicauca.edu.co/editorial/es/catalogo/otras-areas/sabor-poder-y-saber-comida-y-tiempo-en-los-valles-afroandinos-del-patia-y-chota>, el 26 de julio de 2021.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Baronnet, B. (2018). Inconclusiones: retos de la investigación educativa ante el racismo. En B. Baronnet, G. C. Fregoso, F. Domínguez (coords.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 245-265). Xalapa, Mexico: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana.
- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz Tepepa, G. (coords.). (2012). *Multiculturalismo y educación 2002/2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/ ANUIES.
- Bidaseca, K. (2011). Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial. *Andamios*, 8 (17).
- Buenfil, R. N. (2018). Postcolonialismo, decolonialismo y Análisis Político de Discurso. Tres analíticas: convergencias e incompatibilidades. En R. Soriano y J. Sánchez, *Educación, políticas y formación profesional. Una mirada político-discursiva* (pp. 35-48). México: Plaza y Valdés Editores/PAPDI.
- Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/41311>, el 25 de julio de 2021.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno*. México: Akal. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/509/50950468002/50950468002.pdf>, el 24 de julio de 2021.

- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Bogotá, Colombia: Instituto pensar, Universidad Javeriana. Recuperado de https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/Poscolonialidad_ninos-Castro_Gomez.pdf, el 24 de julio de 2021.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Quito, Ecuador: Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Castro Gómez, S. y Restrepo, E. (eds.). (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- 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. (1996). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá, Colombia: Trotta.
- De Sousa Santos, B. (2006a). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-Unidad de Post Grado.
- De Sousa Santos, B. (2006b). De lo posmoderno a lo poscolonial, y más allá de ambos. En B. de Sousa Santos, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria* (pp. 35-64). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-Unidad de Post Grado.
- De Sousa Santos, B. (2006c). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- De Sousa Santos, B. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce/Extensión Universitaria-Universidad de la República.
- De Sousa Santos, B. (2010b). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (pp. 31-84). Montevideo, Uruguay: Trilce/Extensión universitaria-Universidad de la República. Versión de este texto en: B. de Sousa

- Santos y M. P. Meneses (eds.). (2014). *Epistemologías del Sur, Perspectivas* (pp. 21-66). Madrid, España: Akal.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona, España: CIDOB.
- De Sousa Santos, B. (2019). *De Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190712045634/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf, el 21 de julio de 2021.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2020. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>, el 21 de julio de 2021.
- De Sousa Santos, B. (2021). *El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía*. Madrid, España: Akal.
- Dussel, E. (1966) *Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120408102154/latino.pdf>, el 23 de julio de 2021.
- Dussel, E. (1973). *América Latina: dependencia y liberación*. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambeiro. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218045836/AMERICA_LATINA.pdf, el 23 de julio de 2021.
- Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del otro. El origen del mito de la modernidad*. Bogotá, Colombia: Anthropos.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Nueva América. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>, el 23 de julio de 2021.
- Edgardo, L. (1996). *La democracia en las ciencias sociales latinoamericanas contemporáneas*. Caracas, Venezuela: FACES. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/faces-ucv/20120815113213/lander2.pdf>, el 24 de julio de 2021.
- Edgardo, L. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico*. Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>, el 26 de julio de 2021.
- Edgardo, L. [et al.] (2006). *Desarrollo, eurocentrismo y economía popular: más allá del paradigma neoliberal*. Caracas, Venezuela: Misión Vuelvan Caras: Ministerio para la Economía Popular. Recuperado de https://www.escuela-formacionpolitica.com/uploads/6/6/7/0/66702859/boaventura_-_desarrollo_eurocentrismo_y_econom%3%ADa_popular.pdf, el 25 de julio de 2021.
- Escobar, A. (2003, enero-diciembre). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericana. *Tabula Rasa* (1), 51-86.

- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana. Recuperado de <https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf>, el 25 de julio de 2021.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*. Bogotá, Colombia: Envión editores. Recuperado de <https://semilleroapacifico.uniandes.edu.co/images/document/antropologia/Escobar-LUGAR-en-Territorios-de-diferencia-Lugar-movimientos-vida-redes.pdf>, el 25 de julio de 2021.
- 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.
- 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.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2017). *Viceministerio de Descolonización promueve Despatriarcalización en el Municipio de Corocoro*. Recuperado de <https://www.descolonizacion.gob.bo/index.php/700-viceministerio-de-descolonizacion-promueve-despatriarcalizacion-en-el-municipio-de-corocoro>, el 16 de julio de 2021.
- Fals Borda, O. (1997). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina, Antología*. Buenos Aires, Argentina: Siglo del hombre. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100617103320/fborda.pdf>, el 24 de julio de 2021.
- Fanon, F. (2010a). La experiencia vivida de ser negro. En F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*, (pp. 111-122). Madrid, España: Akal.
- Fanon, F. (2010b). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Introducción Francis C. Weffort. Río de Janeiro: Paz e Terra (19ª ed, 1989). Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire%20-%20La%20educacion%20como%20practica%20de%20la%20libertad.pdf>, el 23 de julio de 2021.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York, Estados Unidos: Herder y Herder, 1970 (manuscrito en portugués 1968). Publicado con el prefacio de Ernani Maria Fiori. Río de Janeiro, Brasil: Continuum. Recuperado de <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>, el 23 de julio de 2021.

- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Río de Janeiro, Brasil: Paz e Terra. Recuperado de <https://cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>, el 23 de julio de 2021.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- García, L. I. (2010). La Escuela de Frankfurt revisitada. *Prismas*, 14 (2), 193-199. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-04992010000200011&lng=es&tlng=es, el 16 de julio de 2021.
- González Casanova, P. (1965). *La democracia en México*. México: Ediciones Era.
- González Casanova, P. (2006). El colonialismo interno. [Una redefinición]. En A. A. Borón, J. Amadeo y S. González (comps.), *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*, (pp. 409-434). Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/P4C2Casanova.pdf>, el 12 de julio de 2021.
- Grosfoguel, R. (2011, enero-junio). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa* (14), 341-355.
- Grosfoguel, R. (2012, enero-junio). El concepto de “racismo” en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa* (16), 79-102.
- Grosfoguel, R. (2012). *Sujetos coloniales: una perspectiva global de las migraciones caribeñas*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. Recuperado de <https://www.worldcat.org/title/sujetos-coloniales-una-perspectiva-global-de-las-migraciones-caribenas/oclc/903667265>, el 26 de julio de 2021.
- Hall, S. (1985). ¿Cuándo fue lo poscolonial? En E. Restrepo (et al.). (eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá, Colombia: Universidad Simón Bolívar/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Javeriana.
- Hall, S. (2010) [1992]. La cuestión de la identidad cultural. En S. Hall, E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 363-404). Popayán, Colombia-Lima, Perú-Quito, Ecuador: Enviación Editores/IEP/Instituto Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Kusch, R. (1953). *La seducción de la barbarie. Análisis herético de un continente mestizo*. Buenos Aires, Argentina: Recuperado de <http://www.peronlibros.com.ar/content/kusch-rodolfo-la-seducccion-de-la-barbarie-analisis-heretico-de-un-continente-mestizo>, el 23 de julio de 2021.
- Kusch, R. (1999). *América profunda*. Lima, Perú: Biblos. Recuperado de https://www.editorialbiblos.com.ar/libro/america-profunda_103508/, el 24 de julio de 2021.
- Kusch, R. (2012). *Esbozo de una antropología filosófica americana; Cultura y liberación*. Rosario, Argentina: Editorial Fundación Ross. Recuperado de <https://www.loc.gov/item/2012519347/>, el 24 de julio de 2021.

- Maldonado Torres, N. (2008, julio-diciembre). La descolonización y el giro descolonial. *Tabula Rasa* (9), 61-72.
- Maldonado Torres, N. (2020). El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review*. Recuperado de <https://larrlasa.org/articulos/10.25222/larr.1005/>, el 24 de julio de 2021.
- Mariátegui, J. C. (1971). Aniversario y Balance. En J. C. Mariátegui, *Ideología y política*. Lima, Perú: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (2014). *Escritos sobre educación y política*. Buenos Aires, Argentina: Godot.
- Mariátegui, J. C. (2021). *Antología*. España: Siglo XXI Argentina.
- Martín Barbero, J. (2002). *Oficio de Cartógrafo. Travesías latinoamericanistas de la comunicación en la cultura*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2009). El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural. En P. Medina Melgarejo (coord.), *Educación intercultural en América Latina, Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 99-113). México: Universidad Pedagógica Nacional/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Plaza y Valdés.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica -seguido de- Sobre el gobierno privado indirecto*. Madrid, España: Melusina.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Futuro Anterior.
- Medina Melgarejo, P. (coord.). (2015a). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablo Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas.
- Medina Melgarejo, P. (2015b). Otros modos de investigar en salud y educación interculturales, ante proyectos autonómicos como bio/políticas alternativas. Opciones De/Colonias 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: Universidad Autónoma de Chiapas/Universidad Intercultural-Chiapas/Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca/1450 Ediciones.
- Medina Melgarejo, P. (2016-2019). *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, Área académica 5. México: UPN.

- Medina Melgarejo, P. (2019-2022). *Retos epistémicos para descolonizar la pedagogía y 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.
- Medina Melgarejo, P. y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. En M. Bertele, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002/2011* (pp. 415-448). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Comie/ANUIES.
- Medina Melgarejo, P. y Baronnet, B. (2014). Estudios Culturales retos y aportes en el campo de la investigación pedagógica intercultural y crítica. Metodologías horizontales. Congreso AFIRSE. México: IISUE-UNAM.
- Mejía, M. R. (2015). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Tomo I. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde nuestra América*. Tomo III. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. R. (2020). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es)*. Tomo II. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Meneses, M. P. (2011). *Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona, España: CIDOB. Recuperado de [https://www.files.ethz.ch/isn/141896/Formas%20Otras%20\(Nov%202011\).pdf](https://www.files.ethz.ch/isn/141896/Formas%20Otras%20(Nov%202011).pdf), el 16 de julio de 2021.
- Meneses, M. P. (2016a). 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. (2016b). A questão negra entre continentes: possibilidades de tradução intercultural a partir das práticas de luta? *Sociologias*, 18 (43), 176-206. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004307>, el 16 de julio de 2021.
- Meneses, M. P., Bidaseca, K. (coords.). (2018). *Epistemologías del sur*. Buenos Aires, Argentina: Clacso/Coimbra: Centro de Estudos Sociais (CES).
- Mezzadra, S. (2008). Introducción. En S. Mezzadra (comp.), *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 15-32). Madrid, España: Editores Traficantes de Sueños.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina*. España: Gedisa. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/420.pdf>, el 23 de julio de 2021.

- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial. Debate y apertura: un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial* (pp. 25-46). Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.
- Mignolo, W. (2008). *Las vertientes americanas del pensamiento y el proyecto descolonial*. España: Trama. Recuperado de https://www.todostuslibros.com/libros/las-vertientes-americanas-del-pensamiento-y-el-proyecto-des-colonial_978-84-89239-86-9#synopsis, el 23 de julio de 2021.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Paredes, J. (2010). Hilando Fino. *Desde el feminismo comunitario*. La Paz, Bolivia: Cooperativa el rebozo. Recuperado de <https://sjlatinoamerica.files.wordpress.com/2013/06/paredes-julieta-hilando-fino-desde-el-feminismo-comunitario.pdf>, el 26 de julio de 2021.
- Paredes, J. (2020). *Para descolonizar el feminismo*. La Paz, Bolivia: Feminismo comunitario Abya Yala.
- Paredes, J., Guzmán, A. (2014). *El tejido de la rebeldía ¿qué es el feminismo comunitario?* La Paz, Bolivia: Comunidad mujeres creando comunidad. Recuperado de <http://frente-feminista-nacional.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/el-tejido-de-la-rebeldia.pdf>, el 16 de julio de 2021.
- Pérez-Ruiz M. I. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1), 15-29, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- 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.
- Quijano, A. (1974). *Crisis imperialista y clase obrera en América Latina*. Lima, Perú: edición del autor. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>, el 23 de julio de 2021.
- Quijano, A. (1977). *Imperialismo y marginalidad en América Latina*. Lima, Perú: Mosca Azul. Recuperado de https://www.si.edu/object/siris_sil_785629, el 23 de julio de 2021.
- Quijano, A. (1988). Modernidad, identidad y utopía en América Latina. Lima, Perú: *Sociedad y política*. Recuperado de <http://www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/Modernidad%20Identidad%20y%20Utopia%20America%20Latina%20OCR-Anibal-Quijano.pdf>, el 23 de julio de 2021.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad: Stuart Hall y Michel Foucault*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Cauca. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/hall-foucault-etnicidad.pdf>, el 26 de julio de 2021.
- Restrepo, E. (2010). Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones de los Estudios Culturales como un campo de estudio. En N. Richard (comp.), *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas* (pp. 107-119). Santiago, Chile/Buenos Aires, Argentina: Universidad de Arte y Ciencias Sociales/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Restrepo, E. (2012). *Antropología y estudios culturales: disputas y confluencias desde la periferia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/240161710/Eduardo-Restrepo-Antropologia-y-estudios-culturales-disputas-y-confluencias-desde-la-periferia>, el 26 de julio de 2021.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Colombia: Editorial Universidad de Cauca. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/intervenciones%20en%20teoria%20cultural-libro.pdf>, el 26 de julio de 2021.
- Restrepo, E., Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Colección políticas de la alteridad. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>, el 26 de julio de 2021.
- Ribeiro, D. (1979). *El dilema de América latina estructuras de poder y fuerzas insurgentes*. México: Siglo XXI. Recuperado de <https://books.google.com.cu/books?id=kc-trPkUuO0C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>, el 23 de julio de 2021.
- Ribeiro, D. (1992). *Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos*. Caracas, Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=NWUggn5SzkIC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>, el 24 de julio de 2021.
- Richard, N. (comp.). (2010). *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas*. Santiago, Chile/Buenos Aires, Argentina: Universidad de Arte y Ciencias Sociales/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/richard.pdf>, el 16 de julio de 2021.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón. Recupera-

- do de https://sentipensaresfem.files.wordpress.com/2016/09/rivera-cusicanqui-ch_ixinakax-utxiwa-20101.pdf, el 16 de julio de 2021.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen: ensayos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón. Recuperado de <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-sociologia-de-la-imagen-silvia-rivera.pdf>, el 16 de julio de 2021.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/19843>, el 26 de julio de 2021.
- Rojas, A. (2004). *Si no fuera por los quince negros: memoria colectiva de la gente negra de Tierradentro*. Colombia: Editorial Universidad de Cauca. Recuperado de <https://biblio.flacoandes.edu.ec/libros/112625-opac>, el 26 de julio del 2021.
- Rufer, M. (2016). El archivo: de la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial. En F. Gorbach y M. Rufier (eds), *El archivo, el campo. Investigación, escritura y producción de evidencia*. México: Siglo XXI.
- Schiwy, F. (2009). *Indianizing Film: Decolonization, the Andes, and the Question of Technology*. Rutgers University Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt5hj07b>, el 16 de julio de 2021.
- Schiwy, F. (2019). *The Open Invitation: Activist Video, Mexico, and the Politics of Affect*. Pittsburgh, Estados Unidos: University of Pittsburgh Press.
- Schiwy, F., Maldonado-Torres, N., Mignolo, W. (2006). *(Des) colonialidad del ser y del saber: (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Buenos Aires, Argentina: Del signo. Recuperado de https://books.google.com.mx/books/about/Des_colonialidad_del_ser_y_del_saber.html?id=PCkm0d_IBXEC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false, el 26 de julio de 2021.
- Segato, R. (2003). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/809/80963424015/>, el 26 de julio de 2021.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/156>, el 26 de julio de 2021.
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad e diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo. Recuperado de <https://journals.openedition.org/assr/21674?lang=es>, el 16 de julio de 2021.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En J. Ansión y F. Tubino (coords.), *Educación en Ciudadanía Intercultural* (pp. 63-89). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad

- Católica del Perú. Recuperado de <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/686/473>, el 16 de julio de 2021.
- Segato, R. (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. *Crítica y Emancipación*, II (3), 11-44. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20120301125018/CyE3.pdf>, el 16 de julio de 2021.
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad. En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial. En K. Bidaseca (coord.), *Feminismos y (pos) colonialidad. Descolonizando el feminismo en y desde América latina*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot.
- Suárez Navaz, L. y Hernández Castillo, R. A. (eds.). (2008). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid, España: Cátedra.
- Szurmuk, M. y McKee, R. (coords.). (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI/Instituto Mora.
- Wallerstein, I. M. (1988). *El capitalismo histórico*. Madrid, España: Siglo XXI. Recuperado de https://www.academia.edu/29012597/Wallerstein_Immanuel_El_Capitalismo_Historico, el 23 de julio de 2021.
- Walsh, C. (ed.). (2003). *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito, Ecuador: Abya Yala/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? *Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Nómadas (Col)*, (26), 2007, 102-113, Universidad Central Bogotá, Colombia.
- 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: Universidad Pedagógica Nacional/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa* (12), 209-227. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892010000100013&lng=en&tlng=es, el 16 de julio de 2021.
- Walsh, C. (ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Walsh, C., Schiwy, F. y Castro Gómez, S. (ed.). (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- Zapata Olivella, M. (1989). *Las Claves Mágicas de América (Raza, Clase, Cultura)*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janes. Recuperado de <https://www.goodreads.com/book/show/8214942-las-claves-m-gicas-de-am-rica>, el 24 de julio de 2021.

- Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes: el mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá, Colombia: Altamir. Recuperado de <https://www.worldcat.org/title/rebelion-de-los-genes-el-mestizaje-americano-en-la-sociedad-futura/oclc/37750769>, el 24 de julio de 2021.
- Zapata Olivella, M. (2020). *Tambores de América para despertar al viejo mundo*. Santiago de Cali, Colombia: Sello Editorial Javeriano. Recuperado de https://books.google.com.mx/books/about/Tambores_de_Am%C3%A9rica_para_despertar_al_v.html?id=3YoEEAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false, el 24 de julio de 2021.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos Sociales: contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México. Recuperado de <https://libros.colmex.mx/tienda/conocimiento-y-sujetos-sociales-contribucion-al-estudio-del-presente/>, el 24 de julio de 2021.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría*. España: Anthropos. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=8WLLcCs7TAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=false, el 24 de julio de 2021.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>, el 15 de febrero de 2018.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=4GisKCYl8dIC&pg=PP3&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false, el 24 de julio.
- Zemelman, H. (2012). *Los horizontes de la razón, II: La Historia y necesidad de Utopía* (3a. ed.). Barcelona, España: Anthropos.

Segunda parte

**HORIZONTES DESCOLONIZADORES: RETOS EDUCATIVOS
Y PEDAGÓGICOS EN PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN
Y FORMACIÓN. TERRITORIOS Y MOMENTOS DE
DIÁLOGO CON PROPUESTAS DESDE EL SUR-SUR.
RESONANCIAS EN MÉXICO**

CAPÍTULO 3
PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN. DESCOLONIZAR
LAS METODOLOGÍAS. EXPERIENCIA CON
EL PUEBLO MAPUCE, ARGENTINA

Graciela Beatriz Alonso †,

Raúl Díaz, Elly Laura Fernández

INTRODUCCIÓN

Es interés de este equipo tender a descolonizar las metodologías de investigación en el trayecto mismo de producción de conocimiento. Para quienes no somos mapuce en el equipo, los relatos de nuestras compañeras mapuce acerca de sus experiencias, sus expectativas sobre este proyecto, sus anhelos en relación con su pueblo constituyen la posibilidad de abrir nuestras escuchas e ingresar a un trabajo de campo que pueda resultar(les)(nos) de utilidad en su camino de fortalecimiento y que, con relación a la investigación en la Universidad, colabore con procesos de interculturalidad descolonizadora y crítica en cuanto a teorías, epistemologías y metodologías de investigación.

Nuestro equipo está integrado por mujeres de la Universidad y del pueblo mapuce de Neuquén y Río Negro: un colectivo intercultural de investigación.

Procuramos reflexionar, comprender y aprender cómo las relaciones de género patriarcales son reforzadas y reactivadas con las prácticas nocivas de un modelo de desarrollo extractivista, y sobre todo estudiar cómo en las resistencias de las mujeres mapuce hay pistas para amplificar las resistencias y las propuestas de planes de vida alternativos de otros actores y actoras.

El modelo de explotación capitalista de los mal llamados “recursos naturales” mediante el extractivismo (emprendimientos mineros, inmobiliarios, hidrosociales, agricultura con agrotóxicos, etcétera) interviene directamente en el cuerpo de todas las mujeres, y en particular en el de aquellas que viven desde siempre en los territorios afectados. Ante estas situaciones, las mujeres mapuce protagonizan acciones y estrategias de defensa y resguardo del ambiente y del territorio que procuran frenar el avance de un verdadero frente estatal, empresario, eclesiástico, militar, que sin escrúpulos avasalla los derechos más elementales de las personas y, sobre todo, del pueblo indígena preexistente.

Nos interesa indagar acerca de las experiencias del daño o dolor social que ocasiona en las mujeres mapuce la degradación de sus vidas y cómo lo enfrentan, cómo resisten la criminalización de sus luchas y qué recursos levantan en sus defensas, cómo activan y reactualizan memorias de resistencia y se proyectan de los valores ancestrales a la acción política, cómo interfieren los procesos de salud-enfermedad hegemónicos y recuperan recursos de cuidado y protección, cómo activan memorias del cuerpo, y de cuerpos de mujeres en resistencia, seguramente silenciados, cómo ejercen la transmisión de conocimientos y en ello, cómo se vinculan y reproducen lazos generacionales, familiares y comunitarios.

En estos intercambios emergen una cantidad de consideraciones que, en sí mismas, resultan parte fundante de las focalizaciones del problema de investigación y de la producción de campo. Uno de nuestros propósitos es promover un espacio intercultural e intergeneracional desde donde, sin desconocer nuestras diferencias, podamos construir “gestos” descolonizantes (Segato, 2014) que abriguen

nuevos diálogos tanto en el pensamiento y la reflexión, como en las acciones, dado que convivimos en un mismo territorio y muchas veces nos atraviesan problemas y vivencias similares.

Para dar cuenta sintéticamente acerca de cómo vamos intentando este proceso metodológico, expondremos algunas articulaciones entre las nociones de territorio y cuerpo como andamiajes de una epistemología situada en las afectaciones a la vida, los territorios, los cuerpos de estas mujeres mapuce,¹ en esta coyuntura posneoliberal configurada por procesos de re-primarización de la economía dada a conocer como “ofensiva neoextractivista” (Seoane, 2012) o “acumulación por desposesión”. Se trata por lo tanto de un intento de separarnos o desplazararnos del extractivismo epistemológico y ontológico que acecha nuestras investigaciones y posiciones como investigadoras en la Universidad.

PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN

En los procesos de resistencia al extractivismo, en los cuales participamos en tanto afectadas y como responsables de establecer lazos solidarios ante el movimiento feminista y las luchas indígenas, vemos cómo una intensa y profunda pedagogía de largo alcance engarza, sostiene o posibilita esos procesos. En primer lugar está la transmisión intergeneracional, y enfáticamente entre mujeres, del propio idioma, el mapuzugun o “idioma de la tierra”.

Respecto de esta lucha dentro del campo del conocimiento, es de resaltar la recuperación y el uso del idioma mapuce (mapuzugun) en el ejercicio del resguardo de sus vidas y territorios. La circulación del conocimiento a través del idioma expresa la cosmovisión

¹ Nos centramos en el proceso por el que está transitando la Comunidad Campo Maripe, donde se está desarrollando el mega emprendimiento de Vaca Muerta. La Comunidad se encuentra ubicada en Añelo, a 100 km de la ciudad de Neuquén.

misma y las mujeres protagonizan este ejercicio de afirmación de conocimiento (mapuce *kimvn*) y de la educación autónoma.

Ubicar el mapuce *kimvn*1 (conocimiento mapuce enraizado en una lógica propia) como punto de partida de nuestro presente proceso de investigación y reflexión. En este sentido, nos propusimos abordar la emergencia (ancestralidad, vigencia y proyección) del mapuce *kimvn* y su relación con procesos interculturales. Nuestro interrogante central deviene, entonces, en la posibilidad de una epistemología y una pedagogía sustentadas en la cosmovisión mapuce (Rodríguez, A., Villareal, J., Alves, A., Valdez, M., 2017, p. 1).

Creemos que efectivamente la unidad y la articulación entre *mapuzugun* y mapuce *kimvn* muestra cómo en las resistencias se implican controversias que dan sustento a una epistemología situada, confrontada con las lógicas dicotómicas de la occidental hegemónica. En el mismo sentido se expresa una joven mapuce: “Queremos un territorio físico donde desarrollar estos conocimientos, pero paralelamente necesitamos del mapuce *kimvn*. Al mismo tiempo que recuperamos territorio recuperamos el conocimiento. No se trata solo de más territorio o menos territorio, sino de cómo vamos a ejercer el *Kyme Felen* o ‘Buen Vivir’”.

A diferencia de la lógica occidental y hegemónica, las formas de vida que habitan el *Waj Mapu* se hacen presentes a través de diferentes modos y constituyen un rol fundamental en la transmisión de saberes, y esto es lo que contiene el idioma originario. Estas diversas formas de vida ocupan lugares activos y no pasivos frente a la construcción y proyección del conocimiento. En ese sentido, la vinculación con el entorno (*Waj Mapu*) remite a diferentes relaciones de circularidad y complementariedad con la naturaleza y con las fuerzas (*Newen*) que habitan el cosmos. En este entramado se constituyen las prácticas pedagógicas para la reactivación de memorias y de recuperación y actualización de los modos ancestrales de ser. Por eso coincidimos con Andrea Szulc (2015) en definir

el proceso de transmisión como movimientos pedagógicos que se inscriben en prácticas cotidianas, con la intención de deconstruir sentidos y descolonizar saberes.

INVESTIGACIÓN Y DEMANDA:

EL CAMINO DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

Una perspectiva epistemología feminista situada nos presenta la necesidad de repensar categorías y proponer otras para complejizar la lectura acerca de los procesos de resistencia y transmisión de conocimiento del presente. Nos acercamos a lo que Svampa (2014) denomina “conceptos horizontes”, que operan como una suerte de “puente entre pasado y futuro, entre matriz comunitaria y mirada ecologista” (Svampa, 2014, p. 195). Hay una impronta de entender la existencia de mundos de vida, de derechos de la naturaleza y la defensa de los bienes comunes (entre otros), enlazados a los cuerpos-territorios, que solo puede ser construida de manera interhistórica.

A partir del trabajo de campo y de darle entrada a otras producciones teóricas feministas construidas en diálogo con las perspectivas críticas de la colonialidad capitalista heteropatriarcal, con perspectivas ecologistas, indígenas y populares, las categorías de nuestras investigaciones se vuelven más densas, complejas, y a la vez nos llenan de preguntas e incertidumbres. Una epistemología situada necesita profundizar en las actuales y específicas relaciones entre los cuerpos y los territorios, cómo se *sientepiensa* esta relación, qué dolores se padecen, qué mecanismos de violencias se ponen en juego y cómo las mujeres mapuche van tejiendo diferentes actos de resistencia y proponiendo epistemologías.

Las demandas por preguntas que quieran saber más allá de lo obvio van y vienen hacia ambos lados (mapuche/no mapuche); y en esta encrucijada debimos repensarnos en nuestro rol de investigadoras y productoras de conocimiento, a la vez que aportar a

nuestras cátedras los ejes de otras ontologías y modos de relación entre entes diversos que tan relativizados son, cuando no anulados por el sistema científico hegemónico.

Lo que planteamos a continuación es un breve acopio de reflexiones que emanan de las entrañas mismas de la investigación conjunta, cuando, absortas o indignadas, solidarias o contenedoras, nos vemos en la inflexión de preguntarnos desde dónde y hacia dónde la investigación en la academia sirve en definitiva para los objetivos que se proclaman. Algunas de las primeras emociones y reflexiones al respecto pasan por considerarnos dentro y no fuera del modelo extractivista, en lo económico, lo social y cultural, y por lo tanto vulnerables a ejercer extracciones de conocimiento para hacerlas circular en otros ámbitos, obteniendo así plusvalías de diversa índole. Las emociones, justamente, el dolor, la angustia y la esperanza, pueden no ser conceptos guía en la investigación. Casi nunca lo son, pero para nosotras, esa desconsideración lleva a que más allá del saqueo que la investigación puede producir, y sin retorno, habitualmente desechamos residuos que parecen contaminar la pureza de la extracción que por fuerza la investigación procura. Y si, en cambio, los tomamos como referentes de indicios de cuestiones centrales en la vida comunitaria y de todas nosotras, pasan a ser pistas de recuperación de memorias y enlaces emotivos para la resistencia que nos empodera a todas, en lo metodológico o en los hallazgos, quizás residuos que podamos retener.

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. Ella habla de una “antropología a demanda”. Dice que un proyecto alternativo disfuncional al capital se revela a partir de una disponibilidad para ser interpeladas/os 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 referidas por la antropología 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 por demanda, 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. Segato dice también que eso no estaba fuera del campo disciplinar, pero faltaba que la antropología 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 significa participar en las luchas de los pueblos y los movimientos sociales, que implican disputas epistémicas.

La pregunta para llegar a un acuerdo por la demanda y por 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, de 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 solo desde los campos de conocimiento, sino también y principalmente, con relación a consideraciones sobre el llamado “modelo de desarrollo regional”.

En síntesis, y 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, 2017, p. 233).

NO DESECHAR: CUERPOS, DOLOR, POLÍTICAS DE LA RESISTENCIA Y PROYECCIÓN

Lo desechable para el extractivismo se basa en la separación dicotómica entre lo que produce acumulación de bienes de capital y aquello necesario para vivir; la dicotomía entre concepción del espacio como bien de consumo vs. 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 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, así 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 contra 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.

Es poco probable trabajar de manera articulada 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 los desafíos. Las propias organizaciones y las personas del pueblo mapuce en Neuquén no admiten ponerse en lugar de objetos de estudio. Aunque nunca haya sido nuestra perspectiva, la pregunta para interpelar 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?

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. Esta articulación entre perspectivas situadas promueve a su vez nuevas preguntas y desafíos.

Otra concepción 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 transformarnos) y no al revés. El conocimiento disruptivo se produce o se adquiere en el proceso de transformación de las relaciones 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.

FEMINISMO, INTERCULTURALIDAD, INTERSECCIONALIDAD

Como equipo de investigación nos situamos desde el activismo intercultural con el objetivo 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 concuerdan con una concepción culturalista o meramente educativa en relación con 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.²

Asimismo, en un movimiento circular, las mujeres no mapuce se/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 cuerpoterritorio y, desde estas reflexiones en proceso, apoderarnos 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 donde las luchas feministas aprenden de la corpoterritorialidad originaria y su proyección política. Las genealogías feministas pueden absorber mucho de estas otras genealogías originarias y viceversa.

A raíz de lo planteado, es interesante pensar qué apuestas epistémico-metodológicas resultan plausibles para descolonizar las

² 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 ello abogamos por una concepción de interculturalidad radical. No es solo la crítica de la realidad sino la disputa por cuál realidad, para quiénes y desde dónde.

formas extractivas de investigar. Flantermesky nos propone la investigación-acción participativa feminista como una metodología vivencial que nos permite participar visiblemente y reescribir en conjunto la historia de las mujeres del pasado hacia el futuro, introduciendo sujetos con miradas que cuestionan lo hegemónico: la historia, la academia, los conocimientos, el poder (Flantermesky, 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 signos de participación. El segundo se refiere a la idea de conexión, con la cual se necesita que se pongan en juego habilidades comunicativas que involucren no solo el lenguaje sino también el cuerpo y otros saberes no racionales, como la energía de las personas (Flantermesky, 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 (1988)– la escucha y apropiación de las voces de las mujeres resulta empoderante tanto para la investigación como para las resistencias mismas.

Sostenemos que el principal desafío es pensar lo metodológico y lo epistémico desde formas dialógicas y reflexivas, en las cuales las personas con las que se investiga también hacen investigación (Fals Borda, 1978, en Flantermesky, 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 cara 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 los proyectos histórico-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 con 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 desde este posicionamiento, 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 ella es estar en su territorio y ser inundada por la corporalidad. En otro trabajo planteamos la genealogía de la categoría cuerpo-territorio como unidad, sin guion.

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. Entre ellas se pueden nombrar (y no en orden de importancia, porque no hay jerarquía sino heterarquía): de género, clase, sexualidad, raza, generación, normalidad. A continuación 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 “liberarse” (habrá que volver sobre estas líneas, liberadoras, emancipadoras, autonómicas, revolucionarias, descolonizadoras, etcétera) de alguna de las opresiones, no solo es necesaria la supresión del polo opresor sino también la de sus articulaciones, solapamientos, intersecciones con las otras dominaciones. Así, una lucha de clase 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, 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”. Es 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, S., 1998, 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, lo que trae 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 cuelan figuraciones de descolonización.

CONSIDERACIONES FINALES

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, S., 1998, en Castañeda Salgado, 2008, p. 86).

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. Nos aparece 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, que abandona el impersonal y la conjugación en tercera persona como formas lingüísticas 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, solo a veces solapada por la solidaridad y el acuerpamiento entre mujeres mapuce y no mapuce.

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

Hemos querido 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.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda Salgado, M. P. (2008). Metodología de la investigación feminista. Antigua Guatemala: Fundación Guatemala, CEIICH-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda Salgado, M. P. (2010) Etnografía Feminista. En N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (coords.), *Investigación Feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales* (pp. 217-238). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/ Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM/Facultad de Psicología- UNAM.
- Castro Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro Gómez y R. Gosfroguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá, Colombia: 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 de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Grosfoguel, R. (2016, enero-junio). Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y “extractivismo ontológico”. *Tabula Rasa* (24), 123-143.
- Haraway, Donna. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599.
- Lugones, M. (2008, julio-diciembre). Colonialidad y género. *Tabula Rasa* (9), 73-101.
- Rodríguez, A., Villareal, J., Alves, A., Valdez, M. (2017). El mapuce kimvn en la construcción de autonomía e interculturalidad. *Boletín de Antropología y Educación*. 8 (11). Recuperado de http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/07_bae_n11.pdf, el 26 de julio de 2021.
- Seoane, J. (2012, segundo semestre). Neoliberalismo y ofensiva extractivista. Actualidad de la acumulación por despojo, desafíos de Nuestra América. *Theo-mai* 26. Recuperado de <http://extractivismo.com/wpcontent/uploads/2016/07/SeoaneNeoliberalismoOfensivaExtractivista.pdf>, el 24 de julio de 2021.
- Segato, R. (2014). El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. *Revista Estudos Feministas* (22), 30.

- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Svampa M. (2014). Extractivismo neodesarrollista y movimientos sociales. ¿Un giro ecoterritorial hacia nuevas alternativas? (pp. 185-218). En Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo, *Más allá del desarrollo*, Quito, Ecuador: Fundación Rosa Luxemburg/Ediciones Abya Yal.
- Szulc, Andrea (2015). *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Tuhiwai Smith, L. (2017). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Madrid, España: Txalaparta.

CAPÍTULO 4

¿POR QUÉ NO HABLAMOS DE INFANCIAS EN LOS CICLOS VITALES NASA? SEMILLAS DE VIDA Y SEMILLAS DE IDENTIDAD. PROPUESTA EDUCATIVA Y COMUNITARIA DEL PUEBLO INDÍGENA NASA-JAMBALÓ, CAUCA, COLOMBIA

Ziomara Garzón

La búsqueda de una educación propia es larga. Los abuelos educaban a través del ejemplo y del consejo en la vida diaria, siguiendo los consejos de los mayores de los abuelos [...] se origina en la familia y en la vida diaria mediante la comunicación en el trabajo, la tradición oral alrededor del fogón donde se relata la historia y los sucesos que se nos manifiestan en el día¹ (Maestro comunitario Tauriono Guegia. Bateas, 2015).

Ese “yo colectivo o verdadero que se oculta dentro de los muchos otros “yos”, más superficiales o artificialmente impuestos, que un pueblo con una historia y una ascendencia

¹ Agradecemos a los dinamizadores comunitarios de Jambaló por sus orientaciones y escritura colectiva para la realización de este texto.

compartidas tiene en común” (Hall, 1990), y que pueden estabilizar, fijar o garantizar una “unicidad” o pertenencias superficiales (2003, pp. 15-17).

CONTEXTO SOCIAL, CULTURAL Y POLÍTICO DEL PUEBLO NASA

La población originaria de Colombia en 2005 sumó 1 392 623 personas, que representan 3.43 % de la población nacional. La gente nasa constituye 15.4 % de la población indígena de Colombia; es el segundo pueblo originario con mayor cantidad de población del país, después del pueblo wayuu de La Guajira, y el primero en el departamento del Cauca.

La mayoría de las comunidades nasa viven y forman parte de resguardos.² Los resguardos tienen como máximo órgano de dirección la Asamblea General, donde participan todos los comuneros del resguardo. Su máxima autoridad es el Cabildo,³ el cual es elegido cada año en una gran asamblea en la que participa gran parte de la comunidad. La Constitución de 1991 reconoce a los cabildos como autoridades y representantes legales del Estado en los resguardos oficialmente constituidos. El municipio y el resguardo de Jambaló revitalizaron la autoridad *Nehwe's*⁴ con funciones y capacidad de diálogo, concertación y negociación con diferentes organismos e instituciones, dentro y fuera de sus territorios y comunidades.

² Los resguardos son unidades territoriales, administrativas y políticas constituidas para que de manera colectiva posean las “tierras otorgadas”, más bien devueltas, por la corona española en el siglo XVIII.

³ El Cabildo es una corporación heredada de la Colonia, ahora resignificada por las comunidades indígenas de Colombia y asumida como propia, para administrar sus territorios y sus recursos.

⁴ *Nehwe's* significa los familiares de los orientadores del cosmos de Uma y Tay, creadores y cuidadores del EH, espacio cósmico. Los “*Nehwe'sx* [...] tienen experiencia, conocimiento y capacidad de orientar [...]. Si un mayor comete errores, entonces una niña con don de sabiduría tiene derecho a orientar”. Misael Viluche - Q.P.D. 1983, Kwenxa cxhab.

Una de sus principales funciones es orientar, aconsejar y liderar la búsqueda del bien común para toda la comunidad. Algunos cabildos cuentan con la asesoría y la consejería de mayores y líderes, entre ellos de *thë' walas*,⁵ al considerarlos sabios de las comunidades. Todos se apoyan en diferentes comités y programas como los de Educación, Salud, Economía y Producción para el Bienestar, Comunicación Comunitaria, Jóvenes y recientemente de Mujeres, entre otros. En este contexto, el proceso organizativo de los nasa ha sido el resultado de muchos años de lucha y de trabajo por el reconocimiento estatal de sus autoridades y de sus formas de organización y vida; por la recuperación de sus tierras y el reconocimiento de sus territorios; por el reconocimiento nacional y regional de la identidad nasa, de sus derechos, de su capacidad y autonomía en el control y administración de sus territorios y recursos.

El pueblo nasa se ha caracterizado por la lucha por la tierra, acciones de resistencia que datan desde el año 1535, cuando la Cacica Gaitana logró conformar un ejército de indígenas para defender los territorios de los colonos españoles. En 1700, los caciques Juan Tama de la Estrella y Manuel de Quilo y Ciclos obtuvieron los títulos coloniales y con este reconocimiento iniciaron la declaración de los primeros resguardos nasa, reconocidos por el rey Felipe II de España. Sin embargo, pese a su fuerte resistencia a la colonización española, a mediados del siglo XVI se establecieron encomiendas y misiones.

Sus procesos organizativos, para reflexionar y reivindicar su ancestralidad y su cultura, han consolidado varias organizaciones de base; la primera de ellas fue el Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, fundado en 1971, donde los principios de unidad, tierra, cultura y autonomía, responden al defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas, y formar profesores nativos

⁵ Los *thë'wala*, médicos tradicionales, construyen sus conocimientos mediante la guía y enseñanza que otros *thë'wala* les comparten, o también solos en la observación de las noches y de la naturaleza, cuando ella los escoge para tal responsabilidad; guardan en su lengua nasa, su memoria y su oralidad sus profundos conocimientos.

para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua. En la búsqueda y concreción de estos objetivos, los nasa han diseñado y ejecutado diferentes proyectos y programas educativos que, fundamentados en sus principios culturales, aportan al fortalecimiento de su pensamiento y su cultura.

Además del CRIC, actualmente el pueblo nasa cuenta con otras organizaciones regionales y zonales, como el Proyecto Nasa del municipio de Toribío, que trabaja con diferentes comunidades del norte del Cauca y nació en 1980, así como las Asociaciones de Cabildos Indígenas Juan Tama y Nasa Çxhâçxha de Tierradentro, y la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte-ACIN, que surgieron en los años noventa del siglo pasado, entre otras más locales, las cuales son reconocidas por el Estado como entidades públicas de carácter especial, con autonomía relativa para gobernar sus territorios, hacer justicia, legislar y administrar sus recursos y los transferidos por la nación, de acuerdo con sus usos y costumbres.

¿SE PUEDE HABLAR DE UNA PRIMERA INFANCIA EN EL CICLO VITAL NASA?

Los adelantos en la comprensión de la infancia indígena⁶ no han provenido únicamente de comunidades académicas. Por ejemplo, las “Semillas de vida”, denominación que nace de la propuesta nasa cuando se pregunta por el tema de los niños y las niñas, tránsitos que hemos tratado de recolectar en algunas entrevistas a algunos dinamizadores comunitarios.⁷

⁶ Al contrario de la clasificación por edades numéricas usada en Occidente, los indígenas clasifican las habilidades y el desarrollo infantiles según momentos marcados por gestos que pueden pasar desapercibidos, marcas corporales o rituales, de acuerdo con las culturas y según se trate de niñas o niños (Morales, 2010).

⁷ La primera infancia varía dependiendo no solo de las habilidades logradas, sino también de si es niño o niña. Los espacios donde se están desarrollando se analizarán posteriormente. Por otro lado, para el pueblo nasa la infancia se representa con una espiral como un proceso de germinación y maduración de la semilla.

Esto es importante porque, en la medida en que voces excluidas de los estudios antropológicos y de las ciencias sociales y humanas en general sigan tomando fuerza, podrán ser reflejadas en los contenidos de políticas públicas colombianas y en este caso en particular, en los planes y programas dirigidos a la infancia, con lo que se evitará enmarcar a los niños y niñas en modelos de desarrollo de corte homogeneizador.

Las concepciones de la infancia indígena y la infancia para la política son importantes, y esta última se enfoca a la primera infancia. El pueblo nasa no tiene un concepto en su lengua para referirse a ella; por lo tanto, su gente no concibe un periodo llamado “primera infancia”.

En Colombia recientemente han aumentado los estudios sobre la infancia que reconocen a los niños y niñas como sujetos histórica y culturalmente situados. Al respecto, Libia Tattay Bolaños afirma:

El pueblo nasa al igual que el pueblo misak concibe al niño y a la niña desde que está en el vientre como una persona, un universo desde su gestación. Por esta razón debe ser tratado como un sujeto completo con intereses y necesidades (Tattay, 2010).

La maduración de la persona nasa (y de toda persona) se da en ritmos diferentes y supone tres procesos claves: la maduración espiritual, la maduración física y la maduración del saber, mediante las cuales se desarrollan los dones (sueños, visiones, habilidades, destrezas de cada niño o niña).

Para que la maduración de los niños y niñas ocurra de manera armónica y oportuna en cada etapa y para que así se preserve el futuro del pueblo nasa, se cuidan las semillas. Se da para recibir.

El cuidado central de la maduración corresponde a la familia como principal cuidador y desarrollador de los dones, con el acompañamiento de otros cuidadores y a través de diferentes procesos. Sin embargo, se reconoce que hoy día el cuidado se comparte con otros cuidadores, porque los padres deben salir a trabajar, porque

hay niños huérfanos, entre otras razones. Se representa con un rombo que simboliza la matriz, el *tul*, el cuidado.

MOMENTOS DEL CUIDADO DE LAS SEMILLAS

Los mayores aconsejan que la familia, el padre, la madre, acompañados por los abuelos y de la mano de los mayores, eduquen desde el sueño de la siembra, integrándose en todos los momentos del ciclo de vida y no cuando el niño ya está crecido. Por lo tanto, el camino de la atención de las semillas de vida contempla tanto el cuidado del niño y la niña como el fortalecimiento de la familia, pues nuestra familia de hoy está debilitada y también debe acompañarse y cuidarse a lo largo de los cuatro momentos del ciclo de la vida nasa en los que se cuida la infancia, momentos que están determinados más por los dones (sueños, visiones, habilidades, de cada niño o niña), que por las edades.

Estos cuatro momentos son:

- La preparación de los jóvenes para el sueño de la siembra de la semilla, teniendo en cuenta el *ksxa'w* y la germinación de la semilla (el cuidado del embarazo y del parto).
- Desde el nacimiento hasta cerca de los tres años, cuando la semilla tierna debe estar abrigada y protegida por su familia.
- Desde los tres o cuatro años a los seis años, cuando la semilla ha crecido y desarrolla su comunicación y su maduración física, ampliando sus dones y su relación con los espíritus, la naturaleza y las personas.
- Semillas de identidad, mayores de seis, siete años, cuando los niños y las niñas más maduros fortalecen su identidad y se preparan para apropiarse del manejo de la interculturalidad.

Cuidar estos momentos no supone una escolarización de los niños, sino una atención diferencial que implica realizar una articulación

tanto con el preescolar como con el primer grado y, además, fortalecer una propuesta diferencial para la educación escolar inicial, para que haya continuidad en los procesos formativos.

La comunidad (familias, mayores y otros sabedores de las comunidades, dinamizadores, programas) es un tejido que cuida la semilla. Debemos fortalecer ese tejido para responder a las dificultades actuales: jóvenes que tienen hijos a temprana edad, mujeres solas cabeza de hogar, jóvenes que no tienen acompañamiento de los papás y los abuelos, familias que no conocen ni practican los cuidados culturales para los niños; para que esas semillas tengan un camino y no se busquen los cuidados cuando ya es tarde. Por eso es tan importante la preparación de los jóvenes.

Para fortalecer ese tejido que favorece la germinación y la maduración de nuestras semillas los cuidadores son:

En primer lugar, el padre y la madre acompañados de los abuelos y el resto de la familia organizada, de la mano de los mayores y otros consejeros espirituales que tenga, y con el acompañamiento de la comunidad y sus autoridades. Ellos son el ambiente educador de la infancia. Las familias deben apoyar a las parejas que van a dar fruto a una nueva vida, con el cumplimiento de las normas culturales. Los padres tienen que acompañar a sus hijos para que desarrollen sus capacidades y sus dones; deben aconsejar a sus hijos, pero dando ejemplo; deben entender que son ellos los primeros responsables de solucionar sus problemas y no el Cabildo. Sin embargo, siendo realistas, también debemos generar estrategias cuando esa educación familiar no se imparte como se debe.

Las autoridades son garantes de que el camino del cuidado de la infancia se cumpla; pero no hay que olvidar que ellas, al igual que los mayores, se deben caracterizar por el ejemplo que dan. Para la atención integral a la primera infancia y la familia, hay que tener presentes los tipos de familia en nuestras comunidades: tradicional, intercultural, moderna, para poder orientar mejor la concientización y la práctica del cuidado de la semilla.

Los mayores, sobanderas, parteras, pulseadoras, curadores de ojo, cuidan el desarrollo de una nueva vida. Los mayores de las veredas son quienes orientan, previenen, forman la semilla y acompañan el desarrollo de sus dones. Los mayores de los programas animan el acercamiento de las familias al trabajo de cuidado de los mayores de las veredas. También los pastores y sacerdotes pueden apoyar para que las semillas tengan una mayor orientación y cuidado por parte de sus familias.

Las dinamizadoras comunitarias de *Wasak Kwëwe'sx* y de *Luucx Lecxkwe* se centran en el cuidado espiritual, físico y del saber, y en el desarrollo de los dones de los niños.

Es importante reconocer los avances que a este respecto tienen las organizaciones indígenas, debido a que al poner por escrito lo que a través de la oralidad tienen aprendido, abren una posibilidad para que otros pueblos originarios consideren nuestras perspectivas de infancia e incluso que la sociedad mayoritaria acceda a su comprensión sobre el ciclo de vida, los procesos de aprendizaje, la transmisión y construcción del conocimiento, así como el papel de los niños y las niñas en nuestros territorios originarios.

PLAN DE VIDA. UNA ESTRATEGIA DE ORGANIZACIÓN Y PLANEACIÓN COMUNITARIA

La vida es un derecho ancestral que cada pueblo regula desde el vientre de la madre tierra; allí se gesta, nace, germina y se prolonga como tiempo milenario. Es el punto que determina la existencia de cada ser; es un don natural que se debe cuidar, proteger y defender según el principio de la colectividad. Los pueblos originarios construimos y determinamos los planes o proyectos de vida como el camino fundamental para la resistencia y la pervivencia, estableciendo directrices políticas en el quehacer comunitario, desde los aspectos político organizativo, sociocultural y económico.

Los planes de vida son un proceso de permanente creación, construcción y reflexión colectiva en donde se integran todos los aspectos de la vida cotidiana. Orientan las acciones a nivel comunitario a través de los ejes fundamentales: la salud propia, la educación propia, la economía y producción para el bienestar, el ejercicio de gobierno propio, la administración propia, entre otros. No es algo acabado, camina en espiral, va y regresa, lo cual permite que sea evaluado, ajustado y retroalimentado constantemente.

En el proceso político organizativo de los pueblos indígenas se han ido estructurando planes y proyectos de vida desde la memoria, la vivencia, la tradición oral y desde la escritura. Estas han fortalecido las condiciones espirituales, culturales, políticas, aunque no se han desarrollado en su totalidad debido a la falta de garantías de los gobiernos de turno en Colombia para la consolidación de la autonomía propia.

EDUCACIÓN PROPIA. SEMILLAS DE IDENTIDAD

Los saberes espirituales se heredan de la relación con la tierra y con la naturaleza. Se aprenden de los sueños, de los rituales, de la relación directa con los espíritus, pues de ellos se obtienen dones o poderes. *Nees* es heredar un don o poder a través de los máximos abuelos: Uma (abuela) y Tay (abuelo), ellos otorgan a todos los seres los dones o cualidades. Todo el mundo nace con un *nees*, y al nacer se va perfilando ese don.

Pero además se añade (o se “aprende”) con un fin último: el de tener personas con sabiduría, con sentido de hermandad y armonía. Todo esto lleva a perfilar una sociedad compuesta de personas que tienen claridad y son lúcidas (*eenas*), solidarias, que viven en unidad (*pyaktha’w*), alegres (*wëtwet*) y *nasanas* (la gente integral). Para los nasa la educación es el *Nasayak*, es el acto de añadir, agregar, completar lo que falta. Se añade y se agrega de lo que está alrededor de la naturaleza, al respeto a minerales, animales y plantas, lo que

llamamos inteligencia y sabiduría, que se obtiene al desarrollar los conocimientos y habilidades para un sentido armónico y comunitario, bajo la reciprosidad como consejero, artesano y agricultor.⁸

Estas concepciones nasa sobre los sentidos y objetivos de la educación y la escuela se relacionan con el planteamiento de César Coll cuando afirma:

la educación ha sido en el transcurso de este siglo uno de los instrumentos más importantes con los que han contado las sociedades modernas, y en este caso también las tradicionales, para luchar contra las desigualdades. Entendiendo que la educación en su sentido original designa un conjunto de actividades y prácticas sociales mediante las cuales, y gracias a las cuales, los grupos humanos promueven el desarrollo personal y la socialización de sus miembros y garantizan el funcionamiento de uno de los mecanismos esenciales de la evolución de la especie: la herencia cultural (Coll, 1999).

Desde esta perspectiva y centrándose en un:

entorno comunitario inmediato como el espacio en el que es posible y deseable proponerse la articulación de las prácticas educativas –incluida la educación escolar– para ponerlas al servicio de una mejor y más eficaz detección y satisfacción de las necesidades educativas del conjunto de los ciudadanos y ciudadanas que lo comparten (Coll, 1999).

El equipo de maestros del resguardo de Jambaló-Cauca expone las reflexiones que sustentan su Proyecto Educativo Comunitario:

Durante más de dos décadas los grupos étnicos han venido desarrollando experiencias educativas propias en aras de defender y fortalecer sus

⁸ Es posible consultar estas directrices a través del Consejo Regional Indígena Del Cauca, CRIC (2014); Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, PEB; Componente Pedagógico Subcomponente Semillas de Vida, Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP.

culturas. Nuestros resguardos no pueden ser la excepción, tampoco en nuestras instituciones se puede seguir desarrollando una educación no acorde a las necesidades y expectativas de las comunidades. [...] Esperamos que el desarrollo de este proyecto se traduzca en la contribución al proceso de fortalecimiento de la unidad, la identidad, la solidaridad, el respeto por la diversidad, la naturaleza y los valores culturales (Asamblea del Proyecto Global, 2015, Vitojo-Jambaló).

**ARTICULACIÓN CREATIVA DE LA VIDA COMUNITARIA
Y COTIDIANA DEL PUEBLO NASA. VER, INTERPRETAR Y
ACTUAR; SENTIPENSAR Y VIVIR CON EL CORAZÓN**

La escuela que domestica y entrena enseña a memorizar primero las teorías y luego aparenta la práctica, porque en realidad esta no se da. En el proceso educativo del plan de vida se va de la práctica a la teoría y se vuelve a la práctica, tal como hacían los mayores, que partían de los problemas diarios para impartir la enseñanza a los niños, las niñas y los jóvenes y las jovencitas. Así, en tiempo de siembra se enseñaba desde la raíz y desde el corazón las historias de origen cosmológico de los alimentos de las plantas, y el tiempo en que los jóvenes se hacían hombres y mujeres era cuando se enseñaba la manera de cuidar la pareja y los hijos; pero era para que vivieran esa enseñanza, no era solo por conocer. El conocimiento tradicional nos permitía resolver los problemas diarios; nuestros mayores aprendían para actuar, no se conocía solo por saber o para aprovecharse de otros.

Con esta reflexión, se acerca a la concepción que Rogoff tiene de la escuela como institución cultural canalizadora del desarrollo cognitivo, y a su reconocimiento de que “Todas las sociedades se aseguran, de diferentes maneras, de que los jóvenes lleguen a estar preparados en un momento dado para tomar parte en las destrezas maduras de la cultura” (1993, p. 75). Los maestros comunitarios de Jambaló plantean que la escuela se debe convertir en un espacio de socialización y

de transmisión de conocimientos sobre la cultura desde la comunidad, confrontándola con los conocimientos universales, para formar en el niño un espíritu de análisis, criticidad, dinamismo y creatividad en la solución de problemas cotidianos, donde asimile valores, normas, costumbres, actitudes, desarrolle aptitudes y adquiera conocimientos que lo integren a su cultura, y de esta manera aprenda a relacionarse con los otros, reafirmando su identidad, apropiándose de sus conocimientos y generando otros nuevos.

La forma de trabajo educativo que se adoptó en el desarrollo del Proyecto Educativo Comunitario PEC retomó los pasos que se trabajaban en espacios autónomos comunitarios como los de las asambleas, en donde se dialogaba sobre las diversas problemáticas y realidades no solamente locales sino en otras escalas más nacionales y transnacionales que afectan nuestras comunidades. Se realiza un trabajo por comisiones y luego se toman decisiones para enfrentar las problemáticas que se trabajan por núcleos y mesas de trabajo, ya sean económicas, educativas o político-organizativas. Esta metodología del *ver, dialogar y actuar* la trajo el padre Álvaro Ulcué.⁹ En ella se retoma el trabajo de educación realizado por la Iglesia en sectores populares y campesinos. Ahora estamos desarrollando una metodología que toma elementos de la anterior, pero se enriquece con elementos del pensamiento nasa, teniendo en cuenta que desde la visión tradicional no solamente cuenta lo racional, pues los nasas sentimos, pensamos y vivimos con el corazón.

Nuestra educación se da también en una estrecha relación entre lo individual y lo comunitario, entre el padre y la madre y el resto de la familia, entre potenciar los dones y habilidades de cada persona y la espiritualidad.

Pero el camino no es un discurso, algo que representa un ejemplo. Es sobre todo una práctica, que debe servir para enfrentar la

⁹ Álvaro Ulcué Chocué, primer sacerdote católico indígena en Colombia. Como nasa luchó contra los dominadores. En 1980 convocó a indígenas de los resguardos de Toribío, Tacueyó y San Francisco para que formularan “El proyecto básico de la Comunidad Nasa”, que promueve y fomenta el reconocimiento de la cultura nasa.

realidad que vivimos; parte de las raíces y de los sueños, pero siempre para orientar nuestra acción en el momento actual.

Ver y sentir con el corazón significa reconocer la realidad que se vive, sensibilizarse con una problemática determinada, explorar vivencias, sentimientos en relación con los procesos del plan de vida de nuestro pueblo. Corresponde a la concientización y al reconocimiento de lo que cada cual sabe y piensa alrededor de un aspecto de interés comunitario. Esto es válido, pero se necesita también sentir con el corazón, es decir que lo que enseña el maestro corresponda a una práctica vivida para que no sea solo transmitir información. Donde hay un problema que nos desarmoniza, que nos impide realizar nuestros dones, nos blanquea o desvía del plan de vida, se abren caminos de transformación y armonización.

Por tanto, la Ley de Origen,¹⁰ la tradición, nuestra cosmovisión y prácticas culturales nos permiten ver mejor, analizar los problemas desde nuestro punto de vista y desde nuestra perspectiva, sentir con el corazón.

Juzgar y pensar con el corazón incluye interpretar nuestras realidades, analizarlas, comprender las causas y las consecuencias, impulsando en nuestros actos cotidianos una conciencia crítica y la capacidad de aprender de la experiencia de otros. También esto es válido, pero se necesita además pensar con el corazón, desarrollar más a fondo nuestros conocimientos propios ancestrales y nuestros conocimientos florecientes a lo largo de los procesos comunitarios, de acuerdo con nuestros usos y costumbres, con nuestros valores. Ello no quiere decir negar la interculturalidad; por el contrario, significa que enriquecemos la interculturalidad con nuestros conocimientos.

Actuar y vivir con el corazón consiste en el desarrollo de propuestas, toma de posiciones, prácticas y alternativas que conducen

¹⁰ Cosmovisión expresada en elementos de las Leyes de Origen y en las formas de concebir y relacionarse con sus entornos naturales, pensamientos tradicionales manifiestos en formas de concebir el territorio y de relacionarse con él, así como en otras prácticas comunitarias.

a la transformación de nuestras realidades. Incluye la búsqueda de compromisos y una toma de posición. Corresponde al desarrollo de una conciencia transformadora y al desarrollo de un sentido de solidaridad y reciprocidad entre los participantes de la comunidad.

Actualmente buscamos avanzar hacia el *vivir con el corazón*, lo cual supone ampliar la parte cognitiva e incluir el diálogo con los espíritus de la naturaleza, los rituales, las prácticas culturales, el desarrollo de actitudes y valores propios, el *vivir con el corazón* desarrollando como dinamizadores, como maestros comunitarios, los dones que cada niño y niña tiene.

UNIDAD DE LA CONCEPCIÓN-ACCIÓN.¹¹

PRINCIPIOS DE SOCIALIZACIÓN Y COSMOVISIÓN PROPIAS

La institucionalización y estatalización de la etnoeducación¹² fue la que le quitó fuerza, credibilidad y legitimidad dentro de las comunidades, sobre todo en las organizaciones de base. Se considera que el Estado colombiano se aprovechó del trabajo de las comunidades para “lavarse las manos” frente al conflicto con las que él denominó “minorías étnicas”, pues en realidad no ha hecho cambios estructurales, ni en la concepción ni en la práctica educativa para el pueblo colombiano.

Por esto, como afirman Rojas y Castillo:

¹¹ Esta concepción-acción integral del conocimiento (o de los conocimientos) contrasta de manera evidente con la concepción que subyace en las prácticas educativas y sociales escolarizadas de la cultura occidental.

¹² La etnoeducación, concebida por las comunidades y las organizaciones indígenas y étnicas minoritarias como una educación contextualizada para la cultura, se institucionaliza como política de Estado mediante el Decreto 804 de 1995 del MEN y se define como el proceso social inmerso en la cultura propia, que permite capacitarse para el control cultural.

En tanto la etnoeducación es considerada como una política oficial del ministerio, se hace menos común su uso en el movimiento indígena; se establecen diferencias entre la política cultural y la política oficial y se potencia la noción indígena *de educación propia* por diferenciación de la de etnoeducación. *La educación propia* hace énfasis en aspectos como la integralidad y se complejiza al desbordar el ámbito escolar, ya que residiría fundamentalmente en las dinámicas culturales particulares de cada pueblo y sus cosmovisiones (Rojas y Castillo, 2005, p. 84).¹³

Un elemento fundamental en los procesos educativos nasa es la unidad concepto-acción, no como un hecho realizado en sí mismo, sino como un ideal, un valor y un horizonte-prospectiva cultural, en el sentido en que en el pensamiento nasa no existen conceptos, por muy abstractos que sean, que no tengan o puedan tener un referente real y una concreción en la vida de su gente. En esta unidad concepto-acción, asimilo el término “concepto” a pensamiento y conocimiento, en el sentido en que Pilar Lacasa (en su prólogo al libro de Rogoff, *Aprendices del pensamiento*, 1993, p. 12) lo concibe, al afirmar que “El conocimiento no es solo conocimiento lógico [...] El pensamiento cobra sentido desde la acción humana”. Y también como concibe esta unidad la misma Rogoff:

La resolución de problemas resalta la naturaleza activa del pensamiento, frente a la idea de considerar el proceso de conocimiento como la posesión pasiva de objetos mentales [...] El objetivo del proceso cognitivo no es producir pensamientos, sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica (1993, pp. 31-32).

En este proceso, otra característica de la concepción-acción de la educación y la escuela que tienen los nasa, sobre la cual es importante poner especial énfasis, es su concepción del conocimiento que fundamenta su actuación educativa y cultural. Esta concepción

¹³ Cursivas en el original del texto.

integral del conocimiento, basada en los principios de socialización y cosmovisión propias, busca articular productiva y creativamente la vida comunitaria y cotidiana con la vida escolar, los conocimientos abstractos con los conocimientos empíricos, los conocimientos propios con los de otras culturas, los conocimientos locales con los mal llamados conocimientos universales, los conocimientos con los sentimientos, a los seres humanos como individuos con la sociedad, la cultura y el contexto político e histórico al que pertenecen, y a estos seres humanos socializados con la naturaleza de la que forman parte. Tal como lo señala Avelina Pancho:

Para los pueblos indígenas, los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas culturales desde que se nace es un proceso de permanente intercambio. Esto se manifiesta en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo. En esta perspectiva, la relación que se establece con la naturaleza y el entorno social genera lenguajes, símbolos, significados, establece directrices de convivencia y comportamiento. [...] Esta visión remite a la valoración de distintos tipos de conocimiento en la mayoría de los casos fundamentados en la vivencia y práctica social (Pancho *et al.*, 2005, p. 84).

Con esta alusión a la diferencia explícita en las concepciones del conocimiento educación entre los nasa y la concepción fragmentada y jerarquizada del conocimiento-educación en occidente, es importante detenernos en algunas de las unidades o conceptos-acción mediante los cuales los nasa manifiestan y viven su concepción integral del conocimiento y educación. “Para el pensamiento occidental, el conocimiento parte primordialmente de una abstracción, de una enseñanza, de un concepto o teoría, jerarquizándolo sobre los saberes y colocando a la cabeza el conocimiento científico”. Estas palabras de Avelina Pancho comparten con Pilar Lacasa el principio de “quienes se niegan a situar en una escala jerárquica de valores las ‘actividades humanas socioculturalmente definidas’ [...]”

para los que, sin duda ninguna, el pensamiento occidental no es ‘el mejor posible’” (Rogoff, 1993, p. 12).

Una de estas unidades es la relación interdependiente entre los seres humanos como individuos, con la sociedad, la cultura y el contexto político e histórico al que pertenecen y/o con el cual interactúan. Es una relación interdependiente que, en términos de la teoría sociohistórica de la educación, se plantea como la relación entre el desarrollo cognitivo individual con la sociedad y el colectivo en el cual y con el cual interactúan los individuos.

Este desarrollo del pensamiento individual depende y refleja el desarrollo del pensamiento colectivo-cultural, pero también aporta a la permanente construcción y transformación de la cultura como pensamiento social, de sus principios, fundamentos, necesidades, metas y objetivos. Como lo expresa Rogoff:

El propósito del pensamiento es actuar eficazmente; las actividades se orientan a una meta (implícita o explícitamente), de acuerdo con una definición social y cultural de las metas y los medios mediante los cuales abordar los problemas. La estructura de los problemas que los humanos intentan resolver, el conocimiento base que proporciona recursos para lograrlo, y las estrategias más o menos eficaces que permiten lograr la solución, se sitúan en una matriz social de propósitos y valores (1993, p. 30).

Desde esta definición de pensamiento, podemos asociar en este texto y contexto el concepto de pensamiento con el de inteligencia que propone José Antonio Marina, cuando afirma que la inteligencia “ante todo es la aptitud para organizar los comportamientos, descubrir valores, inventar proyectos, mantenerlos, ser capaz de liberarse del determinismo de la situación, solucionar problemas, plantearlos” (Marina, 1993, p. 16).

Concepciones y ejercicios de pensamiento e inteligencia individual y colectiva que nos manifiestan y a la vez nos construyen como seres individuales, culturales y sociales, en la medida en que son el

producto, pero también los constructores de nuestro pensamiento cultural, porque, como también lo sostiene J. A. Marina:

Lo que pensamos sobre la inteligencia es lo que pensamos sobre nosotros mismos, y lo que pensamos sobre nosotros mismos es una parte real de lo que somos. Bajo cada cultura, dirigiéndola como un destino que se disfraza de ocurrencia libre, hay una idea de lo que es la inteligencia y de lo que es un sujeto humano (Marina, 1993, p. 15).

Esta unidad de conocimiento-pensamiento-inteligencia-cultura permite a los sujetos construir conocimientos contextual y culturalmente situados, posibles y necesarios. En palabras de Rogoff, esta unidad “permite a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo, para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúa y las prácticas culturales” (Rogoff, 1993, p. 34).

Esta unidad cuádruple lleva implícita una concepción de sujeto en estrecha relación de interdependencia con el colectivo cultural al que pertenece, en el que se desarrolla y al que debe aportar como sujeto de su propia y particular individualidad, pero también sujeto dependiente de su comunidad y su cultura.

La construcción colectiva de conocimientos, la forma comunitaria de desarrollar los procesos cognitivos de los individuos de manera coherente y responsable con los principios y necesidades de la cultura, se construye y revitaliza permanentemente en las prácticas tradicionales y particulares de socialización de las nuevas generaciones nasa. Esta afirmación la hacen los maestros de Jambaló cuando nos dicen que los niños y las niñas de todas las comunidades nasa en los primeros años de vida se relacionan con las personas que las rodean; por lo tanto, la familia desempeña un papel importantísimo, pues esta les enseña a comportarse debidamente en comunidad.

Cada vez que acude a los trabajos, el niño es llevado a las parcelas para que sea conocido y aceptado por las demás personas, incluso hay herramientas especiales (pequeñas) para los niños. De esta manera se transmiten los conocimientos, las costumbres y los valores que más adelante servirán a la persona para una convivencia pacífica.

Las experiencias que comparte el niño le sirven para adquirir nuevos conocimientos basados en el espíritu de investigación que este tiene, permitiéndole desarrollar la observación, la comunicación, la adquisición de buenos hábitos de conducta, la reflexión, la imitación y la comprensión de la realidad social que le rodea (Dinamizadora comunitaria de Zumbico Zoraida Cuetia. Zumbico Jambaló, 2018).

Esta experiencia de los niños y las niñas nasa confirma lo que Rogoff encontró entre niños y niñas mayas de Guatemala:

Los niños, en aquellas culturas que no los separan explícitamente de las actividades adultas, se desarrollan, sobre todo, observándolas y participando en ellas. El niño es entonces responsable de aprender a través de la observación activa, a veces conversando muy poco con el adulto (Rogoff, 1993, p. 45).

Con esta información los nasa y Rogoff concuerdan en afirmar que observar y escuchar son actividades sociales activas en las que los “los niños tienen la responsabilidad de aprender los hechos, destrezas, estrategias y perspectivas de la cultura, [...] se les conceden grandes oportunidades para observar” (Rogoff, 1993, p. 260).

De este modo, los niños que están observando trabajan en un currículo social. Sus observaciones contribuyen a ampliar la comprensión que, en un momento dado, tienen de la situación y que está basada en su participación en actividades sociales. En dichas situaciones los niños están en contacto con las funciones que habrán de desempeñar en el futuro, participando en actividades culturales

que exigen manejar instrumentos culturales, en el nivel tanto del pensamiento como de la acción.

La referencia a la relación interdependiente entre los sujetos como individuos, con la sociedad, la cultura y el contexto político e histórico entre los nasa, planteamiento también central de la teoría sociohistórica del desarrollo cognitivo, se concluye con la contundente afirmación de Rogoff:

el interés en el sujeto, considerado como un actor independiente, es algo culturalmente determinado, es un producto de la clase media occidental que se esfuerza y lucha por el individualismo y la independencia, acentuando la importancia del individuo como la unidad más importante (incluso sagrada) de la actividad humana (Rogoff, 1993, p. 263).

Percepción y concepción contraria a la de “Muchas comunidades (que) buscan como ideal la interdependencia en vez de la independencia. A los niños se les socializa para que sean sensibles al grupo y se identifiquen con él, en lugar de estimular su individualismo” (p. 264).

La concepción integral del conocimiento entre los nasa, más explícitamente relacionada con la educación y la escuela, es la estrecha relación entre los conocimientos abstractos y los conocimientos empíricos; conocimientos de ambas características que se construyen en la comunidad y la cultura, que existen en la vida social indígena y que se proponen introducir en la escuela de manera interrelacionada y no fragmentada. Esta dicotomía, que en el pensamiento y la construcción de conocimientos en Occidente casi se considera obvia, marcada y determinada por la experiencia de la escolarización y la alfabetización, entre los nasa casi no existe y trabajan arduamente para que la concepción integral de su vida se refleje también en la articulación productiva y creativa entre la vida comunitaria y cotidiana con la vida escolar, y con estas vidas los conocimientos abstractos y los conocimientos empíricos, concretos y prácticos. Esta unidad concebida y propuesta por los

nasa cuestiona la concepción fragmentada, dicotómica y jerarquizada con que Vygotsky clasificó las construcciones intelectuales de los seres humanos, por un lado en los conocimientos superiores, abstractos, sistemáticos, ubicados “arriba”, que se aprenden y desarrollan en la escuela, y por otro lado en los conceptos cotidianos, espontáneos, prácticos, aquellos que se aprenden en los espacios no institucionalizados de la vida cultural y social, ubicados “abajo”. Se identifican los conocimientos cotidianos tan solo como un nivel o etapa importante, pero menor, en la construcción y ascenso hacia los conocimientos superiores, ubicados en un lugar más alto de la cognición y la sociedad.

Los nasa se oponen a esta clasificación de los conocimientos, en tanto en ella subyace una clasificación de los seres humanos y los colectivos que desarrollan unas formas de pensar-conocer más que otras. Es posible llegar a considerar como superiores a quienes desarrollan y manifiestan los pensamientos denominados y concebidos así, como punto máximo del pensamiento, e inferiores a quienes “se quedan” en los niveles inferiores, cotidianos, prácticos y espontáneos del saber, del conocer y del pensar. Esta clasificación no reconoce en su verdadera dimensión las diferencias en las metas, objetivos y medios-procesos culturales para desarrollar y construir pensamientos-conocimientos.

Quizá el indígena nasa que más ha reflexionado y conceptualizado sobre la naturaleza, dejando en la memoria grandes aportes para la construcción de una educación propia, desde la concepción integral de ser humano-sociedad-naturaleza, ha sido Manuel Quintín Lame.

Para Quintín Lame, “el indio que se educó dentro de las selvas colombianas”, como para la gran mayoría de los indígenas americanos, acorde con su cosmovisión ancestral, siente, ve y concibe la naturaleza, y en ella la tierra, como su nasa *kiwe*, su tierra madre, su progenitora.

Para Quintín Lame la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la educación están contenidos de manera integral en la naturaleza;

están allí para que el ser humano, de manera autodidacta, espontánea, contemplativa y natural, los tome. Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de las selvas que lo vieron nacer, se crió y se educó debajo de ellas como se educan las aves para cantar,

para hacer uso de la sabiduría que la misma Naturaleza nos ha enseñado, porque ahí en ese bosque solitario se encuentra el Libro de los Amores, el libro de la Filosofía; porque ahí está la verdadera poesía, la verdadera filosofía, la verdadera Literatura (Lame M. Quintín, 2004, p. 148).

Para Manuel Quintin Lame y diversas comunidades indígenas, el espacio no es un ente físico, un accidente, pues seres humanos y espacio se compenentran con la experiencia de lo sagrado, de ahí el lugar de la variedad, de lo inusitado. La relación entre el indio y la naturaleza es una relación simétrica; no existen seres superiores ni inferiores, pues todos comparten un mismo destino, un mismo espacio y un mismo designio (Romero, 2004, pp. 121-125).

Así, entre los y las nasa, su relación de comunidad, como colectivo político, y la construcción de una identidad cultural por encima de una identidad individual, corresponden a un proyecto político. Esta interdependencia no responde solo a sus tradiciones y valores ancestrales, sino a que en la actualidad en el aspecto político les es necesario mostrarse, en el panorama del poder, como un grupo fuertemente identificado hacia dentro y hacia afuera de sí mismo.

Esta idea la expone con más claridad Hall:

En el lenguaje del sentido común, la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento (Hall, 2003, p. 16).

El concepto de identidad [...] no es esencialista, sino estratégico y posicional. [...] este concepto de identidad no señala ese núcleo estable

del yo que, de principio a fin, se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia (Hall, 2003, p. 17).

Las ideas expuestas en este texto se apoyan y sustentan no solo en elaboraciones teóricas y conceptuales de autores de renombre académico, sino, con mayor detenimiento, en un escrito compartido en las voces y las palabras de la gente nasa que compartió conmigo sus reflexiones, análisis, preocupaciones y propuestas, la palabra escrita como una forma de resistencia política y cultural, como otra forma de hacer visibles sus ideas, sus conocimientos, sus historias y trayectorias.

REFERENCIAS

- Coll, C. (1999). *Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio*. III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los Países Iberoamericanos. La Habana, Cuba. Versión digital.
- Consejo Regional Indígena Del Cauca (CRIC). (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Popayán, Colombia.
- Consejo Regional Indígena Del Cauca (CRIC). (2014). Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEB). Componente Pedagógico Subcomponente Semillas de Vida, Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Recuperado de <https://www.cric-colombia.org/portal/programa-de-educacion-bilingue-intercultural-pebi-continua-con-la-implementacion-y-consolidacion-del-sistema-de-educacion-indigena-propio/>, el 18 de septiembre de 2019.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. du Gay (comp.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires, Argentina-Madrid, España: Amorrortu Editores.
- Lame, Manuel Quintín. (2004). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. En Cristóbal Gnecco (ed.), *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* (pp. 139-249). Cali, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona, España: Anagrama.

- Morales, P. (2010). Trabajo infantil en la Sierra Nevada de Santa Marta. En F. Correa, *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia* (pp. 121-150). Bogotá, Colombia: Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de Colombia.
- Pancho Aquite, A. (et al.). (2005). *Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Cali, Colombia: CRIC/ONIC/UNESCO/ASCUN/MEN.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educar a los otros*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Romero, F. (2004). Aspectos pedagógicos y filosóficos en Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas de Manuel Quintín Lame. En C. Gnecco (ed.), *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* (pp. 111-138). Cali, Colombia: Universidad del Cauca.
- Tattay, L. (2010). Niños y niñas del Cauca indígena. En F. Correa, *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia* (pp. 153-201). Bogotá, Colombia: Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de Colombia.

CAPÍTULO 5
LA PROBLEMÁTICA RELACIÓN ENTRE CULTURA
Y LENGUAJE EN PROCESOS DE FORMACIÓN
PARA UNA INTERCULTURALIDAD SITUADA
Y DESCOLONIZADORA

María José Vázquez †, Beatriz Gualdieri

Seguimos yendo por el camino fácil. Es mejor estudiar la roca en lugar de estudiar el magma. Se está acumulando información sin pensamiento. Se está recurriendo a conceptos-cadáveres. ¿Es pertinente el concepto que se desea utilizar? ¿El conocimiento está dando cuenta de aquello que denota? ¿Qué significado tiene la democracia ahora, por ejemplo? (Zemelman, 2010, p. 8).

NUESTRO LUGAR DE ENUNCIACIÓN^{1,2}

Nuestro trabajo se sustenta en un proceso que es necesario explicitar situando los lugares desde donde construimos prácticas,

¹ Esta es una versión revisada de la comunicación compartida en 2009 en el Seminario Internacional de Formación de Investigadores para la Investigación en Educación y Educación Intercultural. Dilemas, Experiencias y Desafíos, realizado en la Universidad de Santiago de Chile, en una visita del profesor Hugo Zemelman.

² Como expresamos en trabajos anteriores (Gualdieri y Vázquez, 2017, 2018b), la idea de “formación” en educación sigue estando atada a la concepción de “dar

lecturas y propuestas en el campo de la educación. Por un lado, partimos de una práctica enriquecedora de diálogo desde nuestras formaciones disciplinares (pedagogía, antropología y lingüística) y nuestras experiencias personales de vida. Por otro lado, hablar de nuestro proceso significa, también, situarnos en tiempos y espacios que involucran la presencia de múltiples sujetos vinculados con el campo educativo.

La confluencia, hacia 2001, del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) (Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján-UNLu), el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte (IIPMV) de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Mesa de Trabajo de Pueblos Originarios estableció una vinculación que permitió iniciar, mediante la intervención directa en la educación, una respuesta a demandas que se expresaban reiteradamente.³

Cabe señalar que este recorrido, si bien reconoce antecedentes en la experiencia previa de los integrantes del equipo responsable, se inicia en un contexto sociopolítico y económico de profunda crisis en nuestro país (en 2001). Esta crisis se ha reflejado en el surgimiento de nuevos movimientos que no lograron concretarse por las dificultades para tomar conciencia e interpelar los parámetros instituidos y así transformar los vínculos sociales, procurando subjetividad autónoma común. En ese proceso se han ido gestando las preguntas y los planteamientos que sustentan nuestras acciones.

La propuesta que desde la Universidad hemos ido produciendo se caracteriza por integrar dialécticamente docencia, investigación

forma” a un único sujeto social. Aquí utilizamos este concepto por razones de mayor claridad y a falta de otro término más apropiado.

³ A partir de 2007, con la constitución de la asociación Espacio Colectivo ALFAR, conformada por participantes de estas acciones, la experiencia se ha sustentado en el trabajo conjunto entre la universidad, la asociación y diversas instituciones/organizaciones.

y extensión en un espacio que nos ha permitido ir construyendo el entramado necesario para responder a las necesidades y demandas de las comunidades involucradas (pueblos originarios y otros grupos socioculturales excluidos) y de los docentes insertos en diferentes espacios del sistema educativo. La heterogeneidad de actores buscó, en todo momento, enriquecer las miradas y los alcances de la experiencia.

En el 1er. Encuentro Nacional de Educación e Identidades: Los Pueblos Originarios y la Escuela,⁴ realizado en Luján en 2003, la “formación intercultural” fue uno de los reclamos desde todos los sectores que participaron.⁵ Así, respondiendo a la necesidad de abrir espacios para los debates que circulaban, focalizamos nuestras acciones en la intervención a través de la “formación”.

La centralidad que le hemos otorgado a las acciones “formativas” se origina en las demandas frecuentes, tanto de docentes como de otros actores sociales, quienes reiteradamente expresan la falta de formación específica y continua, vacío producto de políticas educativas desarticuladas y fragmentarias.

Reconocemos que constituyen beneficiarios finales de nuestras acciones la sociedad en su conjunto y, en particular, todo grupo sociocultural excluido de las propuestas educativas históricamente generadas desde una perspectiva homogeneizadora.

Nuestros objetivos y propósitos determinan que el espacio construido se caracterice, necesariamente, por la heterogeneidad y la participación de sus actores. En tal sentido, el diseño y la realización concreta del proyecto representan un desafío, porque se apunta a la conformación de un espacio de reflexión y formación sin exclusiones, ya sea por la titulación e inserción laboral o bien por el origen sociocultural. Asimismo, en este proceso hemos establecido

⁴ Cf. Gualdieri, 2004.

⁵ Sindicatos docentes, pueblos originarios e instituciones y organizaciones sociales y educativas.

diferentes tipos de vinculaciones con organizaciones e instituciones de diversa naturaleza.

Nuestras acciones forman parte de un proceso integral en el que aspiramos a incentivar una lectura de la complejidad de la realidad social que dé como resultado la construcción de nuevos conocimientos que retroalimenten los cambios necesarios para fundar un sistema educativo, donde la diversidad sociocultural cumpla un papel central y no sea considerada un obstáculo. En tal sentido, ponemos el acento en la producción de conocimiento situado a través de la deconstrucción del discurso académico ubicándolo en tensión con la historicidad de los sujetos, diversos y heterogéneos.

La experiencia de formación se inició básicamente con la implementación, entre 2004 y 2012, de cursos semipresenciales⁶ acreditados como extensión universitaria por la UNLu⁷ y pensados como parte de un proceso de formación continua. Abordamos en este proceso la diversidad sociocultural y lingüística, a través del análisis de las condiciones sociohistóricas que la sustentan y de la confrontación de los fundamentos conceptuales sociolingüísticos, socioculturales y pedagógicos de tales diferencias, mediante la investigación participativa crítica. La metodología que asumimos se sustenta en la búsqueda de diálogo y participación, nos permite construir espacios para la escucha de todas las voces de todos los sujetos y, con ello, identificar concepciones que circulan en la vida de las escuelas y que se visibilizan en los relatos, las preguntas, los debates, las producciones escritas, entre otros.

A partir de 2012, la Cátedra Abierta Intercultural nos proporciona la flexibilidad indispensable para responder a demandas y

⁶ La opción de la metodología semipresencial para los cursos de extensión se originó con la intención de cubrir las necesidades y demandas de diferentes lugares del país.

⁷ Previamente, en 2003 se piloteó el programa con una asignatura optativa para estudiantes de Ciencias de Educación y de Educación Inicial, de la UNLu. Establecida en 2005, esta asignatura es obligatoria desde 2008 para la Licenciatura en Educación Inicial, y optativa posteriormente para otras carreras de la UNLu.

Cátedra Abierta Intercultural

Informes: catedrabiertaintercultural@gmail.com



Objetivo
Constituir un espacio de formación interdisciplinaria y comunitaria que promueva la articulación de saberes y prácticas generadas desde los conocimientos y experiencias de diversos sujetos, sociales y culturales.

Actividades
Organización de cursos, jornadas, encuentros, debates
Apoyo y asesoramiento
Producción de materiales
Conformación de una Red de Interculturalidad.

Organizan
ALFAR: Espacio Colectivo para Pensar Ahoar desde las Identidades
UTE: Unión Trabajadores de la Educación - Secretaría de Educación
ACEA: Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen-UNLu
ASAFIT: Asociación Sudamericana de Filosofía y Teología Intercultural
DEI: Grupo Interdisciplinario de Estudios Interculturales Latinoamericanos en la UNGS
LA WAKA: Espacio Simbólico Significativo y Encuentro de los Pueblos Originarios de Puna Aweltona



necesidades socioeducativas, como la inclusión sin requisitos en los procesos de “formación”, 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 asignaturas.⁸ La Cátedra constituye el espacio de interacción entre extensión, docencia e investigación, y se caracteriza por su naturaleza interdisciplinaria, interinstitucional e itinerante. Se propone la articulación de saberes y prácticas generados a partir de los conocimientos y experiencias de los diversos sujetos sociales. Conlleva,

⁸ La Cátedra Abierta Intercultural es un proyecto de extensión aprobado por la UNLu (Res. HCS N° 607/13; N° 049/15; N° 336/18).

también, un propósito pedagógico, ya que la apertura a la diversidad de miradas, experiencias y pensamientos nos permite ampliar temas y plantear problemáticas que no pueden desarrollarse en los cursos y las asignaturas que impartimos, en un mismo espacio, para varias carreras de la Universidad.⁹

Uno de nuestros objetivos es activar la construcción de instrumentos teóricos y metodológicos que permitan, en el ámbito de la enseñanza, recrear las potencialidades culturales a través de la investigación, la reflexión crítica y la acción transformadora. En tal sentido, la propuesta de “formación” se apoya en un enfoque pedagógico-didáctico sustentado en una metodología que incentiva la revisión de posturas intelectuales y experiencias acumuladas. Para ello, recurrimos a lecturas problematizadoras que permiten pensar la realidad construida desde tiempos y espacios cotidianos, razón por la cual la investigación constituye un elemento estratégico.

Tal investigación, concebida no desde temas aislados sino a partir de las problemáticas que se identifiquen, aproxima el trabajo académico a las necesidades sociales existentes, lo que contribuye al desenvolvimiento del conocimiento social y aporta bases para la definición de políticas alternativas.

Estos procesos de investigación se plasman, principalmente, en los proyectos de intervención de los participantes. Venimos realizando nuestro proceso continuo de investigación que nos permite la construcción de conocimiento situado tendiente a aportar nuevas miradas a la conceptualización, la planificación y la práctica en el campo de la educación, y del análisis de las condiciones concretas de la realidad donde se inscriben las propuestas de educación “intercultural”.

Estas investigaciones constituyen el insumo central para el rediseño continuo de la “formación” y de las acciones curriculares

⁹ Lic. Educación Inicial, Lic. y Prof. Ciencias de la Educación, Lic. Trabajo Social y Prof. Enseñanza Media de Adultos-PEMA.

en el interior de la Universidad.¹⁰ Asimismo, nos han permitido un conocimiento del desarrollo de la educación intercultural en terreno. Las relaciones entre cultura y lenguaje en la “formación” se nos presentaron entonces como un nudo problemático por encarar.

FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN:

¿QUÉ OCURRE CON LA RELACIÓN ENTRE CULTURA Y LENGUAJE EN EL SISTEMA EDUCATIVO?

Sintéticamente, planteamos ahora el nudo problemático emergente de la formación que nos provocó nuevas preguntas, indagaciones, exploraciones, procesamientos, análisis. Nos referimos a algunos supuestos vinculados con los conceptos de cultura y lenguaje que se manejan en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, y a la invisibilización de la relación entre cultura y lenguaje en el sistema educativo. Nos ocuparemos aquí de dos dimensiones del problema: las concepciones sobre cultura y lenguaje y la lengua y la cultura en el currículum.

Concepciones sobre cultura y lenguaje

La idea de homogeneidad en las concepciones sobre “cultura” y “lenguaje”. Diversas percepciones sobre cultura atraviesan fuertemente las prácticas y los discursos: en general se concibe “la cultura” como estática e inmutable, como una totalidad homogénea, como patrimonio social, como “universal” y única, lo que invisibiliza la red de sentidos que implica y generaliza la cultura hegemónica. Del mismo modo, la lengua se objetiva como un elemento externo al sujeto y a la cultura, e impide ver las prácticas lingüísticas

¹⁰ Véanse nuestros trabajos: Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008; Gualdieri y Vázquez, 2011, 2016a, 2016b, 2013, 2017, 2018a, 2018b.

como producción sociohistórica de sentidos, como la forma predominante de significar y organizar la experiencia, siempre situada y cambiante. Así, las lenguas suelen concebirse como unidades monolíticas, homogéneas y estáticas, legitimadas por gramáticas y diccionarios, claramente identificables desde criterios “objetivos” y externos a los hablantes. El uso lingüístico, por otro lado, se percibe como irregular, “corrupto”, lleno de “errores” y vacío que la educación debe remediar.

“*Lo normal*”. La heterogeneidad y el carácter dinámico de los fenómenos lingüísticos queda oculta por las ideologías normativas que tienen como modelo el habla socialmente legitimada de los grupos de poder. Asimismo, en la cultura las concepciones sobre la familia y la socialización primaria, centrales en la educación, naturalizan un modelo ideal, universal y único, de “normalidad” representada por la cultura hegemónica. Así, algunos grupos sociales se definen por la *carencia*, por la *ausencia* de normas y costumbres. Las prácticas producto de elecciones que se adecuan a las prioridades culturales de grupos diversos suelen ser confundidas con las prácticas producto de la situación socioeconómica, y se observa una tendencia a “usar” la diversidad para atribuir todos los problemas a “la cultura”, que se erige así en responsable de las dificultades escolares. Pautas culturales diferentes se asocian a desigualdad socioeconómica. Se omite la consideración de los múltiples obstáculos y particularidades que los contextos sociales y los modelos pedagógicos suelen plantear para el aprendizaje. Estas ideas de “normalidad” conducen a los discursos y prácticas de “integración” a la escuela y a la sociedad.

Las concepciones estáticas. La implementación de propuestas de “rescate”, “recuperación” o valorización de las “raíces ancestrales”, como estrategias aisladas cuyo alcance y sentido no es claro, parten de esta concepción de la cultura. Tales ideas de “rescate”, “recuperación”, operan fuertemente también en la dimensión de la lengua, y suelen expresarse en los procesos de revitalización etnolingüística que están en el centro de las expectativas y acciones de los actores,

en especial en el caso indígena. Así, los cambios en las nuevas generaciones se perciben como problemas, errores, corrupciones, empobrecimiento, y no como transformaciones inherentes al movimiento propio de lo cultural y lo lingüístico.

Las relaciones entre lenguas y culturas. Cuando lenguas y culturas se conciben vinculadas con procesos identitarios, se les suele atribuir una relación de ecuación: no es extraño oír afirmaciones como “la pérdida de la lengua es la pérdida de la cultura”. De esta manera, se refuerzan modelos estáticos que ocultan la naturaleza dinámica y cambiante, tanto de las culturas como de las lenguas, y el hecho de que tales cambios no son ni paralelos ni simultáneos, y que interactúan complejamente con las relaciones de poder. La persistencia de rasgos culturales ancestrales cuando la lengua originaria fue sustituida por el castellano, o casos en que a través de la propia lengua se vehiculizan contenidos socioculturales ajenos, son muestras extremas de la complejidad de las relaciones lengua-cultura. Esta distorsión tiene consecuencias en los procesos identitarios debido a la fuerza simbólica de la lengua: nuevamente las “carencias” caracterizan a las identidades (“no tiene su lengua, por lo tanto no es”), y se soslaya que la identidad étnica suele tener bases más amplias que las lingüísticas, y constituye un entramado de elementos que incluyen historia común, prácticas y normas culturales.

Currículo, lenguaje y cultura

El currículo y lo socialmente válido. A través del sistema educativo el Estado legitima socialmente lenguas, variedades, discursos, y encubre los orígenes sociopolíticos del acceso desigual a los repertorios lingüísticos “legítimos”. La invisibilización del carácter hegemónico de la variedad estándar refuerza los criterios de “corrección” y de “normalidad” que circulan en la escuela, lo que contribuye a la marginación y dominación de amplios grupos socioculturales. Lo mismo acontece con la cultura: olores, colores, valores,

representaciones, comportamientos de “el otro” son desdeñados o estigmatizados. La escuela bloquea, además, todo planteamiento que intente pensar la lengua en su cualidad cultural.

Los contenidos curriculares. De manera reiterada se menciona la *fragmentación e inadecuación* de los contenidos, percibidos como “compartimientos estancos”. Los contenidos “científicos” socialmente valorados son sobredimensionados, y se disocia entre conocimientos y prácticas cotidianas. Las concepciones sobre el conocimiento como externo y dado, como proceso lineal, determinan cómo y qué se aprende y se enseña. Esta fragmentación de los contenidos se vincula con una percepción fragmentada de la realidad, que se expresa tanto en la formación como en la práctica de los actores educativos.

En el currículum, se incluye y se trabaja la cultura generalmente como contenido de las ciencias sociales y las áreas artísticas, como un agregado de títulos que omiten, normalmente, un posicionamiento crítico sobre los procesos de imposición. Los aspectos culturales no suelen incluirse explícitamente, a diferencia de la dimensión lingüística, que tiene espacios curriculares específicos. Este desequilibrio tiene que ver principalmente con la percepción de la lengua como elemento separado de los aspectos culturales, y no como expresión, constituyente y símbolo de cultura.

La dimensión lingüística, al quedar reducida a las áreas curriculares específicas, expresa, y a la vez refuerza, la incapacidad de ver que las lenguas/variedades habitan la vida escolar al mismo tiempo como metas de aprendizaje y como medios de instrucción y de interacción social, y desempeñan un papel determinante en la constitución de las subjetividades y las identidades socioculturales.

La reducción del lenguaje a la escritura. El énfasis que otorga el sistema educativo al aprendizaje y al desarrollo de la lectoescritura constituye, también, un punto crítico. Normalmente se observa una cuasi-identidad entre educación-escritura-lengua que es preciso desmitificar. Revisar esta ecuación permite tomar conciencia sobre la naturalización de ciertos supuestos, por ejemplo la percepción

de la escritura como transcripción de la oralidad, de la variedad estándar escrita como “la lengua verdadera”, de la escritura como conocimiento, etcétera. Se trata de “verdades” construidas a través de representaciones y discursos que ocultan el papel complejo de la escritura en las sociedades, en tanto elemento cultural que contribuye a reforzar asimetrías sociales mediante el acceso restringido a este “instrumento” tecnológico y simbólico.

Las tensiones entre oralidad y escritura son sensiblemente evidentes cuando en la escuela, desde donde se constituyen, refuerzan e irradian gran parte de las representaciones dominantes en la sociedad, se encuentran tradiciones diferentes al respecto. Es el caso de los pueblos indígenas, donde la elaboración de materiales escritos, especialmente para uso pedagógico, conlleva cuestionamientos relacionados con las formas y con los valores simbólicos que subyacen. Es este otro lugar donde lengua, cultura y sociedad se entrelazan conflictivamente.

DEL ANÁLISIS A LA INTERVENCIÓN

En el proceso que realizamos, resulta vital el trabajo interdisciplinario¹¹ que nos permite evaluar y proponer diversas dimensiones en la relación entre cultura y lenguaje, central en nuestro enfoque de formación para el reconocimiento de las identidades socioculturales. Tanto por el papel central que el lenguaje cumple en el proceso de escolarización como por el hecho de resultar más “objetivable”, le hemos asignado un lugar central a los fenómenos lingüísticos para llegar a la reflexión sobre los hechos de cultura.

Nos enfocamos básicamente en tres aspectos, que consideramos constitutivos del proceso educativo: las cosmovisiones, la

¹¹ Las problemáticas que nos convocan conducen a visualizar la construcción de una perspectiva transdisciplinaria que trascienda la multi/interdisciplinariedad que se practica actualmente en los espacios de producción de conocimiento académico. Cf. Sotolongo, Delgado y Jesús (2006).

interacción social y la constitución de identidades. Estas dimensiones son traspasadas, en nuestra mirada, por el concepto vertebrador de *hegemonía cultural*, que explica la naturaleza expulsora y marginadora de la escuela. Mediante este enfoque apuntamos a lograr la desnaturalización de prácticas educativas y sociales.

Cada cultura involucra, entre otros aspectos, una forma de percibir el mundo. Es mediante el lenguaje que, en gran medida, construimos y entendemos ese mundo; por lo tanto las prácticas lingüísticas están culturalmente conformadas y, a su vez, constituyen la cultura.

Otro eje que contemplamos es la interacción social, donde el papel del lenguaje, a pesar de ser evidente, no se percibe claramente y mucho menos se advierte la pertinencia que tiene el mundo cultural de los interlocutores en las prácticas discursivas que sustentan la vida social.

Asimismo, desde una perspectiva integrada iniciamos procesos críticos sobre el uso que se hace de la escritura, siempre vinculados con la situación y los eventos de escritura propios de una comunidad específica en un momento específico de la historia.

La reflexión sobre las identidades también nos permite intersectar las dimensiones lingüística y cultural. Un aspecto que hemos puesto en cuestión, en diversos momentos de nuestra experiencia, es la tendencia a establecer vinculaciones automáticas entre identidad-lengua-cultura.

Con este trabajo buscamos aportar a la reflexión sobre la formación de investigadores desde el recorrido de nuestra experiencia. En ella intentamos siempre privilegiar a los sujetos en su deseo de saber, en el vacío que la pregunta origina, en la apertura de la conciencia a lo que está sucediendo (qué-cómo-cuándo-dónde-quiénes), provocando la construcción de conocimiento de lo que está, sus posibilidades y articulaciones en los tiempos y espacios de los sujetos involucrados, para así abrir el abanico de posibilidades de intervención.

PERSPECTIVAS FINALES. INTERCULTURALIDAD, LENGUAJE Y DECOLONIZACIÓN

Como concluíamos en otro trabajo: “La interculturalidad hoy y aquí implica hablar de cultura y lenguaje, de diálogo” (Gualdieri y Vázquez, 2013). Nos referimos a un diálogo que nos interpela, que nos permite revisar nuestros puntos de partida y nuestros conceptos y categorías de análisis, rever y recrear nuestros símbolos, valores y ritos. Es decir, des-cubrir las condiciones que nos atraviesan y las matrices que nos conforman, recobrándonos como sujetos históricos y culturales.

Creemos que desde allí podremos construir conocimientos que permitan y sustenten una mirada de “lo intercultural” en contexto, una interculturalidad situada que impulse acciones descolonizadoras en nuestro continente.

La interculturalidad crítica se conecta, entonces, con la “descolonización” que, pensando “desde” y “con los otros”, intenta crear una nueva razón y humanidad que revierta la idea del eurocentrismo del conocimiento; la valoración de la razón por encima del sentir-hacer como signo de humanidad; la colocación del hombre por encima de la naturaleza. Y, como dice Rivera Cusicanqui (2010, pp. 70-71), concordamos en la necesidad de construir una concepción “descolonizadora” de los discursos y las prácticas sociopolíticas: “La posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos, y de la lengua con que nombramos el mundo” (Gualdieri y Vázquez, 2013, p. 54).

REFERENCIAS

- Gualdieri, B. (2004). Argentina: Educación e identidades en debate. *Qinasay- Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, 2. Cochabamba, Bolivia: PROEIB Andes-GTZ.
- 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, Chile: Universidad de Santiago de Chile-Fundación Equitas. Recuperado de <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/02/gualdieri-Vázquez-simposio-eib2010.pdf>, el 16 de julio de 2021.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2013). Interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana. *Synergies Argentine*, 2, 47-56. Recuperado de <http://gerflint.fr/Base/Argentine2/gualdieri.pdf> el 16 de julio de 2021.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2016a). *Con el sujeto en el centro: una experiencia de docencia-extensión*. v Jornadas de Extensión del Mercosur. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/1171_2016.docx, el 16 de julio de 2021.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2016b). Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos. En D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 315-333). Argentina: Red ESIAL, EDUNTREF.
- 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*, 8 (11). Recuperado de http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/04_bae_n11.pdf, el 16 de julio de 2021.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2018a). Reflexiones para una interculturalidad situada. *Polifonías. Revista de educación*, 12.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2018b). *Del "otro" al nos-otros: metodologías y diálogos desde el sentipensar del sur. Acerca de formaciones e interculturalidades*. (En prensa).
- Gualdieri, B., Vázquez, M. J. y Tomé, M. (2008). Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján (Argentina). En D. Mato (coord.), *Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Venezuela: IESALC, Unesco. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve, el 16 de julio de 2021.

- Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Sotolongo, Codina, Pedro Luis, Delgado Díaz y Carlos Jesús. (2006). Capítulo IV. La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf>, el 16 de julio de 2021.
- Zemelman, H. (2010). *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI.

CAPÍTULO 6

INFANCIAS EN CHIAPAS. CONSTRUIR PRÁCTICAS COLECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

*Kathia Núñez Patiño, Cecilia Alba Villalobos,
Martín Plascencia González, Ernesto Pérez Elizondo,
María Luisa Estudillo Becerra, Norma Guadalupe
Pérez López, Margarita Gutiérrez Narvárez¹*

INTRODUCCIÓN

Las infancias y las juventudes, en su diversidad, fueron un punto común de encuentro entre tres investigadoras, quienes crearon el grupo de investigación “Infancia y juventud en contextos de diversidad”. La diversidad de contextos en que la infancia y la juventud viven fue el núcleo articulador de nuestras experiencias académicas en torno a la educación (Pérez Daniel, 2011; Pérez Daniel, 2012) y la antropología social, en particular la antropología de la educación y de la niñez (Núñez y Alba, 2011; Núñez y Alba, 2013). La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Nivel Superior) y la Universidad Autónoma

¹ Integrantes del Cuerpo Académico “Infancia y juventud en contextos de diversidad”, Universidad Autónoma de Chiapas.

de Chiapas nos reconoció como Cuerpo Académico (grupo de investigación) en noviembre de 2013 con el grado “En Formación”, al reunir la producción académica conjunta en la que coincidimos alrededor de los estudios de la niñez, entre los que destacan los capítulos de libro *Análisis de los procesos de socialización en la investigación situada con niños*, que realizaron en coautoría Kathia Núñez y Cecilia Alba. El capítulo de Rebeca Pérez Daniel, “El sentido de los dibujos infantiles: aproximaciones metodológicas para el análisis del discurso iconográfico”, se publicó en la obra coordinada por Yadira Robles (2012), que titulamos *Entre nosotros y los otros. Experiencias metodológicas de investigaciones con niños sobre la comunicación y la vida social*. En ese mismo libro participó también Martín Plascencia González, quien ingresó más tarde al grupo; el título de su capítulo fue: “Verticalidad y horizontalidad en el uso de la pregunta para pensar y sentir en contextos de desarrollo sociomoral”. La otra publicación en la que coincidimos fue el libro coordinado por nuestra compañera Pérez Daniel y por Stefano Sartorello (2012), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*.

Estas publicaciones fueron el inicio de nuestro camino de encuentros y vínculos con investigadores de otras instituciones académicas del país alrededor de los estudios de la niñez, sobre todo en el campo de las metodologías para su estudio. Ya como grupo de investigación reconocido formalmente por la SEP y la propia Universidad, desarrollamos el primer proyecto en conjunto, financiado por el Programa del Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (2014) PRODEP de la SEP, que nos permitió iniciar el trabajo académico en común, y que estuvo referido a los “Modelos de Atención a la Infancia Indígena en Chiapas” (2014-2015).

El proyecto nos permitió identificar la diversidad de centros de atención a la niñez en Chiapas y centrarnos en los que atienden a las infancias indígenas, que en su mayoría convergen en la ciudad de San Cristóbal. Con esta experiencia de investigación logramos, además de visualizar un panorama general de la atención de niños

y niñas en el estado, establecer vínculos con diferentes organizaciones, en particular con la Asociación Civil de Melel Xojobal (Núñez, Molinari y Alba, 2016a), lo cual ha permitido apreciar la diversidad de contextos en los que participan los niños y las niñas en Chiapas, y por lo tanto, el enorme reto que representa la construcción de políticas y acciones, tanto públicas como civiles, para este grupo de actores (Alba, Núñez y Molinari, 2016b).

Este primer paso ha permitido, además, ir construyendo vínculos y abrir veredas para que el campo de investigación de las infancias y juventudes sea considerado como un ámbito serio de trabajo académico para y con la niñez. Desde el Grupo de Investigación se han generado tres ejes de estudio que se han desarrollado con la integración de nuevas y nuevos compañeros: a) las políticas públicas, las instituciones y organizaciones civiles que promueven los derechos y la participación; b) las culturas infantiles; c) las prácticas culturales y las luchas de los pueblos originarios en las que participan la niñez y la juventud, desde donde se abren alternativas de participación política como las demandas de las niñas, niños y jóvenes trabajadores. Estos ejes se entrelazan con la línea de investigación que desarrolla nuestro grupo: Identidad, Cultura y Poder.

POLÍTICAS PÚBLICAS, INSTITUCIONES Y ORGANIZACIONES CIVILES: LOS DERECHOS Y LA PARTICIPACIÓN

Una de las líneas que se fue configurando en torno a la niñez es la de las políticas orientadas a su atención y a las organizaciones e instituciones involucradas en su propuesta y diseño, así como el marco jurídico que se ha definido para sustentar las acciones del Estado mexicano en relación con niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Como una primera estrategia hemos conjuntado información de quiénes son los actores, públicos y particulares, gubernamentales y de la sociedad civil, que realizan actividades relativas a las infancias y juventudes, y qué concepciones, perspectivas, propuestas,

condiciones y posicionamientos poseen para la atención, la participación, la toma de decisiones y el goce de derechos (Alba, Ortelli y Plascencia, 2017).

Las políticas públicas ofrecen múltiples posibilidades para el cuidado, la atención y el goce de derechos a la niñez y la juventud. Su estudio, en un primer momento, comprende el análisis de una serie de disposiciones que desde el marco internacional pretenden regular las acciones en países del orbe. La adopción de estas disposiciones legales compromete a los Estados o formas de representación gubernamental a dar respuesta a las necesidades de este grupo.

Reflexionando al respecto, vale la pena analizar lo referente a la política pública a fin de entender su orientación. La política se define desde la perspectiva del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) como:

El arte de construir acuerdos en torno a los grandes objetivos que convienen a todos los miembros de la comunidad. Se trata de acuerdos sobre los logros que deben alcanzarse, sobre el proceso que debe emprenderse para alcanzarlos, sobre los esfuerzos financieros y operativos que corresponden a cada uno de los responsables de lograrlos (2013, p. 8).

Por su parte, Garzón y Mogollón entienden lo relativo a “lo público” como aquello que “responde a objetivos comunes en pro de los ciudadanos” (2009, p. 14). Por tanto, este proceso de investigar y dar seguimiento al sentido de las políticas públicas advierte visualizar críticamente el proceso a través del cual se establecen programas de acción pública.

El efecto cascada es un fenómeno científico que tiene cabida en diferentes campos de conocimiento, como la medicina, las matemáticas, incluso, la educación. En ella se distingue un aspecto en común, un proceso que va de forma escalonada y que termina por extender sus ramificaciones a diferentes estratos. Tal efecto se asemeja lo que atañe al diseño e implementación de políticas para la infancia y la

juventud. Se gesta desde las organizaciones internacionales (por ejemplo el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Save the Children, entre otras), con directrices que trazan rumbos e intencionalidades a las naciones, a sus representantes y ciudadanos.

El alcance de estas organizaciones y de los compromisos, principalmente económicos, contraídos por los países impacta directamente en el diseño de las políticas públicas locales, puesto que en toda disposición emergente debe contemplarse la perspectiva global que estas organizaciones adoptan. La niñez y la juventud, y las políticas vinculadas a la educación, la salud, los servicios, entre otros, no son la excepción, aun cuando algunos de los requerimientos de estos grupos que deben atenderse normativamente se gesten y visibilicen desde el propio contexto en que se originan.

Cousiño y Foxley (2011) comentan al respecto que es indispensable diseñar políticas públicas centradas en las necesidades de los agentes involucrados, pero considerando en su elaboración un enfoque interdisciplinario-contextual, es decir acorde a las diversas realidades y problemáticas que enfrenta el niño y el adolescente desde su nacimiento hasta su transformación en un adulto autónomo.

Los países del orbe, México en particular, debido a sus constantes crisis económicas históricamente han venido contrayendo obligaciones. Una de ellas se relaciona con impulsar políticas y acciones para el desarrollo de ciertos sectores. En el ámbito social, la infancia y la juventud son temas de relevancia y observancia que no son ajenos a estos fines.

La estructura y la organización gubernamental mantienen un interés permanente en lo que respecta a la infancia y a la juventud. Actualmente, las políticas públicas dirigidas a estos involucran al “conjunto de organismos, entidades y servicios que formulan, coordinan, orientan, supervisan, ejecutan y controlan las políticas, programas y acciones, en los tres niveles jurisdiccionales de gobierno destinados a promover, prevenir, asistir, proteger, resguardar y restablecer los derechos de esta población” (Repetto y Tesdechi, 2013, p. 41).

En nuestro interés por conocer cómo se ha realizado la aplicación de políticas públicas en torno a la infancia y la juventud, nos planteamos como grupo de investigación examinar el marco legal y las instituciones y organizaciones que atienden a la infancia en la entidad, por lo que formulamos el proyecto financiado por el FOMIX-Conacyt (2015-2018): “Políticas públicas y los derechos de la infancia en Chiapas. El Sistema de Protección Integral a Niñas, Niños y Adolescentes (Sipinna)”. El objetivo fue analizar el proceso de conformación e implementación de dicho Sistema a nivel estatal. El acercamiento se hizo a partir de identificar algunos actores partícipes del proceso y hacer un seguimiento de lo que ha implicado, por un lado, la definición de la normatividad y, por el otro, la puesta en marcha de los programas de acción.

En la generación del marco legal en torno a la niñez y juventud en México, la participación de organizaciones de la sociedad civil ha jugado un papel importante al poner en la agenda pública de discusión la necesidad de que exista una legislación que señale los ámbitos de acción del Estado y sus instituciones en relación con este sector de la población.

Por ello, como grupo de investigación hemos tenido un acercamiento al trabajo que efectúan diferentes organizaciones sociales en Chiapas, particularmente en el municipio de San Cristóbal de Las Casas, que se han dedicado a desempeñar tareas orientadas a aspectos que involucran a niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Entre los aspectos que estas instancias advierten como relevantes están: la educación, el trabajo, las relaciones familiares, el reconocimiento de sus derechos y la participación política.

La perspectiva que sostienen estas organizaciones, algunas de ellas conjuntadas en la Red por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Chiapas (Redias), es que niñez y juventud deben ser consideradas como actores participativos de la sociedad. En este sentido, y a partir del trabajo que realizan, las organizaciones han alcanzado un reconocimiento y han logrado incidir en la toma de decisiones por parte de las autoridades para atender a la niñez y la

juventud en el ámbito estatal. Así lo señala Jennifer Haza, directora de Melel Xojobal:

La responsabilidad de niños, niñas y adolescentes es una responsabilidad del Estado en su conjunto y también en ese sentido, tendría que tener una relevancia y un nivel de prioridad para el país y [para las] personas que puedan tener ese nivel de toma de decisiones para orientar para donde va. Es prioritario trabajar por los derechos de niños y niñas, por su bienestar (Entrevista, mayo 2018).

La cuestión de los derechos es un punto de partida para el trabajo conjunto de varias organizaciones, que tienen como propósito que se conozcan y reconozcan, tanto en el ámbito legal como en las relaciones cotidianas entre los diversos miembros de la sociedad, las garantías para el pleno desarrollo de la niñez y la juventud. Para ello se requiere de la participación activa de todos. Como señala Glockner:

Aun cuando se pudiera afirmar que los niños están en cierto modo imposibilitados para valerse por sí mismos (cosa que podría discutirse en el caso, por ejemplo, de los niños de la calle), esto no les impide de ninguna manera entender, reflexionar, aprender y, sobre todo, sentir, expresar e influir en lo que sucede a su alrededor (Glockner, 2007, p. 68).

En el contexto de la entidad chiapaneca, han sido las organizaciones de la sociedad las que han puesto el énfasis en la participación de las niñas, los niños y los jóvenes. Por ello, desde nuestra posición, como grupo de investigadores consideramos que es necesario tender puentes entre quienes realizan el quehacer académico y quienes hacen el trabajo directo con los grupos sociales. En este sentido, hemos llevado a cabo encuentros, reuniones, talleres, seminarios, en los que hemos establecido una interlocución con representantes de organizaciones sociales, incluidos niños, niñas y jóvenes, para intercambiar experiencias, perspectivas, reflexiones, en torno a

cómo contribuir a enfatizar la centralidad de los temas de la infancia y la adolescencia en la agenda pública y en la investigación.

Respecto de esta última, en el ámbito académico, asumimos que se requiere seguir analizando y proponiendo nuevas maneras de acercamiento al tema de la niñez. Por ello, en buena medida, nuestras reflexiones se han orientado hacia propuestas metodológicas pertinentes en el trabajo para y con infantes, considerando la multiplicidad de contextos, experiencias, historias, necesidades, expresiones de las diversas infancias presentes en un estado como Chiapas.

LAS CULTURAS INFANTILES

El segundo eje de trabajo es el de las culturas infantiles, es decir, sobre cómo se producen y reproducen acciones por parte de niñas y niños en ciertas geografías de interacción. Es un eje que el grupo de investigación está abordando, pues se considera la *agentividad* de niñas y niños en los procesos co-constructivos de su ser y estar con otros. Por tanto, se han abordado metodologías cualitativas narrativas para explorar aspectos como la participación, la agencia, y en general la opinión de niñas y niños respecto a ciertos temas, por ejemplo: la violencia, el trabajo y la moralidad. Actualmente se investiga también, dentro de ese marco, las culturas infantiles, la institucionalización de la infancia y los espacios destinados a niñas y niños, lo que se hace en ellos, el papel que desempeñan y las concepciones que se tienen sobre la infancia y su desarrollo.

Ha adquirido relevancia en este campo de análisis el estudio de geografías de la infancia (*children's geographies*) porque ha colocado el interés investigativo en lo que se hace desde la infancia al considerar metodológica y teóricamente a la infancia como agente. La importancia de las voces de niñas y niños (Medina, 2004; Podestá, 2007), desde donde hablan considerando sus medios cognitivos, sociales y los ejes de poder en donde se encuentran inmersos.

Hemos trazado investigaciones de corte narrativo (Bruner, 1991), inspirados en el concepto de cultura de pares y reproducción interpretativa de William Corsaro (Corsaro, 1992; Corsaro y Eder, 1990; Gaskins, Miller y Corsaro, 1992) y según el concepto de geografías infantiles o geografías de la infancia (Holloway y Valentine, 2000; Holloway y Pimlott-Wilson, 2015; Jeffrey, 2010; Moreira, 2013; Moreira y Vasconcellos, 2006). El estudio de geografías se ha extendido no solo a medios físicos, sino también electrónicos (Valentine y Holloway, 2002). Nos hemos dado a la tarea de planear investigaciones sobre la infancia, particularmente desde procedimientos metodológicos que están planteados para que niñas y niños sean agentivos y no solo respondientes. Para ello, hemos utilizado la narración como vehículo para hacer investigaciones (Plascencia, 2015; Núñez, 2018).

A fin de lograr una comprensión de lo que niñas y niños hacen durante su día, se les solicitó que llevaran diarios personales en la escuela (Plascencia, 2015). Se pidió que escribieran sobre su día en la escuela, particularmente en el recreo escolar. Niñas y niños, desde primer grado de escuela, redactaron diarios personales narrando durante cinco días lo que les había sucedido en la escuela. El objetivo de esta investigación fue observar, mediante la narración sobre sí mismos, conductas y situaciones de daño por una parte, y conductas y situaciones lúdicas por otra. Para ello, solicitamos a niños de tercero a sexto grados de Primaria una redacción de lo que les ocurría en su recreo con una de dos consignas: “Escribe lo que te pasó en el recreo” o “Escribe las cosas buenas y malas que te pasaron en el recreo”. La primera instrucción contenía la posibilidad de explorar cualquier situación que a decisión del narrador se considerase importante y decidiera narrar.

Exponemos dos ejemplos para documentar las posibilidades metodológicas del diario usando la forma general de redactar sobre el recreo. Un ejemplo corresponde a una niña que vive en un ambiente urbano, en Tuxtla Gutiérrez, y otro a una niña que habita en el ambiente rural y cuya lengua materna es el tzeltal. A través de

estos textos, que los conservamos tal cual fueron escritos, analizamos varios de los puntos que pueden servir de vórtice para el análisis tanto de situaciones temáticas emergentes de la cultura infantil como de las geografías donde se desarrollan las interacciones.

Ante la consigna “Escribe lo que te pasó en el recreo”, Alondra Yazmín, una niña de Tuxtla Gutiérrez, de ocho años de edad y que cursa tercer grado de Primaria, redactó:

Día 1. Hoy en el recreo fui a buscar a mi hermanita le fui a dejar su torta luego con mi amiga Delmi fuimos a comprar dulces luego vino mi hermanita a desayunar comimos 14 sabrita el bombon y un chicle con tamos cuetos del coco pero luego se fue mi hermanita porque tocaron el timbre pero al comienzo a mi papá le dije que Willian no le gustabalos frijoles por que es güero y si los comia se iba a poner morenito.

Día 2. Hoy en el recreo comi dulces con mis amigas luego vino mi hermanita luego jugamos en el pizarrón al orcado con Jose Angel, Estrella, Alexa, Delmi mi hermanita y yo luego con Diego y Alvier de que nos corretiava y luego vino mi papá el profesor y nos puso hacer lo que estoy haciendo.

Día 3. Hoy en el recreo sali antes yo con mi amiga fuimos a comprar quesadillas luego vino mi hermanitas luego fuimos Delmi mi hermanita y yo con tamos lo que vimos en la tele i mi amiga etefania dijo so bebé soy bebé tengo piernas de bebé luego el profesor nos metió.

Día 4. Hoy en el recreo jugué con Fernando y con Chamed y mi amiga Delmi yo y mi hermanita lejalamo el cabello y jugamos con Fernando el niño quietiene muletas y luego acabamos de jugar y mi hermana se fue.

Día 5. Hoy en el recreo salimos antes porque vamos a salir a alas 11yo platique con Yamieth y mi hermanita conpramos dulces y nos metieron hacer esto.

Nótese en la narración el aspecto rutinario, que consiste en comer y estar con otras personas, amigas o hermanas. Varios temas emergen de la descripción de Yazmín: relación entre hermanas, amistad y uso del espacio del recreo para comer conjuntamente, realizar

actividades lúdicas, contar cuentos y narrar situaciones lúdicas, bromear con la comida y el color de piel del hermano; la actividad de juego dentro y fuera del lugar de clases, la narración sobre lo que se escribe y el requerimiento sobre la actividad de narrar.

En la descripción de Ángela, de diez años, de una comunidad indígena tzeltal, de sexto grado, se nota cómo niñas y niños salen de las instalaciones escolares en esta comunidad, y que los límites entre escuela y casa no están tan definidos como en las escuelas urbanas. Se observa aquí la importancia del pozol como elemento cultural de organización del tiempo y la alimentación, así como la comida y los aspectos lúdicos: comprar en una tienda de la comunidad, cantar, jugar.

Día 1. Cuando salimos al recreo eran las 11:30 fui a mi casa a pedir mi gasto con mis hermanitos y vine a la escuela y los niños estaban jugando y entre a jugar también y termine de jugar con mis compañeros.

Fui a la tienda con mis amigas para comprar algo para comer y nos divertimos mucho y fui a tomar posol en mi casa y terminé de tomar mi posol.

Fui a la tienda con mi hermanita a comprar mi dulce y cantemos como media hora y terminamos de cantar y el maestro me dijo que entremos al salón para hacer un diario y termine de hacer un diario y entregue al maestro.

Es todo lo que ice en el recreo.

Día 2. Hoy día lunes 5 de septiembre del año 2011 el recreo eran las 11:30 pero teníamos un trabajo y por eso no salimos al recreo fui a acer mis tarjetas porque el maestro nos dijo que había muchas cosas que hacer y junte a mi equipo y fui a trabajar y dije a mi hermanita que fuera a traer una tijera porque teníamos tijera en equipo y corte todas las tarjetas.

Mi amiga Nohemi que fuera a comprar peso de chile y vino mi amiga Nohemi fui a pedir mi comida con mi hermanita y termine de comer con mis amigas fui a mi casa a dejar mi comida con mis hermanito y vine a la escuela y trabajamos otravez y terminamos fui a mi casa.

Día 3. recreo del día martes 6 de septiembre de 2011 yo sali al recreo a las 11:10 y fui a mi casa a pedir mi gasto con mis hermanitos.

Fui a la tienda con mis hermanitos compre algo y vine a la escuela a jugar un rato con mis compañero y terminamos de jugar fui a la tienda a comprar mi bolis con mis hermanitas y fui ami casa y mi mama me dijo que fuera al molino y despues vine ala escuela con mi hermanita y e maestro me dijo que acemos un diario y mis amigas fui acer unos diario y termine de acer mi diario fui a jugar con mis compañeros y mi amiga fue a la tienda a comprar totis y fui a mi casa a pedir mi gasto tambien.

Día 4. recreo del día miercoles 7 de septiembre de 2011.

yo sali a recre a las 11:40 fui a mi casa a pedir mi gasto con mi hermanita tome mi posol en mi casa termine de tomar mi posol lave mi mano y entre a la escuela jugue un rato con mis compeñeros y termine de jugar fui a mi casa a pedir mi gasto con mis hermanitos y vine a la escuela a con nuestro diario jugue con mi hermanita y con mi amiga y nos divertimos mucho al recreo y los niños estaban jugando y entre a jugar con mi amiga y termine de jugar con mi amiga.

Día 5. recreo del día jueves 8 de septiembre de 2011.

yo sali al recreo a las 11:30 fui a mi casa a pedir mi posol y mi gasto y termine de tomar mi posol me dieron mi gasto y vine a la escuela y jugue un rato con mis compañeras fui a la tienda a comprar algo para comer alago y los niños estaban jugando y entre a jugar tambien con mi amiga y termine de jugar fui a la tienda a comprar mi bolis con mis hermanitas y despues entre a jugar tambien con mis amigas y mis amigos fueron a la tienda y fui a pedir mi peso con mis hermanitas y vine a la escuela.

Día 6. diario del día viernes de septiembre de 2011.

yo sali al recreo a las 11:30 fui a mi casa a pedir mi gasto y vine ala escuela con mis hermanitas y fui a la tienda a comprar algo y los niños estaban jugando y entre a jugar tambien y termine de jugar fui a la tienda a comprar mi bolis y vine ala escuela con mi hermanito y vine a jugar otraves y mis hamigas estaban jugando otro juego y terminamos de jugar fui a mi casa a pedir mi gasto otra ves con mi amiga.

Tanto las descripciones de Alondra Yazmín como las de Ángela privilegian la comida y lo que se come (*Sabritas, Totis*). Asimismo, describen narrativamente la configuración de los espacios que representan desplazamientos. Geográficamente los desplazamientos de Alondra Yazmín son del salón a la tienda, al lugar donde se come y donde se juega. En alguna ocasión las acciones se desarrollan en el salón. En la interacción con su hermana o con amigas se traen a colación temas de otros momentos de la vida que se comentan, como los programas que vieron en la televisión. En el caso de Ángela el recorrido es hacia la casa, a la escuela donde juegan, a la tienda y a algún sitio de la escuela donde trabajan. Los temas de Ángela también abarcan la comida, el tomar pozol, el acompañarse de niñas para comprar, comer conjuntamente, jugar y trabajar algunas actividades que el profesor haya dejado. En los dos ejemplos se comenta la figura del profesor, quien establece los límites temporales y la obligatoriedad de acciones: escribir el diario, entrar al salón.

Estos textos, que tan solo son de dos niñas, dan cuenta de la diversidad de acciones y espacios ocupados por la infancia en un lugar-tiempo como el recreo escolar. Una vez explorados los textos, se llegó a esta conclusión:

En el diario no solo se cuentan acciones para sí mismo, es una forma de exposición del sí mismo ante el otro. Hay convergencias en las narraciones, según grupos de edad y escuela, por lo que existe, según analizamos, una colectivización de las acciones. Dicha colectivización la vemos traducida en la categorización temática, es decir, niños y niñas parecen hablar de vivencia de sucesos similares. Pero no es solo el acto narrativo, sino el hecho mismo representado por esa narración está colectivizada (Plascencia, 2015, p. 414).

Es decir, podremos saber que la estructura del recreo en los tres contextos facilita la interacción a partir de comer juntos, jugar, conversar y otros. Justamente a través de la narrativa, se accede al conjunto de significados de objetos, personas y lugares.

Al emprender un estudio con un grupo de niñas y niños tendemos a buscar las rutinas, a través de procedimientos como la identificación de frecuencias, y a partir de ello realizar interpretaciones que abarquen a tal grupo. Sin embargo, como lo que se solicita en los diarios personales es que narren lo que les pasó, se debe cuidar de darle relevancia a los episodios únicos.

Cuando la solicitud es “Escribe las cosas buenas y malas que te pasaron en el recreo”, niñas y niños nombran más eventos de daño que en la versión general. No es que ocurran más eventos de este tipo en quienes narran con esta forma, sino que expresamente les preguntamos y solicitamos que hagan esa distinción, esa categorización entre lo “bueno” y lo “malo”.

Al solicitar “Escribe las cosas buenas y malas que te pasaron en el recreo”, niñas y niños categorizaron sus acciones como en la tabla 5.1.

Tabla 5.1. Narración de Carolina del Carmen, 8 años de edad, tercer grado de primaria, sobre las cosas buenas y malas que le pasan en la escuela.

Día	Textual buenas	Textual malas
1	llo guge comi amiga	yo me paso que me cai
2	llo no mepa sa ma nabo llos ni me cai	llo me poso que me queria pega
3	LLo mepaso que a simo una linia de tobo la aluno de desfile	llo me paso que me cai
4	llo gue	llo me paso que me citaro le colupio

Fuente: elaboración propia.

En Carolina del Carmen, niña de Las Margaritas, Chiapas, México, se observa dificultad para redactar; sin embargo, se advierte la intención de contar fragmentos de su actividad. En los aspectos buenos se nota la dimensión lúdica (“jugué con mi amiga, jugué”) y en los aspectos malos: se cayó, le querían pegar y le quitaron el columpio. La respuesta en el diario personal ante dos preguntas similares sobre la narratividad de la vida en el recreo nos ayudó a reflexionar

y a replantearnos cómo el aspecto metodológico determina el tipo de datos que se obtienen de niñas y niños. Quienes redactaron el formato de cosas buenas y malas relataron más eventos y más diversos sobre situaciones de daño (golpear, excluir, caerse, etcétera) que los del formato donde escribían de manera general (véase Plascencia, 2015, p. 180). Por tanto, para la interpretación de datos se requiere conocer el contexto metodológico de donde emergen.

Hasta aquí presentamos un ejemplo de cómo hemos usado los procedimientos metodológicos para hacer más sensible el acercamiento a niñas y niños. Es decir, por la discusión sobre la participación de niñas y niños en procesos de investigación hemos estado diseñando estrategias para recoger datos desde los niños con procedimientos que nos ayuden a la comprensión.

Otro proyecto de investigación, en nuestra preocupación por conocer la posición de la infancia en el marco de las instituciones, es la “Evaluación de estancias infantiles, centros de atención infantil y preescolares de la zona Costa de Chiapas” (Conacyt-INEE). En este proyecto básicamente lo que interesa es determinar con qué medios físicos, espaciales, se atiende a la infancia, así como las condiciones en que esta se encuentra. Para delimitar el contexto se han elegido herramientas metodológicas de recolección, como las entrevistas, el cuestionario, la lista de chequeo, la toma fotográfica y la línea del tiempo.

Esta batería de instrumentos de recolección pretende conocer y comprender, mediante una “evaluación”, dónde habita la infancia en las instituciones, cómo se atiende y qué concepciones y prácticas se tienen sobre cómo atender a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad. De esta manera, conocer los espacios de la niñez nos permite reflexionar sobre las ideas adultocéntricas que estructuran sus espacios y pensarlos desde otras prácticas que contemplen sus necesidades.

**LA NIÑEZ DESDE LAS PRÁCTICAS CULTURALES,
LAS LUCHAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y DE LA NIÑEZ
TRABAJADORA, CAMINOS PARA DESCOLONIZARNOS**

La posibilidad de encontrarnos con las niñas y los niños que representan maneras diferenciadas de las vivencias de las infancias ha permitido que no solamente se escriba y reflexione sobre ellas a nivel teórico o discursivo, sino también que se tienda un puente incipiente *desde y con* ellos para problematizar cuestiones que atañen a su vida cotidiana; por ejemplo, desde sus prácticas culturales que se expresan en sus discursos y prácticas en comunidades indígenas y desde los movimientos sociales, como el zapatismo (Núñez, 2018).

A partir del estudio de las dinámicas culturales y los procesos identitarios se pueden comprender las formas en que participa la niñez en sus contextos y los juegos de poder que se expresan en los procesos de reproducción, cambio y continuidad de las culturas y las identidades. En las dinámicas culturales, las prácticas indígenas comunitarias se han convertido en parte medular de los proyectos políticos, emanados de los movimientos sociales, como el que construyen cotidianamente desde la autonomía las comunidades indígenas zapatistas, que van recreando prácticas culturales, en muchos contextos rutinarias, reinventando la identidad indígena. Esta forma reflexiva de asumir y hacerlo explícito se refleja en la frase: “somos indígenas, orgullosamente zapatistas”, que las bases de apoyo zapatista expresan al presentar sus actividades en el Festival “CompArte”, organizado y convocado por los zapatistas en julio de 2016.

Por ejemplo, se destacan los trabajos colectivos, la solidaridad y la reciprocidad o el mandar obedeciendo que se manifiesta en las asambleas comunitarias. En la reflexión y toma de conciencia, estas prácticas se convierten en vectores de un proyecto político, desbordando las identidades y configurando otras. El sentido político que expresan dichas prácticas es un elemento central en la especificidad de los contextos culturales en los que se estudian las identidades, porque los sentidos difieren de una comunidad indígena a otra por

la diversidad de sus dinámicas, al igual que las disposiciones de los niños y las niñas, así como las formas en que participan en ellos, en particular, en los procesos de organización política.

Desde el ámbito de las luchas políticas, para el contexto latinoamericano encontramos el posicionamiento de un paradigma emergente que, referido al aspecto del trabajo, marca un contrapunto importante para reflexionar críticamente respecto al concepto hegemónico del “trabajo infantil” y propone la “valoración crítica del trabajo de las niñas y niños”, para comprender y explicar el fenómeno de la niñez trabajadora. A partir de estos marcos se desprenden miradas y posiciones que no solo actúan en los marcos interpretativos de manera teórica, sino que inciden en prácticas concretas y socialmente reconocidas, tanto de los adultos como de los niños en contextos culturales diferenciados.

Por tanto, en el contexto latinoamericano existen por lo menos dos posiciones diferenciadas respecto a la situación de la infancia trabajadora, la primera promovida por organismos internacionales, principalmente por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), los cuales tienen como postura la erradicación del trabajo infantil en el mundo, partiendo del espíritu protector enunciado en la Declaración de los Derechos de la Infancia.

La segunda corriente proviene de Sudamérica y tiene como epicentro el Perú y abreva de los movimientos sociales de la década de los setenta del siglo XX, de los cuales resultó el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) en 1976, como organización social fundacional de la valoración crítica del trabajo de niñas, niños y adolescentes. Esta corriente inició el debate sobre el derecho al trabajo digno y formativo de la infancia. El movimiento ha ido consolidando el discurso y la práctica del protagonismo infantil, a través de la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATs), quienes pugnan por el ejercicio pleno de los derechos establecidos en la Convención de los Derechos del Niño (1989), incluyendo el derecho a trabajar en dignidad.

Si bien estos debates en torno a la niñez y el trabajo presentan matices que diferencian las explicaciones al respecto, se debe reconocer que en más de una ocasión tienen consensos respecto al cumplimiento de los principios que son los ejes rectores de la Convención de los Derechos del Niño: Interés Superior del Niño, No Discriminación, Desarrollo, y Vida y Participación.

La importancia del movimiento internacional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NAT's) en América Latina se presenta como un ejemplo que abandera la exigencia de miles de niñas y niños trabajadores por un trabajo justo y digno. Si bien en los espacios donde hemos realizado nuestras investigaciones la connotación del trabajo en los contextos culturales de los pueblos originarios tiene diferentes significados, desde la perspectiva agentiva de la niñez trabajadora, en el ámbito comunitario es más evidente observar a través de prácticas y discursos la conceptualización de trabajo como una actividad formativa y socializadora que permitirá a la niña o niño ser una mujer u hombre “completo”, responsable, conocedor de las actividades reproductivas a nivel social y económico.

Plascencia (2015) observa en su estudio etnográfico y utilizando diarios personales escritos la relevancia del trabajo familiar en la niñez tojolabal, donde la participación en actividades familiares cubre funciones de sostenimiento, pero también coadyuva a tejer relaciones sociales, es decir, la contribución laboral de niñas y niños tiene una función de socialización. Esta forma cultural de socialización, también registrada por Núñez (2011) y Pérez (2012), permite ofrecer otras miradas para relacionarnos con las infancias.

En este sentido, es importante señalar que el conocimiento situado, la reflexión de los participantes desde sus propias categorías culturales o políticas, tales como *tseb* o *x c'hok* (niña), *kerem* o *c'hityon* (niño), *wiñik-x ixik* o *bastsi vinik-bastsi ants* (hombre/mujer verdaderos en tzotzil y ch'ol, respectivamente) protagónicos, así como la integración del conocimiento local, nos sitúan, ya no en el monólogo académico hegemónico, sino en relaciones de diálogo. De este modo, al considerarlo se manifiestan procesos de reflexión sobre las

subjetividades “deformadas” (Palermo y Quintero, 2014) y ahora corresponde criticar propositivamente categorías que han sido impuestas, ajenas a nuestros contextos y marcos culturales.

Estas nociones serán puestas en tensión con parámetros de diferenciación social, racial y posición de clase que se vive en las urbes de nuestro país, sobre todo en aquellas ciudades consideradas grandes ciudades. Será ahí donde los matices, las hibridaciones culturales y la situación de pobreza de los niños trabajadores, principalmente indígenas, tomarán otros significados. No será nunca lo mismo ser indígena en la ciudad que en el ámbito rural, si bien los lazos familiares, las experiencias migratorias, las redes de apoyo en las zonas de llegada son el capital social del que gozamos muchos indígenas y que les permitirá otras experiencias no solamente para vivir la inserción escolar, laboral, familiar.

Desde el campo de las Ciencias Sociales, Humanas y de la Conducta, se ha problematizado cada vez con mayor profundidad la conceptualización de infancia y las vivencias diferenciadas de esta. Trabajos de corte sociológico, antropológico, psicológico –principalmente desde la psicología cultural– e histórico han sido de relevancia para comprender cómo las categorías o conceptualizaciones que hasta ahora conocemos pueden llegar a encapsular las diferentes interpretaciones de la realidad; aquí se hace imperativo nombrarlos de otras formas. En este camino, ya los actores desde los movimientos sociales aportan una sustancial base de producción teórica, desde sus prácticas y su reflexión en la construcción cotidiana de sus autonomías, como el movimiento zapatista (Comisión Sexta-EZLN, 2015).

De esta manera, la investigación también aporta a los desafíos deconstructivos la interpretación científica de los seres humanos jóvenes como “niños universales” desde dos fuentes principales de las perspectivas poscoloniales,² es decir, la producción de

² En la interpretación del término poscolonial “el prefijo *post* representa tanto el fin de los colonialismos, en que tierras y pueblos fueron físicamente confiscados, como los continuos efectos de la potencia colonizadora por medio de prácticas discursivas y la dominación filosófica” (Viruru y Cannella, 2005, p. 239).

conocimiento de la teoría poscolonial y las interpretaciones de la niñez por quienes han resistido la dominación colonial (Viruru y Cannela, 2005). Nuestro posicionamiento se va construyendo en la crítica del concepto clásico de investigación, en particular de la etnográfica, tal y como se aplica en la infancia, para mirar en las relaciones con los más jóvenes las formas que posibilitan reconocer “la agencia, la voz y las identidades complejas así como una sostenida lucha por la justicia social” (Grieshaber y Cannela, 2005, pp. 15-16), porque en estas relaciones se pueden reconocer las formas en que se transmiten y reciben los mensajes de colonización ocultos acerca de sí mismos (Viruru y Cannela, 2005) y también cómo se cuestionan y transforman.

Por nuestras experiencias recientes sobre infancias en los pueblos y las comunidades originarias, su papel activo en sus procesos de socialización y su participación en la decisión de trabajar, estudiar o no hacerlo, podemos asegurar que en estos espacios de vida familiar y comunitaria es común observar a las niñas y niños como personas activas que tienen diferentes niveles de participación desde los primeros años de vida. La observación y el aprendizaje a través de la práctica y el juego son piezas principales desde las cuales se puede explicar por qué el trabajo y la socialización en estos contextos situados tienen un contenido enmarcado en prácticas culturales con una connotación distinta a la mirada hegemónica respecto al “trabajo infantil”.

La centralidad del movimiento internacional de niños y adolescentes trabajadores en América Latina, como ejemplo que abandera la exigencia de miles de niñas y niños trabajadores, es una muestra clara de la importancia de la participación de este sector social que, desde su experiencia y lectura crítica sobre políticas dirigidas hacia ellos, pueden presentarnos otras formas de entender la realidad social. Durante los trabajos desarrollados en nuestro contexto chiapaneco se observa que, a pesar de que no existe una organización propia de *niñas, niños y adolescentes trabajadores*, es posible reconocer los modelos de participación comunitaria, como la asamblea, la

presencia de las niñas y los niños en la toma de decisiones, la continua información que tienen sobre la situación familiar: empleos, deudas, situación económica, entre los más recurrentes. Además, en los trabajos de corte etnográfico nos dimos cuenta de que en todos ellos existe el sentimiento de exigir sueldos justos, buena atención por parte de los adultos y, sobre todo, que escuchen sus razones para decidir trabajar o no para el caso de la niñez trabajadora.

Estos antecedentes pueden revelar la importancia de problematizar cómo las experiencias y vivencias de las infancias son tan diversas, contextualizadas en espacios y tiempos, que nos brindan la oportunidad de dejar de lado visiones unilaterales que obstaculizan la construcción de conocimiento frente a estas realidades.

REFLEXIONES FINALES Y EL CAMINO POR ANDAR

La experiencia acumulada hasta ahora pone al Grupo de Investigación como un espacio abierto para el fortalecimiento de relaciones entre el trabajo académico, el de las organizaciones sociales y los movimientos sociales, que puedan reflejar en exigencias hacia el gobierno para el cumplimiento de los derechos de la niñez y la juventud. En esta construcción de relaciones consideramos que es crucial desarrollar metodologías para que la producción de conocimiento se realice en común, con los involucrados en los procesos de investigación, desde la definición de los problemas, la distribución de recursos y la horizontalidad en las relaciones de investigación.

En este proceso es indispensable visibilizar la diversidad de sitios a partir de los cuales se percibe y se mira a la niñez y la juventud en sus relaciones, para des-centrar las categorías desde las cuales se les define y también se autodefinen, como el adultocentrismo o el niño-centrismo. Esta diversidad de contextos como: la familia, la escuela, el espacio público, el gobierno, el trabajo, la migración, los pueblos originarios, los movimientos y luchas sociales –así como sus relaciones: padre-madre; abuelo-abuela, hermanos-hermanas,

sus pares, maestras-maestros, entre otros–, provee una mirada holística que posibilita generar propuestas que integren a los actores participantes, teniendo como eje la agencia infantil y juvenil. Así, el conocimiento que emana desde la niñez en su diversidad de contextos nos permite una posición crítica sobre los modelos hegemónicos y nos abre caminos que nos guían para descolonizarnos.

REFERENCIAS

- Alba, C., Núñez, K., Molinari, C. (2016a). Comunidad disgregada, desarrollo local y políticas públicas dirigidas al cuidado de la infancia indígena trabajadora en Chiapas. En Fletes, Héctor O. *et al.*, *Desarrollo Local en México: iniciativas y miradas en diferentes territorios* (pp. 55-74). México: Colofón/UNACH/UDG/ Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Alba, C., Núñez, K., Molinari, C. (2016b, enero-junio). Infancias indígenas. Los Centros de Atención a la niñez en Chiapas y el reto de la educación intercultural frente a la diversidad. *Revista Liminar*, XIV (1).
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry* 18, 1-21.
- Comisión Sexta del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). (2015). *Pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I*. México [s.p.i.].
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretative reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55 (2), 160-177.
- Corsaro, W. A. y Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology* 16, 197-200.
- Cousiño, F. y Foxley, A. (2011). *Políticas Públicas para la Infancia*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Garzón K. y Mogollón A. (2009). *Aproximaciones conceptuales en torno a "lo público"*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario, 1-22. Recuperado de https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/3753/BI_1_artes%20finales.pdf?sequence=4, el 16 de julio de 2021.
- Gaskins, S., Miller, P. J. y Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and Methodological Perspectives in the Interpretive Study of Children. *New Directions for Child Development* 58, 5-23.
- Glockner, V. (2007). Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *Tramas* 28, 67-83.

- Griesshaber, S. y Cannella, G. S. (coords.). (2005). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. (Trad. Juan José Utrilla). México: Fondo de Cultura Económica.
- Holloway, S. L. y Pimlott Wilson, H. (2015). Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104 (3), 613-627. DOI: 10.1080/00045608.2013.846167
- Holloway, S. L. y Valentine, G. (2000). Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology*, 34 (4), 763-783.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *ABC de la política pública de primera infancia y adolescencia*. Recuperado de <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/Gobernabilidad/undp-co-abcpp-2014.pdf>, el 16 de julio de 2021.
- Jeffrey, C. (2010). Geographies of children and youth I: eroding maps of life. *Progress in Human Geography*, 34 (4).
- Medina Melgarejo, P. (2004). Socio-génesis y autoría de las narrativas de niños, jóvenes y docentes. Producción de videos, fotografías, dibujos y textos en investigación educativa. *Entre Maestr@s*, 4 (11), 52-64.
- Moreira, J. J. (2013, mayo-agosto). Geografia da Infância; contribuições aos estudos das crianças e suas infancias. *Revista de Educação Pública*, 22 (49/1), 283-294.
- Moreira, J. J. y Vasconcellos, T. (2006, enero-junio). Geografia da infancia: Territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 103-127.
- Naciones Unidas. (2013). Protección social para la infancia y la adolescencia en Argentina. *Retos críticos para un sistema integral Serie políticas sociales*, 186, 5-67.
- Núñez, K. (2011). De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol. En B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (coords.), *Luchas 'muy otras'. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 267-294). México: UAM-X, CIESAS, UNACH.
- Núñez, K. (2018). Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas desde sus discursos y prácticas en tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela. Tesis de doctorado. Universidad Veracruzana.
- Núñez, K. y Alba, C. (2011, diciembre-2012, mayo). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6 (12), 105-132.
- Núñez, K. y Alba, C. (2012). Análisis de los procesos de socialización en la investigación situada con niños. En Y. Robles, *Entre nosotros y los otros. Experiencias*

- metodológicas de investigaciones con niños sobre comunicación y la vida social*, (pp. 49-60). México: COCYTECH/UNACH/CENEJUS.
- Núñez, K. y Alba, C. (2013). Educación intercultural y escuela zapatista. En G. Ascencio, (coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 91-102). México: PROIMSE-IIA-UNAM.
- Núñez, K., Molinari, C. y Alba, C. (2016, enero-junio). Infancias indígenas. Los centros de atención a la niñez en Chiapas y el reto de la educación intercultural frente a la diversidad. *Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, XIV (1), 106-120.
- Núñez, K., Molinari, C. y Alba, C. (2017). Bases teóricas para el estudio de la niñez y los centros de atención a la infancia indígena en Chiapas. En O. Garrafa *et al.* (coord.), *México rural antes los retos del Siglo XXI. Políticas públicas y territorialidades*, Tomo IV (pp. 143-166). México: AMER/UAN/UACH/UAM-Azcapotzalco.
- Palermo, Z. y Quintero, P. (comps.). (2014). *Aníbal Quijano. Textos de fundación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Pérez Daniel, M. R. (2011, diciembre-2012, mayo). Los procesos de autoría en la creación de libros educativos interculturales: debate y reflexión desde un ejercicio de réplica de la metodología de 'entre voces'. *Revista Pueblos y Fronteras digital*, 6 (12), 39-66. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/906/Resumenes/Resumen_90621701003_1.pdf, el 26 de julio de 2021.
- Pérez Daniel, M. R. (2012). El sentido de los dibujos infantiles: aproximaciones metodológicas para un análisis del discurso iconográfico. En Y. Robles, *Entre nosotros y los otros. Experiencias metodológicas de investigaciones con niños sobre comunicación y la vida social* (pp. 107-132). México: COCYTECH/UNACH/CENEJUS.
- Pérez Daniel, M. R. y Sartorello, S. (2012). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. México: COCYTECH/UNACH/CENEJUS.
- Pérez López, N. G. (2012). *Socialización y trabajo desde la perspectiva de li tsenetike xch'iuk keremetike (niñas y niños) trabajadores*. Tesis de maestría. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de las Casas.
- Plascencia, M. (2012). Verticalidad y horizontalidad en el uso de la pregunta para pensar y sentir en contextos de desarrollo sociomoral. En Y. Robles, *Entre nosotros y los otros. Experiencias metodológicas de investigaciones con niños sobre comunicación y la vida social* (pp. 61-86). México: COCYTECH/UNACH/CENEJUS.
- Plascencia, M. (2015). *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Madrid.

- Plascencia, M., Gutiérrez, M. J., Núñez, K., Alba, C., Ramírez, I., Pérez, E., Iniesta, C. y Reyes, M. (2017). *Evaluación integral de estancias infantiles, centros de atención infantil y preescolares de la zona costa de Chiapas*. México: Conacyt/ INEE.
- Plascencia, M. y Linaza, J. L. (2013). La milpa como lugar para la socialización. *Memoria de ponencias del 6º congreso de investigación* (pp. 513-529). Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH.
- Podestá Siri, R. (2007). La escuela y sus mundos interculturales. Hacia una propuesta metodológica de autoría infantil. En M. Berteley Busquets (coord.), *Historias, Saberes indígenas y Nuevas etnicidades: Antología* (p. 263). México: CIESAS.
- Saavedra, C. (2004). *Políticas públicas dirigidas a la infancia y adolescencia. Tensiones y desafíos*. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/violenciasyderechoshumanos/saavedra.pdf>, el 16 de julio de 2021.
- Shibayama, G. (abril, 2012). Algunos impactos del programa JUNTOS en el bienestar de los niños: Evidencia basada en el estudio Niños del Milenio. *Boletín de políticas públicas sobre infancia*. Recuperado de <http://www.juntos.gob.pe/storage/ckeditor/4SJ0pFbraToblvIrCdlOZjflBDA7tJo.pdf>, el 16 de julio de 2021.
- Valentine, G. y Holloway, S. L. (2002). Cyberkids? Exploring children's identities and social networks in on-line and off-line words. *Annals of the Association of American Geographers*, 92 (2), 302-319.
- Viruru, R. y Cannella, G. (2005). La etnografía poscolonial, los niños y la voz. En S. Grieshaber y G. Cannella, (coords.), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. México: Fondo de Cultura Económica, 239-260.

AUTORAS Y AUTORES

RAÚL DÍAZ

Profesor Titular Regular e Investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación, 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 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: rdsur1@gmail.com

MARÍA LUISA ESTUDILLO BECERRA

Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach). Maestra en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural. Integrante del Cuerpo

Académico “Infancia y juventud en contextos de diversidad”. Entre sus publicaciones recientes: en coautoría con Kathia Núñez Patiño, *et al.* (coords.). (2016). *Niñez indígena, resistencias y autonomías. Miradas antropológicas en contextos de violencia en América Latina*, México: Unach. Líneas de investigación: Educación digital, género y juventud. Correo electrónico: mluieb@hotmail.com

ELLY LAURA FERNÁNDEZ

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 UNCo-mahue. 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: laurii.fernandez@hotmail.com

ZIOMARA GARZÓN

Licenciada en Ciencias Políticas y Sociales con experiencia en procesos educativos con comunidades agrarias y campesinas en Colombia. Candidata a obtener el Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, por la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Ha participado desde 2005 en diferentes proyectos educativos en distintos países. De febrero de 2014 a diciembre de 2015 fue asesora para la definición de los rasgos generales y contenidos de una nueva orientación de bachilleratos denominada: Agrario/Agro y Cultura. Tareas específicas realizadas: (a) liderazgo del proceso de producción del marco de referencia del bachillerato con orientación Agrario/Agro y Cultura, en conjunto con otros profesionales convocados a tal efecto y en el marco de la Coordinación de Áreas Curriculares; (b) participación en el desarrollo de acciones tendientes a

consensuar el documento con los docentes, y (c) asesoramiento a la coordinación de Áreas Curriculares en lo relativo al contenido del marco de referencia del bachillerato de su especialidad 2013-2015. Ministerio de Educación Nacional-Universidad del Cauca. Secretaría de Educación-Consejo Regional Indígena del Cauca. Diagnóstico de la etnoeducación. Esta propuesta se ha diseñado para desarrollar un modelo de monitoreo de las mesas étnicas regionales en la perspectiva de acompañar, registrar, sistematizar y analizar los planteamientos de los actores sociales e institucionales.

Correo electrónico: ziomara.garzon@gmail.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 como coordinadora en diversos congresos y encuentros tanto nacionales como internacionales. Fue docente, en nivel de grado y de posgrado, en diversas universidades de Perú, Bolivia, y de Argentina (Chubut, Buenos Aires, Chaco, La Pampa). Ha sido 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, Argentina, y actualmente es coordinadora del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborígen y directora de la Cátedra Abierta Intercultural. Participa en la asociación Espacio Colectivo Alfar para pensar-hacer desde las identidades y

de diversos espacios institucionales (asociaciones, comisiones evaluadoras, jurados, comités editoriales, entre otros).

Correo electrónico: bgualdieri@yahoo.com

MARGARITA DE JESÚS GUTIÉRREZ NARVÁEZ

Socióloga egresada de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), Facultad de Ciencias Sociales Campus III. Cursó la Maestría y el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Actualmente es docente de asignatura de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Campus III de la Unach. Es miembro honorífico del Sistema Estatal de Investigadores (SEI) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1. Ha dirigido diversos proyectos de investigación como directora de tesis en el área de Sociología y Educación, principalmente en temas de racismo, identidad y familia.

Correo electrónico: m-gutierrez-n@hotmail.com

PATRICIA MEDINA MELGAREJO

Adscripción institucional: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Doctora en Pedagogía-UNAM y en Antropología-ENAH. Maestra en Ciencias, especialidad en Educación-DIE-Cinvestav. Incorporación al Sistema Nacional de Investigadores desde 2000. Líneas de investigación en corporalidad, alteridad, subjetivación, memorias políticas de las emociones y sentidos sonoros; conocimiento, territorialidad, infancias, salud intercultural y teorías pedagógicas contemporáneas; metodologías descolonizadoras de investigación y de formación docente y profesionales de la educación. Investigaciones en AA5-UPN-Ajusco: Retos epistémicos para descolonizar la pedagogía y la investigación. (2019); Análisis político/epistémico

de dispositivos pedagógicos descolonizadores. Geo/pedagogías sonoras (2022).

Correos electrónicos: patymedmx@yahoo.com.mx, patriciamedinelgarejo@gmail.com

NORMA GUADALUPE PÉREZ LÓPEZ

Es profesora de la Facultad de Ciencias Social de la Unach. Fue profesora en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB) “Jacinto Canek” (2014-2015). Es colaboradora en la organización civil Melel Xojobal, como educadora de calle. Es maestra en Antropología Social por el CIESAS-Sureste, y doctorante en Ciencias Sociales promoción 2015-2019, por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Actualmente está en el proceso de escritura de tesis. Entre sus publicaciones se encuentra: “Socialización y Trabajo desde la perspectiva de Li tsebetike xch’iuk keremetike trabajadores”, *Revista Internacional desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores*, núm. 23-24, año XVI-XVII, diciembre 2013-junio 2014. Asociaciones a las que pertenece: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños trabajadores de América Latina y El Caribe. Es colaboradora en el Consejo Asesor, en proyecto de creación de revista INFANCIAS, en las publicaciones de *Revistas Científicas Complutenses*; cuerpo académico “Infancia y Juventud en Contextos de Diversidad”, Facultad de Ciencias Sociales; Universidad Autónoma de Chiapas; Red Transnacional de Saberes otros, Red RETOS, coordinado por Xóchitl Leyva Solano y Grupo de Trabajo “La ciudad”, coordinado por Jan Rus, CESMECA.

Correo electrónico: ambarcafe@hotmail.com

KATHIA NÚÑEZ PATIÑO

Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach). Es maestra en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Sureste, doctora en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Fue coordinadora de la Red de Defensores Comunitarios por los Derechos Humanos (2001-2003). Forma parte del Cuerpo Académico “Infancia y juventud en contextos de diversidad”. Publicaciones recientes: en coautoría con Baronnet B. (2017) “Infancias indígenas y construcción de identidades”, *Argumentos*, 84; en coautoría con Alba Villalobos, *et al.* (coords.). (2016). *Niñez indígena, resistencias y autonomías. Miradas antropológicas en contextos de violencia en América Latina*, México: Unach. Líneas de investigación: Antropología de la Educación, Estudios de la Niñez, Educación Indígena y Educación Autónoma. Integrante de la Red Mexicana de Instituciones de Formación de Antropólogos (Red-MIFA). Con participación en diversas investigaciones: “Modelos de atención a la infancia indígena en Chiapas” (PRODEP, 2014); la más reciente con financiamiento de FOMIX-Conacyt (2017-2018): “Política pública y los derechos de la infancia en Chiapas. El Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA)”.

Correo electrónico: ktyeel@hotmail.com

ERNESTO PÉREZ ELIZONDO

Profesor investigador de la Escuela de Humanidades Campus IX Pijijiapan de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach). Es doctor en Educación Básica; miembro del Cuerpo Académico “Infancia y juventud en contextos de diversidad”, y miembro del Sistema Estatal de Investigadores (SEI) en Chiapas y Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Nivel Superior,

de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Entre sus publicaciones recientes se incluye: en coautoría con Moreno y Plascencia (2017), *Interculturalidad, Educación e Identidad*, México: Unach. Líneas de investigación: Educación, Políticas y Curriculum.

Correo electrónico: ernesto.unach@gmail.com

MARTÍN PLASCENCIA GONZÁLEZ

Tiene Licenciatura en Psicología y Maestría en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Es doctor en Desarrollo, Aprendizaje y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid; profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach); miembro del Sistema Estatal de Investigadores (SEI) en Chiapas y Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Nivel Superior, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Pertenece al grupo nacional de investigación “Cuerpo académico infancia y juventud en contextos de diversidad” y en el ámbito internacional al Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social, de la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es director de la Escuela de Humanidades Campus IX, de la Unach.

Correo electrónico: psicologo_martin@hotmail.com

CECILIA ALBA VILLALOBOS

Es doctora en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), maestra en Etnología por El Colegio de Michoacán y licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), como Candidata, y del Sistema Estatal de Investigadores (SEI). Actualmente es docente de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas, en la

Licenciatura en Antropología Social y en la Maestría en Desarrollo Local. Es miembro del Cuerpo Académico Infancia y Juventud en Contextos de Diversidad que trabaja la línea de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento: identidad, cultura y poder. Otras líneas de investigación trabajadas: antropología de la educación, religiosidad popular. Es miembro de la Red Mexicana de Instituciones de Formación de Antropólogos (RedMIFA). Ha participado en diversas publicaciones, así como en investigaciones; la más reciente (2017-2018), con financiamiento de FOMIX-Conacyt, “Política pública y los derechos de la infancia en Chiapas. El Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA)”.

Correo electrónico: cecialba03@hotmail.com

¡¡¡SIEMPRE PRESENTES!!!

GRACIELA BEATRIZ ALONSO (q.e.p.d)

Docente investigadora en el IPEHCS y UNComahue-Facultad de Ciencias de la Educación. Directora de la Especialización en Educación y Estudios de Géneros, Sexualidades e Interculturalidad Crítica. Fue directora de proyectos de investigación en el campo de los estudios de género y mujeres indígenas en resistencia. Secretaria de Investigación de la FCE-UNComahue. Activista feminista.

Correo electrónico: gracielaefem@gmail.com

MARÍA JOSÉ VÁZQUEZ (q.e.p.d)

Licenciada en Antropología (Universidad de Buenos Aires) y experta en Estudios Argentinos y Sudamericanos (Centro de Estudios Históricos Antropológicos Sociales Sudamericanos CEHASS). Ejerció la docencia en centros de formación docente (CEPA), Institutos Superiores de Formación Docente. Conformó el equipo técnico de

la DINEA y se desempeñó como asesora de la Dirección de Adultos Pcia. Buenos Aires, 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 2000 y 2003. Fue docente del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján; es integrante del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, desde donde realizó 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, participó en la Cátedra Abierta Intercultural. Integrante de la Comisión Directiva de la asociación Espacio Colectivo Alfar para pensar-hacer desde las identidades.

Correo electrónico: mjvazq@gmail.com

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaría de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaría Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos
Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Frago *Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICAS

Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Fomento Editorial*
Gabriela Montes de Oca *Corrección de estilo y edición*
Manuel Campiña Roldán *Diseño de portada y formación*

Esta edición de *Otras maneras de investigar en educación: descolonizar el camino. Teoría social en América Latina, tránsitos y resonancias*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 18 de julio de 2022.