La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras

Territorios otros desde la Madre Tierra

VOLUMEN 2

COLECCIÓN: OTRAS EDUCACIONES

Patricia Medina Melgarejo
Flor Marina Bermúdez Urbina
Coordinadoras

La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras

Territorios otros desde la Madre Tierra

VOLUMEN 2

COLECCIÓN: OTRAS EDUCACIONES

Patricia Medina Melgarejo
Flor Marina Bermúdez Urbina
Coordinadoras

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica

Este libro forma parte de los resultados de los proyectos de investigación adscritos al Área Académica número 5 de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Responsable académica: Dra. Patricia Medina Melgarejo: (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. (2022-2025) Geo/Pedagogías Sonoras, Epistemologías Descolonizadoras y Diálogo de Saberes. Propuestas formativas en sistemas médicos y herbolarios en ámbitos disciplinares y de experiencia sensible, para la práctica responsable de la educación y la salud en el contexto de pandemia.

La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la Madre Tierra. Volumen 2

Primera edición: abril de 2024

D.R. © Patricia Medina Melgarejo y Flor Marina Bermúdez Urbina (Coordinación)

D.R. © Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2024

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas 1 Av. Sur Poniente 1460 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México www.unicach.mx

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica Calle Bugambilia 30, Fracc. La Buena Esperanza 29243, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Tel. y fax: (52 967) 678 6921, ext. 139 www.cesmeca.mx editorial.cesmeca@unicach.mx

Cuidado de la edición: Cuauhtémoc Peña / Lis Hernández Peña; Diseño: Mario Lugos [574] / Paola Santos

Ilustración de portada y viñetas de inicio de capítulos: Itzel Velazco Pérez (Invierno Azabache, 2023)

ISBN Volumen 2: 978-607-543-216-8

ISBN Colección: 978-607-543-204-5

Impreso en México / Reservados los derechos, 2024

La obra ha sido dictaminada, revisada y discutida por pares en apego a los procesos de aseguramiento de la calidad editorial del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Agradecimientos

Este libro es fruto del trabajo de colaboración que sostienen desde hace más de una década el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco de la Ciudad de México. Quienes coordinan este volumen, han colaborado durante este tiempo en proyectos y publicaciones inscritas en el campo de la Educación Indígena, Intercultural, las Otras Educaciones, los movimientos sociales educativos en Latinoamérica y México, y el Pensamiento Descolonizador y sus articulaciones con la Teoría Pedagógica Contemporánea en nuestro continente. Las colaboraciones interinstitucionales han incluido también la participación de ambas investigadoras en comités tutoriales y en encuentros académicos de carácter nacional e internacional. Es importante señalar que en esta ruta de trabajo colegiado, un libro paradigmático en la discusión sobre las Otras Educaciones fue el volumen coordinado por la Dra. Patricia Medina Melgarejo intitulado: Pedagogías Insumisas: movimientos pedagógicos y memorias colectivas de otras educaciones en América Latina, publicado por CESMECA-UNICACH en 2015, se trata de una obra en donde participan investigadores de la UNICACH y otros centros de investigación de México y Latinoamérica. Los aportes de este libro como resultados de investigación implican una retribución social con el fin de promover el acceso al conocimiento científico y sus beneficios sociales desde las directrices de CONAHCYT.

Cabe indicar que el campo epistémico y temático es producto del desarrollo y de los hallazgos de dos investigaciones adscritas a la Universidad Pedagógica Nacional (AA5), coordinadas por la Dra. Patricia Medina Melgarejo, a saber, un proyecto anterior: (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, y un proyecto actual: (2022-2025) Análisis

político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores. Geo/pedagogías sonoras: como propuesta y necesidad frente al contexto pandémico.

La línea temática de "La Otra Formación Docente" ha implicado el trabajo en dos volúmenes. En ambos se encuentran colaboraciones de investigadoras/es de distintas instituciones latinoamericanas, quienes reflexionan y discuten formas alternativas de generar otra educación; es preciso señalar que este horizonte crítico representa una línea de investigación que cuenta con un desarrollo importante en la última década, por lo cual este libro abre surcos para germinar a través de una nueva colección compartida denominada "Otras Educaciones".

En su segundo volumen, como trayecto-proyecto que convoca a diversos y diversas docentes a compartir sus experiencias y reflexiones en torno a las geo/pedagogías, como parte de las demandas (entre urgencias y emergencias) contemporáneas de los movimientos sociales pedagógicos (de distintas organizaciones populares y gremiales), siendo una respuesta histórico-política descolonizadora ante la desterritorialización que han provocado los modelos y paradigmas de control educativo internacionales a partir de un neoliberalismo económico y un capitalismo cognitivo educativo; así, las geo/pedagogías permiten un constructo desde los territorios materiales de existencia (Mejía, 2020).

En este sentido, brindamos en especial un reconocimiento al Dr. Marco Raúl Mejía y a la Mtra. Stella Cárdenas, pues gracias a su decidido trabajo y compromiso pedagógico como docentes e investigadores han conceptuado el término de geo/pedagogías, el cual sirve tanto de convergencia para el movimiento social pedagógico latinoamericano, y al mismo sustenta la divergencia y desobediencia epistémica descolonizadora, así lo que hemos venido desarrollando, podemos volver a nombrarlo, descolonizando.

Un agradecimiento a la Dra. Sarah Corona, al Dr. Gary Gari Muriel, al Dr. Bruno Baronnet y nuestro entrañable maestro del camino comunal, Jaime Martínez Luna. Al Programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, Colombia, a través de las profesoras Sabinee Sinigui y Alba Rojas; al Dr. Germán Feijoo Martínez de la Universidad del Valle, y al Dr. Luis Vázquez Zora de la Universidad Colegio Mayor De Cundinamarca-Bogotá, Colombia.

Dedicamos este libro en reconocimiento a la Dra. Sonia Comboni Salinas, por su incansable lucha por la formación docente alternativa, y sus amorosas enseñanzas, siempre presente.

Finalmente, agradecemos a nuestras instituciones y a todas las personas que han hecho posible la edición de este volumen, especialmente a los correctores y diseñadores que dieron forma a la identidad editorial de la obra: Cuauhtémoc Peña, Jair Valtierra e Itzel Velazco.

Este libro… En donde las palabras se caminan y los sueños se tejen, este pensar, este actuar (epistémico) nos conlleva a vernos, sentirnos, reconocernos como integrantes y habitantes de este mundo…

Desde nuestros corazones… gracias.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN **15**

Apartados: rutas-caminos de los territorios docentes al encuentro con las geo/pedagogías como epistemologías actuantes / **Patricia Medina Melgarejo** 26

"Somos territorio". Una cartografía inicial en la apertura de horizontes / **Jaime Martínez Luna** 41

PRIMERA RUTA. GEO/PEDAGÓGICAS EPISTEMOLOGÍAS HORIZONTALES OTRAS, DESDE LA MADRE TIERRA. PROPUESTAS DE NUEVOS TERRITORIOS DOCENTES DE FORMACIÓN **47**

I. Las geo/pedagogías se tejen de las prácticas a las experiencias en los territorios / **Stella Cárdenas Agudelo y Marco Raúl Mejía Jiménez** **48**

II. La tierra como método 1. Un aporte desde la Pedagogía de la Madre Tierra / **Alba Lucia Rojas Pimienta** 84

III. Horizontalizar la formación docente / **Sarah Corona Berkin** 96

IV. Caminar educando: la Travesía zapatista en el contexto de los movimientos y escuelas en defensa del territorio y la vida en México / **Bruno Baronnet** 104

SEGUNDA RUTA. GEO/PEDAGOGÍAS Y EXPERIENCIAS SENSIBLES EN TERRITORIOS DE INFANCIAS EN DIÁLOGO CON OTRAS VOCES **120**

V. *A criança que virou sapato* / **Jader Janer Moreira Lopes y Marisol Barenco de Mello** 121

VI. Desafiar la episteme moderna. *Nau druauru kirincha bua,* pensando mi formación con la Madre Tierra / **Sabinee Sinigüí** 133

VII. Creaciones telúricas, conocimiento sensible en los estudios artísticos. Gestación de procesos de investigación-formación de docentes: experiencia geo/pedagógica Colombia y México / **Gary Gari Muriel, Patricia Medina Melgarejo y Priscila Saucedo García** 151

TERCERA RUTA. GEO/PEDAGOGÍAS COMO BÚSQUEDA Y CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIOS DE MEMORIAS, RESISTENCIAS Y RE-EXISTENCIAS DE LAS PEDAGOGÍAS AFRODESCENDIENTES E INDÍGENAS LATINOAMERICANAS **178**

VIII. La memoria de las luchas afrodescendientes como geopedagogías de liberación: las redes horizontales de solidaridad como espacio político en Cali, Colombia / **Germán Feijoo Martínez** 179

IX. Pedagogía comunitaria en resistencia: el proyecto de las "casas de pensamiento" en la montaña de Guerrero / **Guadalupe Olivier y Perla Pedroza** 203

X. Las mujeres indígenas nasa. Una fuerza bajada de la montaña: geopedagogías y metodologías horizontales en las organizaciones políticas indígenas en Cali, Colombia / **Jhon James Cardona Ramírez** 219

XI. Zxicxkwe fxi´zenxi' yuwe: "Vivir en armonía. Una educación desde el territorio y para el territorio nasa" / **Ipia Bubu Jhon Anderson** 244

XII. Universidad intercultural de los pueblos (UIP): "Un proceso que camina con el eco de tus huellas" /**Carolina Céspedes Arce y Cristian Llanos** 273

CUARTA RUTA. TERRITORIALIDAD PEDAGÓGICA DESDE LA MOVILIZACIÓN SOCIAL, COMUNITARIA Y POPULAR **295**

XIII. Resistir es existir, resistir es enseñar: dignificación de la pedagogía en las movilizaciones sociales en Colombia (2021) / **Luis F. Vásquez Zora** 296

XIV. La pedagogía comunitaria como elemento esencial de la resistencia popular en el paro nacional de 2021 en Santiago de Cali, Colombia / **Juan Fernando Reyes Otero** 320

XV. La pedagogía política y sus aportes a la construcción del saber.
El caso de la enseñanza del posconflicto en los últimos grados de secundaria en un colegio de Cali, Colombia / **Leydi Viviana Pérez** 342

QUINTA RUTA. DOCENCIAS Y DOCENTES: AVATARES EN LA DES-TERRITORIZACIÓN DE SU HACER SITUADO Y SITIADO 364

XVI. Docencia y territorios: ¿asunto de política pública, de política educativa o de política docente? / **Luis F. Vásquez Zora y Patricia Medina Melgarejo** 365

XVII. Otros conocimientos, otras prácticas y un mismo problema (la escuela); superando su artificialidad desde propuestas educativas comunales en Oaxaca / **Yolanda Jiménez Naranjo** 393

XVIII. Docentes sin territorio: un aporte a la apropiación pedagógica de docentes externos en el instituto intercultural Ñöñho / **Ismael Francisco Rosas Landa Bautista, Patricia Medina Melgarejo y Flor Marina Bermúdez Urbina** 416

XIX. Los procesos formativos en la construcción de soberanía pedagógica de las tizas rebeldes. Espacios de conocimiento y socialización / **Susana Cogno** 433

COLOFÓN **442**

Retos en el camino: CNTE y la otra educación / **Miguel Darío Hidalgo Castro, Roberto Sánchez Linares, Veremunda Guadalupe Sánchez y Patricia Medina Melgarejo** 443

El sujeto comunal, un horizonte en los aprendizajes de la educación en Oaxaca. La construcción del conocimiento desde los contextos territoriales e identitarios / **Érika Candelaria Hernández Aragón** 448

Cartografías de horizontes. Educación y aprendizaje: nombrar desde una filosofía natural y desde una epistemología comunal / **Jaime Martínez Luna** 453

AUTORAS Y AUTORES **462**

PRESENTACIÓN

Presentación

Patricia Medina Melgarejo

> Nuestra propuesta de comunalidad, radica de manera sencilla en el reconocimiento del suelo que pisamos (…) Es decir, reconocer al mundo, sus habitantes, lo que hacen y lo que logran los seres vivos que le habitan. ¿Esto es filosofía, epistemología, visión? Creemos que sí. Lo anterior conduce a verse parte del mundo. A comprenderse integrante de *el mundo*. (…) Existe una gran diferencia en reconocer el mundo que habitamos, a diseñar que hacer con el mundo que tenemos frente a nosotros. Comunalidad, percibe al mundo desde dentro, por ello, no es poder, sino interdependencia, no es propiedad, sino compartencia, no es mercado, sino complementariedad (Martínez Luna, 2018, p. 9-10)[1]

Este libro es una *compartencia* y una invitación a reconocer el mundo de las docencias, a sus habitantes: infancias, jóvenes y familias, quienes junto con sus profesoras y profesores construyen cotidianamente presentes y futuros posibles a partir de los frutos de este hacer social y político. Los y las docentes en los espacios de su hacer las docencias implican prácticas complejas situadas, en espacios sociales determinados, de ahí que nuestro propósito a través de este libro, se basa en crear una cartografía social que nos permita en este presente latinoamericano transitar, junto con las miradas de sus constructores sociales, por los territorios de las docencias, unos históricos, otros ganados, otros más reapropiados por la resistencia, y aquellos soñados y materializados por las memorias en el futuro presente (Koselleck, 1993). Espacios-territorios de haceres

[1] Docente Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, México-Ajusco. Doctora en Pedagogía (UNAM). Doctora en Antropología (ENAH-México).

cotidianos de maestras y maestros juntos con sus comunidades, lo que constituye pedagogías en territorio que hemos denominado junto con Cárdenas y Mejía (2019): "las geo/pedagogías, que se refieren a esas nuevas maneras como se dan respuestas a los temas emergentes y particulares delimitados cultural y territorialmente" (p. 34); pero cuya consigna implica la resistencia descolonizadora, producto de la otra formación docente, es decir de las voces que acompañan al proceso organizativo de las y los profesores al tomar la educación y la escuela en sus manos (Medina, 2021), motivo del primer volumen de este trabajo, de este campo de estudio pedagógico de teoría y praxis contemporánea de la pedagogía y los movimientos sociales por la educación.

Respecto al primer volumen, este libro como continuidad y también como giro y ruptura, como espiral de pensamiento, al mismo tiempo que abre una ventana que nos indica otras cartografías educativas, escolares y comunales; también profundiza a partir de un registro que va más allá, pues crea caminos, formas de senti/pensar, siembra ideas a través del reconocimiento de la propuesta de pedagogías en territorios, es decir, de las geo/pedagogías; las cuales cobran vida, emergen en construcción siempre inacabada, recuerdan rutas (memorias actuantes), y generan otras al andar desde la capacidad política de sus actores docentes. En donde las palabras se caminan y los sueños se tejen, este pensar, este actuar (epistémico) nos conlleva a vernos, sentirnos, reconocernos como integrantes y habitantes de este mundo, pues al reconocernos como parte de este mundo que habitamos producimos un proceso de interioridad y subjetivación política que implica un estar, una interconexión e interrelación sin buscar el dominio, sino compartir con la presencia (compartencia); no existe una idea de mercado y control, sino de reciprocidad-complementariedad.

En su segundo volumen, como trayecto-proyecto que convoca a diversos y diversas docentes que construyen cotidianamente a las prácticas sociales de los procesos que configuran a otra formación docente, se reconocen a las geo/pedagogías como parte de las demandas (entre urgencias y emergencias) contemporáneas de los movimientos sociales pedagógicos (de distintas organizaciones populares y gremiales), como respuesta histórico-política descolonizadoras ante la desterritorialización que han provocado los modelos y paradigmas de control educativo internacionales a partir de un neoliberalismo económico y un capitalismo cognitivo educativo; así, las geo/pedagogías permiten un constructo desde los territorios materiales de existencia,

para corazonar (Mejía, 2020; Espinosa y Guerrero, 2022), y construir siembras geo/pedagógicas de opciones transformadoras para descolonizar los territorios (Muchavisoy y Mavisoy, 2018; Medina, 2023).

Las geo/pedagogías trazan cartografías, y van más allá. Son producto y producentes de epistemologías actuantes, pues desde este libro nos situamos en ejes emergentes de conocimientos (epistémicos) a partir de la filosofía política contemporánea (y al mismo tiempo ancestral) latinoamericana, que se traducen en espacios de comprensión y en propuestas de inflexión al pensamiento moderno, como lo implican las geo/pedagogías (Mejía, 2020) como emergencia comunales (Martínez Luna, 2018), de horizontalidad (Corona, 2019) y de siembra (Walsh y García, 2017); así, las geo/pedagogías resultan de una propuesta emergente producto de las investigaciones y de la aproximación a prácticas otras de conocimiento y de generación de experiencias pedagógicas.

Como veremos en el presente libro, nuestras y nuestros compañeres de camino y andar, autoras y autores de las siembras de ideas en su tránsito por pedagogías en territorios, nos comparten sus miradas, sus presencias, pues hacen *compartencias* en una aproximación y construcción de procesos de investigación en espiral, por ello a lo largo de la obra se encontrarán citas que están vinculadas entre sí, a partir de la metáfora del tejido; en este sentido, a continuación se desarrolle la conceptuación de nuestros horizontes y de nuestras construcciones epistémico descolonizadoras que posibilitan resemantizar los procesos de configuración de Otras Formaciones Docentes en la apropiación de nuestros espacios, lugares-territorios docentes.

En este sentido, se traza un breve recorrido que transita por las ideas centrales de nuestros textos en torno a las geo/pedagogías como prácticas educativas situadas; en tanto conceptos, categorías y procesos que se encuentran contenidos en el despliegue de este libro-ventana en espiral, que busca construir campos de problematización emergentes y contextuados social y territorialmente, por lo que las geo/pedagogías (como metodología político pedagógica) operan desde los acontecimientos y necesidades en ejes espacio-temporales, diversos y multidimensionales con el sentido de poder construir propuestas de intervención(Stella Cárdenas y Marco Raúl Mejía), a partir de posibilitar temas que configuren "un conflicto generador" desde la horizontalidad (Sarah Corona), posibilitando un remover y escuchar a la tierra desde las ideas de siembra pedagógica (Medina, 2023; Espinosa y Guerrero, 2022), a partir de reconocer el suelo que pisamos, es

decir, desde la comunalidad (Martínez Luna, 2018); configurando a las maneras de acercarnos y poder escuchar y mirar, en las enseñanzas de "la tierra como método" (Alba Rojas), voces de las epistemologías actuantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, como epistemologías "desafiantes frente a las epistemologías modernas" (Sabinee Sinigui). Comprender las epistemologías relacionales y el sentipensar con la madre tierra, como las bio/epistemologías infantiles que construyen caminos de sus tránsitos por sus geografías (Jader Moreira Lopes y Marisol Barenco).

En torno a las voces zapatistas, como rebeldía y memoria territorializada, que se trasladan cruzando continentes (la Travesía zapatista por la vida), al apropiarse de espacios territoriales configurándolos como autónomos crean geo/pedagogías en una lucha de resistencia (Bruno Baronnet); o las movilizaciones indígenas y afrodescendientes en nuestro continente, que crean memorias de sus luchas como geo/pedagogías de liberación (Germán Feijoó), a través de redes horizontales de solidaridad como espacio político (Jhon Cardona, Ipia Jhon Anderson, Carolina Céspedes, Cristian Llanos, Juan Fernando Reyes y Leydi Pérez). O de los procesos de pedagogía comunitaria en resistencia en México (Guadalupe Olivier y Perla Pedroza). Las ideas de la investigación creación, en artes y madre tierra de Pedro Gómez (2016, 2018) y Ricardo Lambuley (2018), proyectadas a través de los aportes de la creación telúrica y sus territorios geo/pedagógicos de la madre tierra (Gari-Muriel, Patricia Medina y Priscila Saucedo).

Otras voces nos recuerdan y advierten de los caminos a construir frente a los "no lugares" del capitalismo contemporáneo, y que desde la escuela, también nos muestran los escenarios de lucha y no reconocimiento de las formas de pensamiento y conocimiento comunitario (Yolanda Jiménez). Las políticas trazadas desde el capital hacia la docencia, las cuales no reconocen territorios y sujetos senti/pensantes, sino que se encuentran con aquellas docencias sin territorios, docencias ingrávidas útiles a la desmemoria y a la nueva configuración social del capitalismo cognitivo (Ismael Rosas, Patricia Medina y Flor M. Bermúdez), y emergen de las búsquedas por una "soberanía pedagógica, desde las luchas de los sindicatos docentes (Susana Congno) en Argentina. Las reflexiones de horizontes en torno a la lucha organizada de docentes y maestros en México (Miguel Hidalgo, Roberto Sánchez y Patricia Medina), y los debates sobre el sujeto comunal (Erika C. Hernández) ante las disyuntivas entre la educación y el aprender (Martínez Luna, 2022). Estos referentes en la construcción de la otra formación do-

cente, tienen que ser contextualizados y territorializados ante la "emergencia de prácticas de resistencia y de re-creación de la educación y de la pedagogía, como los estallidos sociales, aprendiendo en particular de la movilización colombiana en el año 2021" (Luis Vásquez); considerando también las distintas dimensiones de las políticas que atraviesan a la práctica de enseñanza en términos públicos, educativos y del trabajo-profesión docente, siempre mediados por lo histórico social (Luis Vásquez y Patricia Medina).

Las autoras y los autores nombradas/os, en su gran mayoría nos comparten su pensar y, sobre todo su andar por los caminos geo/pedagógicos, nos brindan sus sueños y experiencias, para sembrar y generar semillas de construcción. Como horizonte nos articula el pensamiento descolonizador de lo social, de la docencia y de su formación, la cual desde lo institucional ha sido sujeta, pero que desde lo político las maestras y los maestros a través de procesos referidos a partir de "la otra formación docente", han podido construir espacios de autoformación emancipadora. Así, nos acompañan los pensamientos críticos para una inflexión descolonizadora: "como un paradigma otro, que tiene en consideración la geopolítica y la corpo-política, esto es, la situacionalidad geo-histórica y corporalizada que articula la producción de conocimiento" (Restrepo y Rojas, 2010, p. 20).

Pues confiamos que, si bien, existen geopolíticas hegemónicas del mercado global, cuya intención implica, frente a una concepción universalizante y cientificista que conduce a un pensamiento mono/epistémico, en donde se proclama e instaura un régimen de verdad a través de la escuela, su currículum (único) y sus docentes, los cuales deben transmitir el conocimiento que se define *deslocalizado*, sin sujetos (sin cuerpos-*descorporalizados*), único, el cual pareciera no tener vínculos e intereses (*poder y disenso*), sin trayecto, sin diversidad salvo la moldeable, sin relativismos en el presente (sin historicidad). Cuestión que resulta ser crítica y política, al cuestionar la operación unicista de un pretendido "no lugar" del conocimiento, lo que conlleva a generar unas geo/pedagogías neutralizadas y desterritorializadas.

Si las redes geopolíticas del control mercantil del conocimiento crean geo/pedagogías, es decir sujetos en formación con definiciones de sí mismos desde los objetivos de estas redes. En contrapartida, existen también otras geopolíticas (alternas y descolonizadoras) a partir de otras voces y sentidos críticos, provenientes de sociedades en movimiento (Zibechi, 2007), que producen a su vez movimientos sociales por otra educación.

Así las geopolíticas otras, hermanadas y al mismo tiempo localizadas y situadas, crean territorios de esperanza y formación, construyendo geo/pedagogías otras, desde los territorios, creándolos y recuperándolos, como espacio apropiado, significativo, histórica, social y personalmente, como geo/pedagogías de liberación en redes comunales y de horizontalidad. En este sentido ejercemos una geopolítica y una corpopolítica descolonizadora como inflexión al reconocer a través del ejercicio geo/pedagógico en territorio: "la situacionalidad geohistórica y corporalizada que articula la producción de conocimiento. Un conocimiento situado, y situado específicamente desde la diferencia colonial, es lo que constituye la inflexión decolonial como paradigma otro" (Restrepo y Rojas, 2010, p. 20).

Evidentemente, no olvidamos, y menos ante los procesos pandémicos experimentados que, como señala Marco Raúl Mejía (2022):

> Hablar de formación hoy día es colocarnos en un escenario de grandes transformaciones de época y civilizatorias, las cuales replantean los sistemas de socialización construidos en la cultura occidental: política, familia, religión y, desde luego, la escuela, la cual ve cómo el proyecto de la cuarta revolución industrial y un capitalismo cognitivo al mando convierte a la ciencia y al conocimiento en fuerza productiva, dando un vuelco a la institucionalidad educativa e investigativa y convirtiéndolos en campos privilegiados de control para sus intereses. Allí, los múltiples escenarios de formación necesitan ser transformados para dar cuenta de cómo se da forma a lo humano de este tiempo, estableciendo en todos los sistemas de mediaciones educativos y pedagógicos un escenario de disputa, el cual también debe ser reformulado y reorganizado por el pensamiento crítico (p. 1).

El senti/pensar crítico con la madre tierra (Escobar, 2014, 2016) y, del Buen Vivir (Huanacuni, 2010, 2016); han sido objetos de investigación en el campo que desarrollo desde hace más de década y media (Medina Melgarejo, 2014, 2015, 2020, 2021, 2022). Es interesante reconocer que en el campo educativo mexicano se abren estas discusiones a partir del reconocimiento de las escuelas como espacios colectivos del vivir, siendo a la vez en sí mismas tanto territorios vitales de existencia, como espacios-lugares de la recreación territorial del mundo; así las infancias y jóvenes junto con sus docentes transitan por distintas experiencias

geo/pedagógicas, como lo ha implicado la propia pandemia (Medina y Sánchez, 2021).

En efecto, la educación, la escuela, la formación docente, en sus prácticas concretas las geo/pedagógicas de enacción son un territorio en disputa, por lo que, si bien, la contingencia sanitaria experimentada mundialmente (2019-2022), produce un cambio en las relaciones y prácticas socio-educativas; es en este contexto que como docentes busquemos la inflexión descolonizadora y reflexionar esta cambio como un proceso de transición, lo que nos exige a construir caminos posibles, nuevos sentidos reconociendo a la transición como "algo que implica muchos tipos de transformación. (…) exhibe un profundo carácter abierto y la conciencia de ser una de muchas historias posibles" (Escobar, 2017, p. 248).

Por lo que, en esta apertura de lo múltiple y contingente surgen múltiples dinámicas y memorias situadas como formas de respuesta a la emergencia, pero a partir de una "auto/organización" necesaria para construir nuevos proyectos desde las propias sociedades en movimiento y sus horizontes potenciales. En donde la exigencia geo/pedagógica descolonizadora parte de una horizontalidad radical, lo cual produce el conflicto generativo (Corona, 2019), se producen así, un conjunto de dinámicas no lineales, las cuales implican múltiples respuestas diversas historias posibles), como las geo/pedagogías bio/epistémicas (Medina Melgarejo, 2014, 2016, 2022), producto de distintos actores sociales.

Este libro, nos posibilita un diálogo y compartencia, no como respuesta a la emergencia de la contingencia sanitaria, sino como parte tanto del trayecto del movimiento social pedagógico crítico latinoamericano, como presente y como horizonte para una necesaria auto-organización como práctica posible de transición, que potencialice una transformación con múltiples rostros en el terreno de lo geo/pedagógico. De ahí nuestra invitación a abrir esta ventana-libro, leer sus mapas y cartografía y hacer compartencia del "suelo que pisamos", para poder construir pedagogías que habitan "el mundo desde dentro, por ello, no es poder, sino interdependencia, no es propiedad, sino compartencia, no es mercado, sino complementariedad" (Jaime Martínez Luna, en el epígrafe de este apartado); este camino de pensar implica parte de los sentidos de "la otra formación docente", desde la insumisión pedagógica (Medina Melgarejo, 2015) reapropiarnos de nuestros territorios de vida, de educación y de nuestra salud.

Referencias

Cárdenas, S. y Mejía, R. (coords.). (2019). *De viaje por las geopedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero colombiano. Expedicionarias(os), Viajeras(os) y Anfitrionas(es)*. Bogotá D.C, Colombia: Cdpaz-Planeta Paz.

Corona, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. México: CALAS.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* Primera edición. Ediciones Unaula.

Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32. http://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110102.pdf

Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

Espinosa, D. y Guerrero, P. (2022). Corazonando y Sentipensando rupturas y siembras pedagógicas. *PRA*, 21(31), 5-33. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.31.2021.5-33

Gómez, P. (2016), *Formación investigativa e investigación creadora en los estudios artísticos*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gómez, P. (Ed.). (2018). *Aprender, crear, sanar: estudios artísticos en perspectiva decolonial*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Huanacuni, F. (2010). *Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias de los pueblos ancestrales*. Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas-CAOI,

Huanacuni, F. (2016). Los derechos de la Madre Tierra. *Revista Jurídica Derecho*, 3(4), 157-169. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2413-28102016000100012&lng=es&tlng=es

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos.* Madrid: Paidós-Ibérica.

Lambuley, R. (2018). Decolonialidad y sanación disertación desde los estudios interculturales. En P. Gómez (ed.), *Aprender, crear, sanar: estudios artísticos en perspectiva decolonial*. Bogotá, Colombia: UDFJC.

Martínez Luna, J. (2018). *Comunalidad y capital*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.

Medina Melgarejo, P. (2014). "Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores". Proyecto de investigación (2014-2016), Área Académica 5. México: UPN.

Medina Melgarejo, P. (2020). La Otra Formación Docente-la Otra Educación-frente a las políticas del capitalismo. En *Prácticas pedagógicas: una mirada interdisciplinar de la investigación educativa. Imaginarios y nuevas perspectivas de la práctica pedagógica*. Tomo 3. Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina. https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3807

Medina Melgarejo, P. (2021). *La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia... Compartencias entre México y América Latina*. Volumen 1. México: UPN.

Medina Melgarejo, P. (2022). *Otras maneras de investigar en educación: descolonizar el camino. Teoría social en América Latina, tránsitos y resonancias*. México: UPN.

Medina Melgarejo, P. (2023). Capítulo 3. Siembras geo/pedagógicas, una metodología en ciclos de conocimiento inter/científicos en espiral al co-razonar desde la Madre Tierra. Comunalidad (el suelo que pisamos) y Buen Vivir. En Medina y Bermúdez, *Siembras pedagógicas descolonizadoras*, Volumen 1 Bio/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal-botiquín Herbolario (pp. 44-93). México: CESMECA-UNICACH. (En proceso de publicación).

Medina Melgarejo, P. (coord.). (2015). *Pedagogías Insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias de Chiapas, Juan Pablos Editor.

Mejía Jiménez, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s)y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América,* Tomo III. Desde abajo.

Mejía Jiménez, M. R. (2022). A formação de educadores, uma crise tão profunda quanto a da sociedade. *Educação: Teoria E Prática*, 32(65), e34[2022]. https://doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s16639

Muchavisoy, W. y Mavisoy, J. (2018). El conocimiento indígena para descolonizar el territorio. La experiencia Kamëntsâ. *Nómadas*, (48), 239-248. https://doi.org/10.30578/nomadas.n48a15

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

Walsh, C. y García, J. (2017). Capítulo 9. Sobre pedagogías y siembras ancestrales. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II (pp. 291-312). Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima, Perú: Universidad Nacional de San Marcos, Programa Democracia y Transformación Global.

Apartados: rutas-caminos de los territorios docentes al encuentro con las geo/pedagogías como epistemologías actuantes

Apartados: rutas-caminos de los territorios docentes al encuentro con las geo/pedagogías como epistemologías actuantes

Patricia Medina Melgarejo[2]

Nuestras rutas definen los apartados que proponemos recorren en este libro, implican trayectos y caminos que compartimos desde nuestras labores docentes, reconociendo sus potencialidades como tránsitos, es decir itinerarios en el camino, los cuales a su vez nos posibilitan recepciones múltiples y, al mismo tiempo implican la construcción de propuestas configuradas a partir de las propias experiencias.

Partimos de una consigna comunal "Somos el suelo que pisamos", "somos territorio", lo que implica un primer mapa y su ubicación, para trazar caminos al cartografiar desde este punto de inflexión hacia los horizontes descolonizadores de nuestro andar. Desde esta ubicación filosófico-epistémica-política, iniciamos *la primera ruta*, que implica el tránsito al encuentro con las geo/pedagogías desde su significación como necesidad, demanda y construcción a partir de Otras epistemologías horizontales gestadas por Otras voces y travesías como las del zapatismo en resonancia con la Madre Tierra. En la *segunda ruta* transitamos por la construcción de geo/pedagogías desde las experiencias sensibles en territorios de infancias en diálogo con otras voces. En la *tercera ruta-camino* comprendemos a las geo/pedagogías como búsqueda y construcción de Territorios de Memo-

[2] Docente-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, México-Ajusco. Doctora en Pedagogía (UNAM) Doctora en antropología (ENAH-México).

rias-Resistencias y Re-existencias de las Pedagogías Afrodescendientes e Indígenas Latinoamericanas. De este estar, transitamos como *cuarta ruta* a la construcción de territorialidades pedagógicas desde la movilización social, comunitaria y popular en distintas latitudes. Como *quinto camino*, emprendemos una ruta que se cuestiona frente a nuestras escuelas públicas, reconociendo a las docencias y a los y las docentes en sus avatares ante la des/territorialización de su práctica situada y sitiada por la acción de diversas políticas. Al cierre del trazo de estas rutas-caminos, la intervención de un colofón que nos plantea los retos de las organizaciones docentes en los tránsitos por el andar pedagógico ante la comprensión de los sujetos y aprendizajes comunales; discusión crítica que se brinda al cierre como parte de una nueva cartografía de horizonte que genera la problematización de la relación entre Educación y Aprendizaje, desde una visión epistémica comunal.

Breve nota sobre nuestras escrituras y andanzas

Como hemos enunciado, nuestras rutas construyen geo/pedagogías a partir de nuestro propio caminar, por lo que se nutren de textos producidos desde diversos puntos de referencia, lo que origina un tejido y articulación estrecha entre los trabajos de reflexión epistémica con la sistematización de experiencias de formación que se expresan en los movimientos y luchas sociales; es decir, son textos que aportan desde el trabajo académico, entrelazados con aquellos que provienen de luchas pedagógicas producto de movimientos sociales.

En su conjunto implican textos que emergen de los territorios de las prácticas y conocimientos propios, en el diálogo y la compartencia de experiencias formativas en distintas geografías. Así, los textos que reunidos en nuestro libro ventana, tienen como intención la construcción de diálogos y ecologías entre saberes, como tejido de sentidos que convergen en la construcción de geo/pedagogías como forma y contenido en el presente y, como horizonte posible en la necesaria descolonización de nuestras prácticas docentes

Un recorrido por estas rutas que producen otras cartografías docentes geo/pedagógicamente situadas

Iniciamos esta invitación a este viaje por nuestros territorios con una reflexión aguda e inteligente desde la comunalidad como construcción epistémica filosófica y

política que siempre ha creado las condiciones para un terreno fértil, para una posibilidad de siembra y germinación de nuestros procesos pedagógicos críticos.

"*Somos territorio*". **Una cartografía inicial en la apertura de horizontes**

Así, abre este espacio Jaime Martínez Luna, antropólogo. Profesor del Instituto de Ciencia de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Investigador y músico zapoteco de San Pablo Guelatao, Ixtlán, Oaxaca. Actualmente Rector de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), cuyo análisis resulta central en el horizonte y trayecto que abre este libro, a través de "Somos territorio", frase que no sólo implica el título preciso de este trabajo, sino involucra, un lugar un espacio, un sentido, ya que como señala el autor al "ser territorio generamos otras formas de pertenencia, desde la conciencia de ser mundo, o bien habitas y poseer el mundo, sintiéndonos sus dueños y creadores, debate que se define actualmente por una realidad civilizatoria neocolonial; de ahí nos propone el autor una epistemología diferente, al reconocer que "El aprendizaje es comunal y horizontal, integra la experiencia y la contribución de todo ser vivo que forma la comunidad". Nuestro caminar, se abre ante esta contundente mirada, y consigna epistémica, de ahí transitamos a nuestro apartado-territorio inicial.

Primera ruta. Geo/pedagógicas epistemologías horizontales otras, desde la Madre Tierra. Propuestas de nuevos territorios docentes de formación

Nombramos a estas producciones como territorios de esperanza en la formación docente, ya que implican apuestas y propuestas político-pedagógicas de construcción.

Iniciamos con Stella Cárdenas Agudelo y Marco Raúl Mejía Jiménez, docentes-investigadores pioneros del concepto de Geo/pedagogías, como la forma de nombrar, tanto los hallazgos como los horizontes que trazan en su incansable caminar por rutas y construcciones, por viajes y expediciones pedagógicas como parte del largo trayecto del Movimiento Pedagógico colombiano, participan en la Expedición Pedagógica Nacional; en el Centro de Investigación y Educación Popular (CINeP); en Planeta Paz ONg; en la Movilización Social por la Educación. Producto de esta vasta experiencia nos brindan el trabajo titulado: "Las geo/pedagogías, se tejen de las prácticas a las experiencias en los territorios";

brindan la sistematización de la concepción de geo/pedagogías como resultante del conocimiento de las prácticas pedagógicas en los diferentes territorios y experiencias; como una forma tanto de visibilizar prácticas para convertirlas en experiencias como formas de leer su propia práctica, lo que implica procesos de autoformación.

Como docente y coordinadora de prácticas en el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra del departamento de Pedagogía en la Universidad de Antioquia, la maestra Alba Lucia Rojas Pimienta, a través del texto: "La Tierra como método. Un aporte desde la Pedagogía de la Madre Tierra"; comparte su experiencia reflexiva en torno al contexto en el que surge el programa Pedagogía de la Madre Tierra, y ciertos rasgos fundantes, los cuales implica retos como parte del marco de referencia del propio programa, por lo que propone la necesidad de construir (tejer) cambios en los paradigmas, en las concepciones sobre el desarrollo social, los procesos educativos culturales, desde la formación de profesoras y profesores.

Sarah Corona Berkin, actualmente investigadora de la Universidad de Guadalajara nos brinda el texto "La horizontalidad en la formación docente", recreando los elementos centrales de la horizontalidad como perspectiva metodológica de trabajo en ciencias sociales y humanidades y su condición dialógica como generadora de sentido, referentes fundamentales que implican conflictos generadores, situacionales y transformaciones en el lugar del sujeto en las condiciones de frontera y otredad, elementos que se centran en desmitificar a la propia horizontalidad, y al mismo tiempo colocar las implicaciones de la espacialidad metafórica de lugar y territorio en el contexto necesario del vínculo investigación y formación docente.

Bruno Baronnet de la Universidad Veracruzana en México, nos comparte el capítulo "Caminar educando: la Travesía zapatista en el contexto de los movimientos y escuelas en defensa del territorio y la vida en México". Desde los procesos de construcción de autonomía política protagonizados por las comunidades se alcanzan a concretar las propuestas educativas generadas por actores de movimientos sociales como los educadores radicales y artivistas (con las artes), quienes han abierto un horizonte político propicio a discusiones sobre praxis y teoría pedagógica. En este horizonte de posibilidades de transformación intervienen factores, valores e ideales que se expresan en las alternativas autónomas locales a la escuela estatal, las cuales son asimilables a experiencias de educación

popular inscritas en el vasto impulso político que le confiere el movimiento social al sector educativo, cultural y artístico en defensa del territorio y la vida.

El campo educativo indígena no deja de ser atravesado por procesos protagonizados por pueblos en movimiento que construyen márgenes de autonomía política en materia de educación. A lo largo de diferentes intercambios públicos de la delegación marítima del EZLN con una delegación de activistas de Europa durante el verano del año 2021, las aportaciones del zapatismo fueron fundamentales en términos de la compartencia de sus experiencias con la educación de la niñez maya en la construcción de la autonomía y sus estrategias actuales. A partir de los testimonios aportados durante la Travesía, analizamos particularmente el papel ocupado por el tema educativo en las palabras compartidas por los siete miembros del llamado Escuadrón 421 con sus anfitriones de Europa, en especial de Suiza, en el marco de su Gira por la Vida anunciada en octubre 2020 en plena crisis sanitaria, educativa y económica mundial.

Segunda ruta. Geo/pedagogías y experiencias sensibles en territorios de infancias en diálogo con otras voces

Continuamos con las ideas de giros epistémicos en acción, abrimos este itinerario a partir de tres búsquedas, la acción del territorio en nuestras historias, de la Madre Tierra en nuestras vidas, en los haceres posibles de la sonoridad, de la autobiografía, del canto y del re-conocer-nos a través de las infancias y sus tránsitos y geografías. La invitación a este espacio-territorio como zona de experiencias en el diálogo de tres voces.

Iniciamos con las geografías de las infancias, con las expresiones de territorios de niños y niñas, como espacio de reflexividad para otra formación de docentes, a partir de la contribución de Jader Janer Moreira Lopes y Marisol Barenco De Mello del Programa de Pós-Graduação em Educação UFF/UFJF, Brasil. Quienes nos brindan el trabajo "A Criança Que Virou Sapato", trabajo suscrito como parte de las producciones del Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância-GRUPEGI/CNPq-".

La historia de un niño convertido en zapato. Aquí, en los gustos, todos niños. Aquí, en el semejante, toda la violencia que las culturas tan parecidas pueden cometer. De nuestros autores, aprendemos dos cosas esenciales: la primera es que el ser humano es el infinito interior, el centro del valor ético, estético y cognitivo

del mundo, y que todo cuidado en su tratamiento es poco, a riesgo de mortificar al humano en el Humano. La segunda es que la dimensión estética, presente en cada acto enunciativo, puede y deberían, en la ciencia y la academia, potenciar las fuerzas condenadas por los años en que la razón instrumental regía las formas de pensar, sentir y vivir. Así hacemos de este artículo una obra multilingüe, poesía, artes visuales, literatura, con niños e infancias desperdiciados en el corazón, junto a los autores y autoras que, como nosotros, queremos construir otro mundo posible donde todos y cada uno puedan plenamente y se originan permanentemente.

Con el título "Desafiar la episteme moderna. Interculturalidad desde el corazón a corazón para la formación de maestros y maestras indígenas de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, Colombia"; Sabinee Sinigui nos comparte un texto de significación profunda al ser un trabajo autobiográfico, recorriendo a través del diálogo un camino con su memoria ancestral, la cual la ha reaprendido a partir de la ruta metodológica significados de vida de la propia Licenciatura, comprendiendo el sentido de desconexión con nuestra Madre Tierra, reconociéndose como integrante de la cultura Êbera Eyabida (Embera Eyabidá) y por el otro como docente y académica, logrando un diálogo sobre los territorios y la comprensión de construir de reapropiación de prácticas de existencia situadas que convocan a la comunidad, al territorio, a los animales, a las plantas, para agradecer, sanar, conversar y celebrar la vida con los seres, humanos y no humanos. Esta reflexión profunda la conduce a cuestionar ciertos modos académicos, frente a los significados de la comprensión del sentipensar corazón a corazón.

La búsqueda de construcción de "Creaciones telúricas, Conocimiento Sensible en los Estudios Artísticos. Gestación de procesos de investigación-formación de docentes: experiencia geo/pedagógica Colombia y México" a través de la contribución de Gary Gari Muriel de la Universidad Distrital, Bogotá Colombia, Patricia Medina Melgarejo; y Priscila Saucedo García de la Universidad Pedagógica Nacional, México, en este capítulo se presentan algunas reflexiones acerca del surgimiento de la categoría de Creaciones Telúricas, al interior de las acciones formativas adelantadas inicialmente en la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC, Bogotá-Colombia, desde el marco epistémico configurado por los Estudios Artísticos. Estas acciones creadoras, se han asumido como sendas de generación de conocimientos sensibles, surgidos como alternativas divergentes al racionalismo, pretendidamente considerado como modelo único de genera-

ción de conocimiento válido, por parte del modelo capitalista occidental. Reflexiones que se ampliaron y enriquecieron notablemente, luego de iniciar un importantísimo y fructífero proceso dialógico con los grupos coordinados por Patricia Medina Melgarejo, en procesos de formación y autoformación de docentes, en varios estados de México; al configurar un horizonte de intercambio político, pedagógico y epistémico, mediante el cual reconocemos y potenciamos la importancia de las geo/pedagogías desde los componentes de las experiencias sensibles. De esta manera los procesos que hemos adelantado desde México y Colombia han suscitado compartencias diversas que posibilitan la emergencia de nuevas formas de interacción educativa; pero también de investigación–creación, para continuar caminando y construyendo juntos, con las y los docentes de ambos países.

Tercera ruta. Geo/pedagogías como búsqueda y construcción de territorios de memorias, resistencias y re-existencias de las pedagogías afrodescendientes e indígenas latinoamericanas

En este apartado de nuestro libro, emergen los territorios en presencia a través de los movimientos sociales afrodescendientes e indígenas, con su fuerza sustentada desde las voces de los territorios los cuales viven desde el actuar de las memorias en presente-futuro, como posibilidad y camino, entre resistencia y horizonte que florece a través de prácticas de "caminar" la palabra, en una espacialidad producida y recreada, que reafirma eso: el estar aquí. Este territorio nos anticipa futuros en el presente latinoamericano.

Iniciamos este territorio con la sabiduría de nuestro hermano de ruta, de camino y construcción el doctor Germán Feijoo Martínez, profesor e investigador del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, quien comparte el trabajo "La memoria de las luchas afrodescendientes como geo/pedagogías de liberación: las redes horizontales de solidaridad como espacio político en Cali, Colombia". La pregunta que motiva este artículo es: ¿Desde qué lugar habla la gente afro? Se responde que desde sus prácticas educativas ancestrales y culturales, sus saberes comunitarios, su fuerza de trabajo y su memoria. La gente lucha por ganarle la batalla cotidiana al racismo que mata, se requiere de romper todos los contenidos dados por la mirada racista de las élites y sus medios de comunicación para encontrar lo real de las personas afro en comunidades

o grupos sociales, sus espacializaciones, sus visiones políticas, sus dolores, las continuidades históricas en las que la exclusión y el racismo se mantienen como dos problemáticas centrales, que han sido enfrentadas desde los capitales de vida como la memoria, la comunidad y sus relaciones horizontales de solidaridad como espacio geo/pedagógico.

Guadalupe Olivier y Perla Pedroza de la Universidad Pedagógica Nacional, México, nos brindan el trabajo "Pedagogía comunitaria en resistencia: El proyecto de las 'Casas de pensamiento' en la montaña de Guerrero". Centran su trabajo en el reconocimiento de los procesos de resistencia de la cultura mẽ'phàà, en el estado mexicano de Guerrero, ubican la relevancia del proyecto educativo "Casas de pensamiento" que se encuentra en gestación en la zona de la montaña. Bajo una concepción particular sobre lo educativo, este proyecto pretende la recuperación y preservación de la lengua como un aspecto nodal para la resistencia y enfrentamiento de la vida comunitaria devastada por la pobreza y la violencia en la región. A través del relato de Hubert, un promotor principal de procesos colectivos se ubican procesos de subjetivación política que se cristalizan en una propuesta de intervención educativa

A través del trabajo "Las mujeres indígenas nasa. Una fuerza bajada de la montaña: Geo/pedagogías y metodologías horizontales en las organizaciones políticas indígenas en Cali, Colombia", Jhon James Cardona Ramírez del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, nos muestra una lamentable realidad, el desplazamiento forzado de comunidades enteras, ya sea por extractivismo o conflictos armados, como es el caso de la comunidad indígena nasa (una de las más numerosas en Colombia). Cardona interviene con una comunidad que llegó a Cali en condición de desplazados los cuales desde hace veinte años constituyen un cabildo en el contexto urbano. Reflexionando a partir de las cartografías sociales, las geo/pedagogías y de metodologías horizontales a través de un grupo de mujeres de esta organización, quienes han podido resignificar procesos identitarios como indígenas nasa, reconociendo un nuevo territorio-ampliado en medio de un contexto urbano.

Jhon Anderson Ipia Bubu, también del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, nos brinda una contribución con el texto "Zxicxkwe Fxi´Zenxi' Yuwe: Vivir En Armonía: Una educación desde el territorio y para el territorio nasa", trabajo producto de la investigación que realizó colectivamente con la población indígena Nasa del municipio de Florida, Departamento

del Valle del Cauca, una zona golpeada históricamente por el conflicto armado interno en Colombia, donde a pesar de las adversidades, la población indígena logró implementar durante la década de 1990 un programa de educación propia que respondió significativamente a las necesidades educativas del momento, pero además desde el fortalecimiento y la apropiación cultural, generó procesos de empoderamiento organizativo que transformó las realidades sociales, políticas y económicas de este grupo étnico. A través de la articulación con metodologías horizontales, fueron útiles para comprender las apropiaciones territoriales y situadas de esta comunidad.

Cristian Llanos y Carolina Céspedes Arce, egresados del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, presentan el trabajo "Universidad Intercultural De Los Pueblos (U.I.P): Planes De Vida y Saberes Populares-Locales"; la intención de este trabajo es reflexionar sobre cómo los saberes locales-populares en la formación que brinda la Universidad Intercultural de los Pueblos (UIP) aporta al conocimiento situado de problemáticas territoriales y a los procesos de defensa de la vida y los territorios de comunidades, pueblos y sectores que conforman dicho espacio, construyendo así senderos geo/pedagógicos, lo que les posibilita como organización ubicar caminos y contextos para construir y retroalimentar iniciativas, en las que se articulan diversos saberes locales-populares, territorios, procesos y planes de vida.

Cuarta ruta. Territorialidad pedagógica desde la movilización social, comunitaria y popular

Las movilizaciones sociales tienen una base territorial importante, así se intenten formas de organización ampliadas por la intercomunicación cibernética, se habla, se moviliza, se construyen demandas desde territorios creados y ganado por las luchas sociales y políticas.

Luis Vázquez Zora, investigador y docente de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca-Bogotá, Colombia, nos aporta el texto "Resistir es existir, Resistir es enseñar desde nuestros territorios: Dignificación de la pedagogía Otra en las movilizaciones sociales en Colombia (2021)". Este capítulo es resultado de un trabajo de investigación ambulante sobre la educación y la pedagogía en Colombia durante las movilizaciones sociales del año 2021. La metodología es etnográfica y de análisis documental, la primera, se basó en el seguimiento a

las movilizaciones acontecidas en las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín, la segunda, a través de la recopilación y el análisis de informaciones provenientes de las instancias de gobierno, de diferentes organizaciones sociales y comunitarias, para problematizar la relación entre las movilizaciones sociales y las pedagogías surgidas durante el estallido social en Colombia el año 2021. Entre los hallazgos se describe el giro de la enseñanza, exhibido durante las protestas, en tanto conjunto de experiencias por las cuales la población, no sólo realizó una pedagogía que relacionara existencia, enseñanza y dignidad, sino que además, llevó a cabo propuestas ambulantes, a través de aquello que denominó como la "escuela de la calle", movilización social que exhibe el giro educativo sobre lo local y lo singular, la pedagogía en tanto práctica de vida, situada en la calle, en el barrio, desde lo situado, local y en el territorio exigiendo que el afuera de la escuela haga parte de la educación formal; es decir una nueva territorialidad de geo/pedagogías en movimiento.

Juan Fernando Reyes Otero del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, a través del trabajo "La Pedagogía Comunitaria Como Elemento Esencial de la Resistencia Popular en el Paro Nacional de 2021", reflexiona críticamente sobre la importancia de una pedagogía comunitaria, partiendo de su experiencia como docente en la educación formal, y lo ocurrido durante el paro nacional en la ciudad de Santiago de Cali en el 2021, movilización que logró poner en evidencia la importancia de la formación en los barrios a los jóvenes, elemento esencial en el cambio de mentalidad y la ruptura con la lógica del estamento educativo formal, generando procesos de humanización y colocando a los sujetos como actores principales de la historia, en territorios de nuevas geo/pedagogías que nos convocan a la reflexión sobre el qué y el para qué de la enseñanza, en la intersección de diversos contextos.

Leydi Viviana Pérez como docente con formación profesional en el Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, presenta el capítulo "La pedagogía política y sus aportes a la construcción del saber. El caso de la enseñanza del posconflicto en los últimos grados de secundaria en un colegio de Cali-Colombia"; la autora realiza un reflexión crítica sobre las epistemologías político-pedagógicas gestadas desde el territorio, en torno a las maneras en que los docentes han contribuido a la construcción de conocimiento en los espacios educativos, reconociendo en ello, la necesidad de establecer una conexión crítica con sus propias historias para poder, en diálogo y discusión, descolonizar el sa-

ber. En consecuencia, la autora propone problematizar la estructura epistémica académica en los procesos de formación docente, considerando la comprensión de los territorios para percibir la realidad situada del ejercicio docente como parte del saber y conocimiento que produce geo/pedagógicamente.

Quinta ruta. Docencias y docentes: avatares en la des-territorización de su hacer situado y sitiado

Como última ruta de este viaje, a través del itinerario del libro, Luis Vázquez Zora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca-Bogotá, Colombia, y Patricia Medina Melgarejo de la Universidad Pedagógica Nacional de México, Unidad Ajusco, nos brindan el capítulo "Docencia y Territorios: ¿Asunto de política pública, de política educativa o de política docente?"; a partir de esta interrogante se realiza un breve análisis de la actividad social de la docencia, desde los ejes de la política pública, de la política educativa y de la política docente, a través de una mirada atenta en la constitución, la dispersión, la disyunción y la modificación de la docencia en Iberoamérica. Reconocer la constitución histórica y política, con el objetivo de resaltar la urgencia de repensar a la docencia, a partir de una mirada investigativa amplia, que tenga en cuenta su existencia desde los territorios, comprendiendo el vivir-hacer de las poblaciones en la construcción diaria de su cultura, de su educación, de su pedagogía, así como de sus formas y modalidades docentes. Se muestra que, si la docencia se aproxima al conjunto múltiple e indeterminado de las experiencias y de las prácticas situadas en los territorios, por los sujetos en situaciones y contextos que los condicionan, en resistencias y en creaciones, estas relaciones replantearían el conjunto de las políticas públicas, las educativas, en cuanto a sus instancias, sus normas jurídicas que intentan definir los procedimientos y lo métodos, las conductas y los comportamientos de la docencia, y todo aquello que se establece socialmente sobre ella, en los territorios donde los acontecimientos docentes se constituyen a través de las prácticas, de las experiencias, de las resistencias, las diferenciaciones, de las subjetividades y por singularidades y de las diferencias, lo cual conforma el objeto de lo que sostiene este trabajo, la configuración desde los territorios de políticas docentes, desde la diferencia.

Yolanda Jiménez Naranjo, de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México, confirma lamentablemente la situación expuesta por Vázquez

Zora, pues a través del trabajo "Otros conocimientos, otras prácticas y un mismo problema (la escuela); algunas dificultades y posibilidades para una educación indígena-comunitaria", se aborda la relación entre prácticas educativas escolares y conocimientos indígenas-comunitarios, como una relación polémica y discutida desde coordenadas políticas y educativas distintas. A pesar de décadas de políticas públicas para favorecer esta relación desde iniciativas gubernamentales pluriculturales en México, se han agotado las posibilidades de lograrlo sin ofrecer autonomía, respeto y comprensión hacia otros conocimientos y prácticas, vinculadas especialmente con sus formas de vida comunitaria. Los logros desde iniciativas gubernamentales se han concentrado con mucha frecuencia en producir una transposición de prácticas culturales comunitarias a contenidos escolarizados, muchos de ellos cosificados, esencializados o simplificados en cuanto a sus aportes comunitarios. Con mucha frecuencia, se incorporan cambios, pero se deja intacta la estructura educativa escolar y no se transforman los sentidos que lo educativo puede albergar. Sin embargo, experiencias educativas comunitarias en Oaxaca nos muestran que los principales aportes de este tipo de educación transforman las formas tradicionales asociadas a lo escolar, su fundamento y finalidad, construyendo nuevas relaciones docentes y de docencias configuradas por procesos colectivos, integrales y cooperativos, más centrados en los aprendizajes territorialmente situados necesarios para la continuación de la vida bajo sus propios principios.

Ismael Rosas de Landa de la Facultad de Ciencias Políticas y estudiante de Doctorado en el Posgrado en Pedagogía UNAM; Patricia Medina Melgarejo de la Universidad Pedagógica Nacional en México, Unidad Ajusco; y Flor Marina Bermúdez Urbina de CESMECA-UNICACH, México. A través de este capítulo "Docentes sin territorio: un aporte a la apropiación pedagógica de docentes externos en el Instituto Intercultural Ñöñho" establece un diálogo reflexivo en torno a la intervención pedagógica de docentes que provienen de otros ámbitos educativos distintos, tanto de las condiciones territoriales y de pertenencia para poder reconocer un ejercicio crítico de la docencia en relación con el proyecto escolar dentro del Instituto Intercultural Ñöñho *(*IIÑ*);* en donde las voces de las y los jóvenes resuenan en la incapacidad de poder establecer un andamiaje entre escuela y comunidad, destacando la lejanía de las propuestas comunitarias y de las desigualdades que existen dentro de la comunidad ñöñho de San Ildefonso Tultepec, en el estado de Querétaro. Esta lejanía y el poco reconocimiento de la

comunidad marca un ámbito pedagógico-docente alejado de las realidades por las que transitan las y los jóvenes estudiantes del propio IIÑ, construyendo una brecha amplia entre los objetivos de la educación intercultural y su apropiación educativa como proyecto comunitario desde la docencia, en donde los y las docentes experimentan una práctica de enseñanza desterritorializada.

Susana Maria Cogno, como trabajadora docente y dirigente del sindicato docente en la provincia de Entre Ríos, Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER), que integra la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) a nivel nacional; nos brinda el trabajo titulado "Asambleas Pedagógicas como eje de los procesos formativos de construcción de soberanía pedagógica. Experiencias de procesos auto formativos. La construcción de las Tizas Rebeldes como espacio de conocimiento y socialización". A través de este trabajo relata las luchas por construir una territorialidad pedagógica y docente como parte de una identidad propia al estar inmersos e inmersas en sistema público de educación, frente a una patronal estatal, y a una red burocrática que intenta aislar al maestro y darle las recetas de como transmitir conocimientos. Desde un pensamiento Freiriano como trabajadores y trabajadores de la educación sindicalizados construyen una organización propia denominada: las Tizas Rebeldes. El trabajo muestra la lucha social por construir procesos de autoformación para desnaturalizar y confrontar ideas hegemónicas sobre las y los docentes, haciendo territorio a pesar de todo, a través de la lucha por una autonomía de formación a partir de la creación de una Escuela de Formación Pedagógica, Política y Sindical, la cual construye redes para una soberanía pedagógica, a partir de la igualdad, del diálogo, del encuentro, de la defensa de los bienes comunes, que son tierra, agua y aire, de la lucha por la socialización de la riqueza que es tierra, ingresos, conocimiento y activando pedagogías de la memoria.

Colofón

Cerramos con dos colofones nuestro viaje, el primero se encuentra integrado por dos trabajos en los que se comparten perspectivas político-pedagógicas que marcan disyuntivas a partir de la experiencia de la lucha por construir nuevas propuestas descolonizadoras desde los territorios docentes. Se encuentra el trabajo de Miguel Darío Hidalgo Castro, UPN-México; Roberto Sánchez Linares de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca-México (UACO); Veremunda

Guadalupe de la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca, y Patricia Medina UPN-México: "Retos en el camino: CNTE y la otra educación". En este trabajo se reconoce la trayectoria de la lucha de los docentes organizados en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) en México. La lucha pedagógica por pensar en una escuela diferente implica a la otra formación docente, la cual implica desaprender las formas institucionalizadas y, poder reaprender otra formación docente desde el pensamiento crítico y las pedagogías en los territorios, lo que obliga a afrontar desafíos sentipensantes.

Como segundo texto encontramos el trabajo de Erika Candelaria Hernández Aragón, docente y comunera Zapoteca-UACO: "El sujeto comunal, un horizonte en los aprendizajes de la educación en Oaxaca. La construcción del conocimiento desde los contextos territoriales e identitarios". La autora nos invita a la reflexión en torno a la definición de lo "nosótrico", como forma de acercamiento del nosotros desde las formas de vida de los pueblos de Oaxaca, para la construcción del conocimiento del Sujeto Comunal como un principio pedagógico en el aprendizaje.

Cartografía de horizontes. Nombrar desde una filosofía natural y desde una epistemología comunal: educación y aprendizaje

Como segundo colofón**,** al cierre de todo este camino llamado libro, al igual que la apertura hacemos compartencia con las agudas reflexiones nuevamente del maestro Jaime Martínez Luna a través del texto "Educación o Aprendizaje". En el cual, presenta un marco epistémico comunal desde una Filosofía natural, que implica definir lo que se quiere decir, a partir de que todo razonamiento tiene un espacio y una temporalidad específica. En este texto se detiene a definir y contraponer críticamente lo que se entiende por Educación frente al proceso de aprendizaje. Señala de una manera aguda el ámbito institucionalizado de la educación frente al espacio social, desde el cual se habita el mundo para "hacer la vida", lo que podemos denominar proceso de aprendizaje. Desde una Universidad Comunal, señala Martínez Luna, que enfrentar el reto pedagógico implica: ¿cómo lo vivencial puede construir su lenguaje académico y cómo lo académico pueda convertirse en vivencial?

Así, este libro en su recorrido señala geo/pedagogías posibles y emergentes, por una lucha por Territorios Otros desde la Madre Tierra como parte de la lucha docente desde las voces comunales en cada espacio de existencia, en este habitar situado en el que "La otra formación docente latinoamericana descolonizadora" se construye día con día.

“Somos territorio”. Una cartografía inicial en la apertura de horizontes

“Somos territorio”. Una cartografía inicial en la apertura de horizontes

Jaime Martínez Luna[3]

Desde que la propiedad a través del poder colonial se asentó en nuestro continente (como razonamiento), la sociedad empezó a entenderse como dueña del suelo que se pisa. Es más, la Colonia misma es un proceso que se apropia de territorios ajenos, vía el uso de la violencia y de la religión.

Esto significa la invasión de una civilización a otra. Porque debemos tener claro que en este continente existe la civilización originaria, la invadida. Sucedió esto hace más de cinco siglos. Una buena parte de los pueblos invadidos, aún existen y dan muestra de una clara práctica de su visión civilizatoria.

Las dos civilizaciones, la invasora y la invadida mencionadas, tienen una visión diferente de lo que significa el suelo que pisa. Y aunque son interpretaciones encontradas o contradictorias han logrado convivir a lo largo de los siglos. Una en permanente invasión de territorios utilizando artimañas de distinto calibre, y la otra, defendiendo, resistiendo a través de muchos artilugios la permanencia de su visión.

Ambas civilizaciones tienen pilares que dan base a sus razonamientos.

La civilización invasora se fundamenta en el poder, obviamente en la propiedad y el mercado. La civilización otra, se fundamenta en la pertenencia o respeto, la labor o movimiento y en la reciprocidad como un resultado vivencial.

En un proceso permanente de imposición adecuación y resistencia, han podido convivir ya más de cinco siglos. No ha sido fácil la convivencia, ambas han perdido elementos que en la actualidad conforman la personalidad de los habitantes del continente mal llamado América Latina.

[3] Ex rector y docente de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) y docente del ICEUABJO. Antropólogo.

El centro de la gran divergencia estriba en momentos de un hecho natural. La civilización invadida reconoce su origen y lo hace consciente a partir de la gestación y el alumbramiento de los seres humanos, y la civilización invasora funda su origen en el momento en que entran en acción los sentidos.

El primero es un proceso natural que revela, que se vive, se existe sin la utilización de los sentidos y el otro cuando éstos entran en acción.

En las dos civilizaciones el elemento definitorio de ambas matrices es la pertenencia, una si se respira la pertenencia a la vida, o si se observa a la vida.

Para ser más claros debemos afirmar que el razonamiento invadido se genera desde la gestación que se respira a través de la madre, y la otra cuando se observa, se escucha, se toca el mundo, el planeta o el universo.

Es decir, desde el razonamiento invadido nacemos perteneciendo a un todo, un todo que nos aporta el aliento de vida, que conocemos como oxígeno. Un todo del que no nos vamos a poder apartar, sino con la muerte.

Ese todo implica oxígeno, tierra, otras especies, agua, clima, etcétera. Al depender de ese todo podemos comprender que todos somos una parte de ese todo.

La civilización invasora, da un gran salto, parte de la acción de los sentidos. Lo que miras, lo que escuchas, lo que tocas, lo que inhalas, lo que saboreas. Un mundo que está fuera de ti, y que tu ser se va apropiando pensando o percibiendo el poder diseñarlo como tus sentidos lo perciben. El yo, te separa del mundo a través de tus sentidos.

Es por ello que la Ciencia invasora separa Sociedad de Naturaleza. El ser humano concluye en que es él, el creador del universo. Que son sus sentidos quienes lo crean. De ahí las religiones que se han elaborado a imagen y semejanza del humano.

La violencia tiene su origen en el sentimiento del Poder, el que percibes al empezar el uso de los sentidos.

Es por ello que los invasores coloniales se apoderan de un territorio concebido fuera de ellos y sujeto a su maniobra.

Un territorio del cual se apoderan situándose como sus dueños.

No así la civilización continental, que toma conciencia que su existencia depende de la existencia de un todo, al cual se deben, a quién rinden pleitesía, y le muestran adoración porque viven gracias a ella.

Pertenecer al mundo genera una conciencia diferente a la de no pertenecerle, por el contrario, sintiéndose su dueño y creador.

En esto radica la gran diferencia entre éstas dos Civilizaciones que habitan el mundo.

Educación y territorio

La realidad civilizatoria que se enfrenta en la actualidad, que hereda una permanente confrontación de ambas civilizaciones, nos obliga a resignificar conceptos del lenguaje invasor que se ha vuelto hegemónico al transcurrir el tiempo y fortalece la imposición. Uno de esos conceptos es el de Educación.

Educación se entenderá como un cuerpo de conocimientos sistematizados viendo al mundo fuera de nosotros

Es decir, se ve al mundo no se le vive. Esto genera un proceso educacional que está fuera de la vivencia misma. Como tal es una suma de conocimientos que se imponen, no se viven. Como tal la Educación es la visión de y desde el Poder. De ahí que la consideremos el paquete de saberes que debe asumir toda sociedad para responder a los intereses del Poder, y que han de portar para existir ese mundo diseñado desde arriba e impuesto a los de abajo.

De ahí, que la educación sea consumir un mundo que no se vive, en el que no se participa.

Lo dramático radica en que se consume lo que es un territorio que tiene dueño, y se le aprende para utilizarlo de la forma como lo exige quien se considera su propietario.

Contrariamente, esos territorios son defendidos desde la otra civilización, desde otra visión, otro razonamiento. El que nace perteneciendo al territorio no fuera de él, en el cual el habitante es el territorio mismo. Proceso doloroso que se observó desde el mismo momento invasor.

Esta realidad, no es contenido de la Educación, porque la Educación no enseña la pertenencia sino el apoderamiento. La educación en la medida que la diseña el poder, tendrá al territorio como materia prima, como Recurso a moldear a manejar.

Es urgente entonces proponer Aprendizaje para dar fuerza a esa civilización de pertenencia a un proceso vivencial en el que se aprenda que el territorio somos nosotros, porque dependemos de sus especies, del clima que genera, y que sus saberes son el contenido de un proceso que no puede estar enclaustrado, menos sometido a la inacción. Pues si la pertenencia respetuosa, la acción cons-

tructiva generan una actitud de reciprocidad, ésta es la única manera de que la vida siga generándose desde el todo, desde el territorio.

El aprendizaje comunal

Una primera cosa es entender que la pedagogía, la didáctica, son conceptos que se derivan de la Educación, como tal, es necesario abandonarlos si lo que se busca es una visión distinta para hacer la vida.

La pedagogía implica especializar la tarea de educar, es decir se le separa de lo vivencial. Y la didáctica es simplemente una suma herramental para hacer más eficiente la tarea pedagógica. Un aprendizaje significa no obedecer, sino crear conocimiento comunal. ¿Qué es esto? Ver al mundo como un tejido de especies y de elementos que son interdependientes, y que sólo se conocen compartiendo con ellas la acción, la vida. Es decir, que somos un todo, y que ese todo en movimiento se reconoce y se recrea.

Es necesario entender que no somos simplemente consumidores, sino productores de conocimiento y lo hacemos en comunidad, porque no estamos solos ni venimos al mundo solos.

El aprendizaje comunal es horizontal, integra la experiencia y la contribución de todo ser vivo que forma la comunidad.

Ser territorio, no quiere decir no reconocer el mundo que se habita, por lo contrario, es ese mundo natural y total del que se ha de partir en un proceso de aprendizaje, sabiendo lo que cada una de las especies habitantes aporta al todo, y lo que surge de esa contribución.

El aprendizaje comunal es vivencial, está atado al tiempo y al espacio. Será siempre un aprendizaje de contexto. Por ello, los saberes locales serán la guía a seguir. Es decir, se partirá de la experiencia concreta del habitante del espacio y su resultado será en su tiempo. La acción concreta sembrará la actividad a realizar en tres momentos: la definición de la pertenencia respetuosa, la acción decidida comunalmente, lo cual arroja un producto de la reciprocidad lograda.

Territorio comunal

Para terminar, el territorio se percibe comunal no individualmente. Y se percibe al territorio umbilicalmente. El conocimiento, son acuerdos que definen una verdad

en el tiempo y el espacio. Si la ciencia positivista funda su razonamiento en lo comprobable, y si nuestra relación con el mundo no es obligada sino ombligada, comprobable, no es que sea positivista, sino que es natural, lógica, comprobable desde el movimiento integral del mundo. Esto explica que no es el derecho quien regula nuestra relación con el mundo sino nuestra *ombligatoria* relación (pertenencia por cordón umbilical). Es decir, dependemos umbilicalmente del universo que oxigena nuestro existir, por ello le pertenecemos, no lo contrario.

La obligación es la guía para encontrar una explicación del ser, que se concreta en el espacio que cohabita.

Es en esta visión la que nos permite afirmar, que es el territorio comunal lo que se genera como conocimiento y que es aprendido por la diversidad de habitantes y especies que lo integran. En un proceso vivencial, que sistematiza la comunalidad en su movimiento.

PRIMERA RUTA.
Geo/pedagógicas epistemologías horizontales otras, desde la Madre Tierra. Propuestas de nuevos territorios docentes de formación

I. Las geo/pedagogías se tejen de las prácticas a las experiencias en los territorios

Las geo/pedagogías se tejen de las prácticas a las experiencias en los territorios

Stella Cárdenas Agudelo [4]
y Marco Raúl Mejía Jiménez[5]

Exactamente porque nos volvemos seres humanos, hacedores de cosas, transformadores, contempladores, hablantes sociales, terminamos por volvernos necesariamente productores de saber. Como por necesidad buscamos la belleza y la moral.

Paulo Freire, *La educación en la ciudad*

A manera de introducción

La cita de Paulo Freire con la que iniciamos este texto, sobre las geo/pedagogías, se aproxima al desarrollo que se pretende al considerar al maestro/alumno como sujetos de práctica que establecen una relación directa entre la práctica, el saber y el conocimiento, que en la expedición se hizo evidente al propiciar encuentros reflexivos, intercambio de saberes y cuestionamientos para dar cuenta de lo que ocurre en una práctica situada en un territorio. En ese sentido, se conformaron comunidades de práctica y de saber para producir saber colectivo como senti/pensantes para establecer la relación con las nuevas realidades de la ciencia, transformar y resistir a las políticas neoliberales.

---

[4] Coordinadora de MSE y de la Expedición Pedagógica Eje Cafetero, Colombia. Licenciada en Lenguas Modernas. Especialista en Economía Cafetera y con estudios en Filosofía.

[5] Docente popular colombiano; desarrolla la tradición de las pedagogías críticas latinoamericanas como alumno de Paulo Freire. Doctor por el Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), Santiago de Chile.

Al hablar de geo/pedagogías indiscutiblemente, nos debemos referir a la expedición como movilización social y del pensamiento que, al utilizar la metodología del viaje, inició el proceso de reconocimiento de las prácticas pedagógicas en los diferentes territorios. De esta manera se visibilizaron las prácticas, se narraron, se reflexionaron y en el encuentro con el otro/a se interpelaron y comunicaron. Además, en el proceso de sistematización el maestro/a reconoce que es portador de un saber que debe divulgar interpela, cuestionar, problematizar su práctica para convertirla en experiencia. En este ejercicio de la práctica a la experiencia que se construye, el maestro/comienza a profundizar en el concepto de ciencia y empieza a entender que más allá de los métodos, los enfoques, los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares, todo lo cual les genera un acto creativo que reconocen en lo que ven de los otros, pero a la vez en la manera como los obliga a leer su propia práctica.

Este proceso de producción de saber en el encuentro colectivo con otras y otros educadores innovadores, re-creadores, construye una relación de par con los sujetos que producen conocimiento y saber desde los acumulados disciplinarios de la pedagogía, entonces se produce la confrontación de saberes que posibilita los cuestionamientos, las inquietudes y las explicaciones para pasar a la negociación cultural que hace producir unos saberes propios que rompen la homogeneización de los conocimientos de enseñanza, recrean la pedagogía en los territorios con las geo/pedagogías.

Es en este proceso de la práctica a la experiencia que los maestros /as como productores de saberes y conocimientos a partir de sus prácticas escolares, hacen visible esas múltiples maneras de hacer escuela y ser maestra y maestro, por la cual la producción de saber desde la práctica en el territorio se concibe fundamentada en la investigación y formación con un compromiso ético y político con la educación de niños(as), jóvenes, comunidades

En este texto, se hace una lectura sobre la manera como la expedición propició acciones para que las prácticas fueran investigadas y que el maestro/a como el investigador/a reconociera la potencia de sus prácticas y la manera como se está transformando la escuela, la educación y la pedagogía. Por ello, las prácticas se explican y al hacerlo se dan cuenta de la variedad de acciones que las personas activan en su actuar por el mundo. En este sentido, las prácticas posibilitan acciones y narraciones muy variadas desde las particularidades de su cultura, de su cuerpo, de sus emociones, y que es necesario que esas acciones emerjan.

El presente texto se compone de dos partes que indican la emergencia de las geo/pedagogías desde las prácticas fruto de la mirada investigativa sobre ellas. La primera parte se refiere al quehacer pedagógico, al movimiento pedagógico y a la expedición, para tener una aproximación al concepto básico de práctica hasta las diferentes tipologías tales como las sociales y las pedagógicas que se pueden desarrollar en un contexto por una persona para adquirir destrezas, o para resolver problemas que se caracterizan por su complejidad, incertidumbre, ambigüedad. Esta conceptualización da claridad sobre el quehacer o la práctica que se requiere para llevar a cabo ciertas actividades, las aptitudes que tiene la gente para realizarlas y como estas pueden convertirse en hábito. Una conceptualización necesaria para establecer como las prácticas son generadoras de conocimiento, en especial cómo las prácticas pedagógicas construyen saber pedagógico. También se hacen comentarios sobre el saber pedagógico y el territorio.

La segunda parte está dedicada a plantear como se produce saber y como las prácticas reflexionadas, se vuelven experiencias, y determina la capacidad que tienen los maestros /as de reconocerse como sujeto de práctica transformadora y, por lo tanto, constructor de pedagogía de este tiempo. En este sentido, cuando los actores explican sus prácticas emerge la experiencia y se explica desde una unidad que es la propia, desde sus sentidos y apuestas (práctica-experiencia).

Finalmente, terminamos el texto, haciendo una breve descripción del trabajo en la expedición del eje cafetero, que muestra como las geo/pedagogías emergentes en las prácticas visitadas y se presenta una muestra de las geo/pedagogías encontradas. Estos planteamientos no son acabados y seguimos construyendo de manera colectiva que permita como planteaba Freire: "Una pedagogía que tiene que ser forjada con, no para, los oprimidos en la lucha incesante a recuperar su humanidad".

Una mirada al tejido pedagógico para recordar algunos hilos y producir saber

En el quehacer pedagógico encontramos muchas tensiones que obstaculizan el desarrollo del trabajo docente, cuyo horizonte es formar ciudadanos con proyectos de vida que les permita ser felices y a la par dignificar el oficio de maestro/a. Tensiones que emergen desde diferentes orillas determinando no sólo aspectos políticos, económicos, sociales sino los hilos de poder de quienes asumen las

riendas de los países. Por ello, encontramos muchas voces que según su posición y punto de vista exigen determinadas acciones educativas y si estas no se cumplen, los maestros o las agrupaciones de los maestros son los causantes del fracaso escolar y de la mala calidad educativa, como se indica hoy.

Estas tensiones obstaculizan la reflexión, y la elaboración de propuestas que se dirijan a un cambio y transformación que responda a las necesidades, deseos e intereses de las comunidades. Los maestros y maestras permanecen al margen y realizan acciones en procura de dar respuesta desde la educación a las comunidades en las diferentes escuelas en los diversos territorios, quehaceres que permanecen invisibilizados, por la indiferencia de los gobernantes.

Las tensiones, también, aparecen por la manera como las teorías, los mandatos y las leyes educativas se hacen desde los escritorios, por personas ajenas a la función de maestro quienes teorizan, pregonan y discuten sobre pedagogía, didáctica, métodos, currículos, maestros, escuela desde sus intereses y no desde la praxis ya que pocas veces han estado en un aula de clase.

Toda esta situación ha llevado a pensar que la escuela es única, homogénea que tiene las mismas características y que los niños, niñas, jóvenes y sujetos escolares requieren la misma educación sin pensar en sus capacidades y sus diferencias. Además, con la globalización se ha posicionado un afán de homogenizar y defender un pensamiento único basado en las leyes del mercado y el consumismo. De ahí, el control, la esquematización y el afán de preparar para las pruebas censales, con currículos únicos, con textos instruccionistas, que homogenizan y uniforman la labor docente, afectando la libertad de cátedra y la autonomía del maestro ya que hay que aplicar las políticas públicas neoliberales que desconocen los territorios, las necesidades e intereses de las comunidades y que se formulan desde los organismos de control mundial para todos los países colonizando saberes, oficios y tareas.

Dicha situación ha llevado a conformar comunidades de práctica y de aprendizaje con maestros/as, educadores populares, investigadores que desde el pensamiento crítico buscan estrategias para cambiar esta situación educativa y luchar de manera colectiva, por buscar cambios que implican la transformación de las prácticas pedagógicas, resignificar la labor del maestro, darle un nuevo lugar a la pedagogía, y hacer de la escuela un centro y espacio de convergencia de las comunidades para pensarse como actores y sujetos de cambio para participar en la construcción de un país más incluyente de cara a la construcción de paz con justicia social.

Hace unos 40 años, se vivió una situación similar que posibilitó la conformación del movimiento pedagógico. Ante esta situación, un grupo diverso donde estaban personas y colectivos universitarios, sectores políticos, el gremio de maestros agrupados en su sindicato FECODE e instituciones no gubernamentales de educación y desarrollo, así como organizaciones sociales con propuestas pedagógicas alternativas y colectivos de educación popular; que rechazaron la propuesta curricular instruccionista que proponían intelectuales de la educación que habían recibido formación en Estados Unidos. Fue así como diversas tendencias construyeron un frente común de actores de educación que se negaron a dicha reforma y orientaron su quehacer a trabajar con los maestros y maestras por otra educación. Movimiento Pedagógico que impacto y proyectó formación, propuestas que dieron frutos tales como: La Constitución del 91, La ley general de educación o ley15, el Plan Decenal de educación y mejoró las condiciones laborales de los maestros/as convirtiéndolos en profesionales de la educación cuyo accionar estaba en defensa de la educación pública como derecho.

Como expresión del movimiento pedagógico esta la Expedición Pedagógica, que se concibe como una movilización social por la educación, un viaje de los maestros y maestras por las escuelas de Colombia. Un viaje para reconocer la diversidad de las regiones culturales y pedagógicas del país. Un encuentro con maestras, maestros y comunidades educativas para hablar de educación y reconocer lo que se realiza en el aula en medio de las adversidades de un pueblo que reclama mejores condiciones de vida.

Con la coordinación de la Universidad Pedagógica se visitaron 220 municipios del país con 450 maestras y maestros viajeros por 59 rutas y cerca de 4,000 maestras y maestros anfitriones. Se visitaron 1,500 escuelas y se registraron más de 3,000 experiencias pedagógicas. Luego desarrolla expediciones por las escuelas afrocolombianas y, en asocio con otras instituciones, realiza la expedición por la primera infancia y los viajes por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela en Bogotá. Se han publicado 10 libros, numerosos artículos y 36 videos.

En el Eje Cafetero —Caldas, Quindío, Risaralda—, hemos realizado dos expediciones pedagógicas en el primer momento 2017-2019, y en el segundo 2022, se anexaron norte del Valle —Cartago, Ansermanuevo— y sureste antioqueño —Támesis—, para reconocer las prácticas de los maestros que construyen paz y conforman comunidades de saber y de práctica para seguir transformando la escuela y las prácticas pedagógicas.

La expedición pedagógica encontró una riqueza que era desconocida y que expresa las diferentes formas de hacer escuela, de ser maestro y hacer pedagogías presentes en las prácticas pedagógicas, en los proyectos de aula o en los institucionales y que se resisten a la homogenización planteada en las políticas públicas porque "hay muchas formas de hacer escuela y muchas maneras de ser maestro así lo nombramos"

Se planearon las rutas, los viajes, se formó al maestro para ser un investigador, se preparó la bitácora y la mirada para reconocer las prácticas, los proyectos, los territorios, la escuela y al visibilizar las prácticas nombrarlas de una manera diferente al indicar los hallazgos y darle sitio a la pedagogía y al maestro/a.

El reconocimiento de las prácticas y la emergencia de los saberes, los sentidos. Los sueños que se narran y se nombran en las prácticas enmarcadas y situadas en los territorios son la expresión de otra manera de hacer investigación, de hacer memoria e interpelar el quehacer, las diferentes maneras de interpretar la vida, conocer las cosmogonías y las luchas que se han librado indican que estamos resistiendo a la colonización de saberes que por siglos nos ha dominado, y mostramos otra forma de interpretar y dar cuenta de nuestra identidad y de la riqueza territorial que encierra la cultura, los saberes ancestrales, la fortaleza y las repuestas a las necesidades desde lo propio.

En este sentido podemos decir que la Expedición rompió esquemas para hacer nuevas propuestas desde los territorios, develando aspectos diversos que no pueden ser leídos desde los estándares y las competencias en las cuales está supeditada la educación. Un espacio rico en actividades, en las cuales los expedicionarios y expedicionarias recrearon los viajes, hicieron múltiples lecturas y analizaron los procesos y los sentidos del movimiento expedicionario. Por ello, la expedición presenta a un maestro/a como productor de saber, que desde el trabajo en los territorios expande su actuar para transformar y cambiar porque los contextos locales son los puntos centrales de transformación. Es decir, un maestro/a que se resiste a estar atrapado por las políticas homogeneizantes porque se piensa de otro modo, porque construye una nueva mirada de sí mismo y de la escuela y porque reconoce su papel en la cultura. Es así como las prácticas pedagógicas y sociales reconocidas y nombradas toman un nombre y espacio "geo/pedagogías", entendida como la existencia de la pedagogía en un territorio, que da vida y sentido a ese actuar del maestro, y pone en juego esos saberes y conocimientos desde lo diferente, lo diverso, visibilizando lo oculto, creando condiciones para desaprender, y trabajar de manera colectiva.

Las geo/pedagogías buscan alcanzar un objetivo común, "romper con la cotidianidad" y la homogeneización impuesta tanto por las políticas nacionales como internacionales que se manifiestan en una escuela única sin tener en cuenta los territorios. Por ello, las geo/pedagogías emergen en y desde las escuelas, las comunidades y las organizaciones sociales y populares, demarcadas por características culturales y territoriales donde se ponen de manifiesto prácticas innovadoras, de movilización social y de resistencia; que dan cuenta de saberes pedagógicos construidos y trabajados por la maestra y el maestro, los educadores populares en su contexto.

Por ello, las geo/pedagogías se refieren a las formas particulares que toman la escuela, el maestro/a y la pedagogía enmarcada por los aspectos culturales y territoriales, donde aparecen las nociones de cultura, región y tierra que remiten a lo particular y a lo específico de cada lugar. Es allí, donde emergen maestros/as, educadores/as populares, investigadores/as que están dando un nuevo lugar al maestro/a para que haga el tránsito desde portador de saber a constructor de saber, dándole un giro profesional y reivindicativo al oficio del educador/a.

Con las geo/pedagogías se presentan alternativas viables al discurso y prácticas del mundo único con nuevas narrativas, generando replanteamientos conceptuales, metodológicos, éticos, de lógicas que acogen el pensamiento sentipensante de Orlando Fals Borda (1999, 1998): "*Sentipensar* con el territorio" implica pensar desde el corazón y desde la mente para entender acompañar las luchas que debilitan el proyecto del mundo único y al mismo tiempo contribuyen a ampliar sus espacios de re-existencia y construir otros mundos (Escobar, 2014; De Sousa Santos, 2009).

La lectura de las prácticas

Cuando hablamos de práctica podemos decir que no referimos a la acción que habitualmente ejecuta una persona, por la cual adquiere destreza, puesto que la ha hecho de manera continuada y conforme a unas reglas específicas que le permiten operativizar cada uno de los pasos, por ello, se dice que la práctica es la acción que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos, y que quien la realiza adquiere habilidades para afrontar y resolver determinados problemas. En este escrito debemos trascender esta definición y darle forma y contenido a ese saber hacer y pensar la práctica desde sus sentidos, su proyección y su misma acción.

La práctica indica que alguien sabe cómo llevar a cabo ciertas actividades, sin necesidad de apoyo, y las realiza mecánicamente hasta convertirlas en hábito y realizándolas de manera correcta o eficiente. Por ejemplo, alguien puede saber cómo tocar una guitarra, como sembrar una mata, como poner en práctica ciertas normas para llevar a cabo una labor determinada.

Por ello, una práctica eficiente se da por la repetición continua de la acción. Un buen bailarín es el producto de una práctica continua o repetición de los movimientos y pasos que se realizan. Pero, no de la teoría que le diga cómo actuar inteligentemente, para bailar. Seguramente, después de bailar a la perfección él podrá dar cuenta de la manera como lo hace y utilice algunas estrategias y técnicas que indiquen como ejecutar los pasos para que otra persona los repita, pero el sólo hecho de conocer esa teoría no es condición para que otro ejecute bien la acción de bailar.

El boxeador, el cirujano, el poeta, el vendedor, pueden aplicar criterios especiales en la realización de sus respectivas tareas o pueden tener una motivación interna que les induce a hacer bien las cosas. Ellos pueden haber adquirido muchas técnicas durante el adiestramiento y desarrollado muchas aptitudes que le ayudan en la realización de su quehacer. También pueden haber realizado observaciones, reflexiones y la crítica constante que les aporta para llevar a cabo una acción eficiente pero no por una serie de nociones o conceptos que les indican que hacer en un momento dado o que le sugieren una serie de etapas para ir realizando metódica y pausadamente las cosas para que estas le resulten bien. En este sentido podría decirse que tanto el boxeador como el cirujano saben cómo utilizar sus manos, para ejecutar las diversas tareas correspondientes con su oficio. El poeta y el vendedor utilizan la imaginación y la lingüística para convencer y conmover a los receptores de su mensaje y podría decirse que en el caso del poeta su oficio se desarrolla bien si escribe un poema teniendo en cuenta las reglas de la métrica y sensibiliza las fibras de quien lo lee; igual puede plantearse del vendedor si logra vender sus artículos, elementos o la imagen, su trabajo se considera bien realizado.

Claro que en la cotidianidad se presentan casos de saber hacer las cosas, sin conocimiento previo, es decir de actuar correctamente sin una reflexión previa. En un accidente alguien puede ayudar a salvar heridos sin tener conocimientos de primeros auxilios, o de medicina, sólo el interés o el deseo de ayudar le dan la fuerza para actuar correctamente.

El adiestramiento o la ejercitación que se hace para realizar una actividad, implica proponer a alguien problemas que todavía no puede solucionar, pero que en adelante y con repetición será capaz de hacerlo. Pero esto no quiere decir que al proponer problemas la persona recite interiormente que debe hacer, o cómo realizar su práctica, ya que lo que hace la persona es la repetición de acciones hasta lograr hacerlas bien.

Los hábitos se crean por mera rutina, por la repetición reiterativa de las actividades, dejando de lado la inteligencia; las acciones inteligentes necesitan adiestramiento. El adiestramiento supone el condicionamiento del sujeto, el estímulo, mediante la crítica y el ejemplo, hasta la opinión de quien lo ejecuta. En el adiestramiento se aprende a hacer cosas pensando en lo que se está haciendo, de modo que cada acto ejecutado es en sí mismo una, nueva lección que ayuda a mejorar la acción.

Pero, una persona no puede estar haciendo algo y pensando en lo que está haciendo, es decir no puede hacer dos cosas al mismo tiempo. Es el caso de un jugador de baloncesto, él sabe cómo encestar el balón, pero si el balón llega a sus manos y empieza a pensar que primero debe tomar el balón, luego sujetarlo, mirar la cesta, medir la distancia y luego lanzar, seguramente no podría lanzar el balón en el tiempo previsto para hacerlo. La práctica le ayuda a mejorar su juego y el adiestramiento, el estímulo, la observancia de normas le permite hacer las cosas bien.

De igual manera, una persona que desea enseñar a otra como hacer algo, posiblemente no empiece repitiendo las reglas, sino mostrando al aprendiz como se ejecutan las cosas, que movimientos debe hacer, inclusive haciendo los movimientos correctos y criticando o cuestionando las acciones incorrectas porque puede darse el caso que la misma persona haya olvidado las reglas. De esta manera está muy presente que aprendemos a hacer mediante la práctica, no por la formulación o repetición de reglas que indican como hacer las cosas, es decir aprendemos por la ejecución de una actividad.

Las situaciones anteriormente relatadas, indican cómo la práctica es la acción continuada para ejecutar una acción que permite desarrollar aptitudes que fortalecen el quehacer en un oficio determinado y que con el tiempo pueden ser susceptibles de mejorar.

Freire plantea que la práctica ayuda y apoya en el sentido de caracterizar un oficio, algunos ejemplos:

> El acto de cocinar, por ejemplo, supone algunos saberes concernientes al uso de la estufa, cómo encenderla, cómo graduar para más o para menos la llama, cómo lidiar con ciertos riesgos aun remotos de incendio, cómo armonizar los diferentes condimentos en una síntesis sabrosa y atractiva. La práctica de cocinar va preparando al novato, ratificando algunos de aquellos saberes, rectificando otros, y posibilitando que se convierta en cocinero. La práctica de navegar implica la necesidad de saberes fundamentales como el del dominio del barco, de las partes que lo componen y de la función de cada una de ellas, como el conocimiento de los vientos, de su fuerza, de su dirección, los vientos y las velas, la posición de las velas, el papel del motor y de la combinación entre motor y velas. En la práctica de navegar se confirman, se modifican o se amplían esos saberes. (2004, p. 11).

Entonces, la práctica es un modo de hacer, unas formas de decir, un ejercicio reiterado de creencias, modos y disposiciones, que llevan a realizar una acción determinada; así, la práctica se refiere a una forma de juego, donde se reitera la actividad y algunos de sus aspectos. En ese sentido, la práctica puede mejorarse con su repetición y quien la hace, en ocasiones, puede dar cuenta de su quehacer.

En síntesis, la práctica es la acción que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos y se puede decir que alguien posee esta cualidad cuando es capaz de resolver situaciones imprevistas sin perder el control, basándose en los recursos de los cuales dispone e ideando soluciones sin necesidad de un conocimiento previo.

La práctica está muy relacionada con la aptitud para hacer algo. Una persona sabe o conoce como clavar una puntilla, coger de manera correcta un martillo, o bien una persona sabe cómo conducir y conoce las reglas de tránsito y las técnicas para mover cada uno de los elementos del carro sin asistir a un curso de conducción. Estas y otras acciones se pueden realizar por rutina, sin reflexionar o pensar en lo que se está haciendo. Por ello, la práctica es la que recoge un conjunto de actos que, por el tiempo, se reagrupan en un mismo horizonte.

Según Marco Raúl Mejía:

> La práctica es entendida como una actividad humana desde sus capacidades plenas, en la cual las personas, los grupos, desarrollan sus habilida-

> des, explicitando por su conducto sus visiones del mundo, sus intereses y sus contextos de tradición y apropiación, en los cuales exteriorizan toda su potencia, en cuanto muestra la actividad humana y sus múltiples determinaciones, siendo la unidad menor de la acción, la cual al explicarse tiene que dar cuenta de cómo ella misma recrea saberes y conocimientos para darles respuesta a los contextos, a los territorios y a la manera como los sujetos actúan entre ellos a partir de sus preconceptos y concepciones del mundo, que se reconocen como formas articuladas de saberes no de ignorancia, como tradicionalmente se mira desde los mundos de la disciplina. (Mejía, Rodríguez, Berlanga, Suárez et al. 2022, p. 26).

Las capacidades, aptitudes y habilidades son disposiciones adquiridas y tienen relación con la facilidad para realizar cierto tipo de tareas o habilidades, y se reconocen cuando se dice de alguien que tiene aptitudes para el canto, para el deporte, las artes.

Estas pueden ser innatas y aparecen en cualquier etapa de la niñez-adolescencia. Cuando se estimula a la persona se desarrollan y se reconocen, si no existe y se estimula a la persona pueden aparecer y ser conocidas como una capacidad desarrollada. Por ejemplo, un niño no tiene aptitudes para la música, si se le estimula esta cualidad, por esfuerzo y quizás hasta por gusto, puede llegar a aprender la teoría o a tocar un instrumento bastante bien, logra esa capacidad o habilidad y la ejecuta correctamente y puede aprender todo lo que le enseñen. Pero distinto es que además de lo anterior, el niño posea una habilidad, tenga intuición, tenga confianza y le guste, sea capaz de seguir avanzando solo, e imprimirle un sello personal a la habilidad. En la persona que sí tiene esta aptitud (aptitud innata), asomarán inmediatamente estas aptitudes, la aptitud estaba allí, aún sin estimulación, pronta a desarrollarse ante cualquier estímulo, en otras personas para alcanzarlo necesitan esfuerzo, dedicación, entrenamiento continuo para desarrollarlas y en muchas ocasiones lo logran por la repetición constante es decir por habito, por rutina, por la práctica continua.

Las capacidades constituyen la integralidad humana, que en cada persona corresponden al acumulado de la adaptación de la especie y la exigencia del contexto y el momento histórico. Las capacidades existen y emanan en todo su potencial en la actuación humana. Al desplegarse como acción se logra su ordenamiento que posibilita reconocer en la práctica como ellas no son biológicas,

sino constituidas en ese largo camino de la especie y en las particularidades del propio mundo.

La práctica pedagógica

La Expedición Pedagógica permitió reconocer las *prácticas pedagógicas*, visibilizarlas y nombrarlas, con una visión *pluriversa* ya que en la escuela se encontró una riqueza pedagógica con una variedad de prácticas, proyectos y actividades realizadas por los maestros/as a pesar de las dificultades y problemas en los territorios. Esa diversidad y multitud de prácticas permitieron concluir que "hay muchas formas de hacer escuela y muchas maneras de ser maestro/a", en contraste con la lectura homogénea que se tenía de la escuela, de los maestros y la pedagogía.

La lectura que se hace de las *prácticas pedagógicas* y de la relación que se establece con lo local, lo nacional y el territorio, nos lleva a la pregunta: ¿En qué consiste la práctica pedagógica? Precisamente porque hemos estado hablando de prácticas y la práctica pedagógica que realiza un docente es una práctica social. La actividad que diariamente realizan los y las maestras en un aula de clase para establecer la relación pedagógica con los y las estudiantes y el saber, qué características tiene, que elementos se ponen en juego y otros que hacen parte del saber pedagógico

Teniendo presente las consideraciones realizadas anteriormente sobre la práctica. La práctica, como un modo de hacer, unas formas de decir, un ejercicio reiterado e imbricado en un campo simbólico de creencias, modos y disposiciones. La práctica se refiere a una forma de juego, donde se reitera la actividad y algunos de sus aspectos. La risa, el movimiento, la eficacia, el modo de hacerlo. La variación del juego como práctica reside en su finalidad, no en el medio de efectuarlo.

Práctica es lo que recoge un conjunto de actos que, por el tiempo, se reagrupan en un mismo horizonte. Por ello, es imposible aceptar que la práctica pedagógica es la que permite operativizar algunos pasos para realizar acciones en un proceso enseñanza aprendizaje, puesto que en la práctica está la relación entre sujetos con ejercicios dinámicos. Abiertos, temporales. Ni el que enseña, ni el que aprende, ni lo que se enseña están separados; están articulados y aparecen otras mediaciones: el afecto y el desafecto, la sociedad y sus instituciones; la política y la ética; la cultura particular y la universal; el pasado, el presente y el futuro; los

lenguajes y el pensamiento; la estética y las artes; las realidades y el deseo que las trasciende. En suma, son muchos los elementos que hacen parte de esta relación pedagógica que constituye la práctica

La práctica pedagógica puede concebirse como la acción que se desarrolla en el aula de clase con la aplicación de ciertos conocimientos, siguiendo algunas metodologías de enseñanza y aprendizaje, unas teorías de evaluación y la aplicación de técnicas para mantener motivados y trabajando a sus estudiantes. La práctica pedagógica posibilita a maestras y maestros organizar el para qué, el qué, con quiénes y el cómo se potencia el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños, de manera intencionada, sistemática y estructurada. Cuando hablamos de práctica pedagógica, es importante tener presente la diferencia entre los maestros/as como lo plantea Paulo Freire, al considerar al educador conservador y al progresista y establecer lo que los identifica y los diferencia, porque ambos tienen que enseñar, y deben saberlo que enseñan, dice:

> […] lo que quiero decir es que la propia comprensión de lo que es enseñar, de lo que es aprender y de lo que es conocer tiene connotaciones, métodos y fines diferentes para uno y otro Como también el tratamiento de los objetos que deben ser enseñados y que deben ser aprendidos para poder ser aprendidos por los alumnos, es decir, los contenidos programáticos.
>
> Para el educador progresista coherente, la necesaria enseñanza de los contenidos esta siempre asociada a una "lectura crítica de la realidad. Se enseña a pensar acertadamente a través de la enseñanza de los contenidos. Ni sólo la enseñanza de los contenidos en sí, o casi en sí, como si el contexto escolar en que son tratados pudiese ser reducido a su espacio neutro donde los conflictos sociales no se manifiesten, ni tampoco solamente el ejercicio del "pensar acertado" desligado de la enseñanza de los contenidos. (Freire, 1997, p. 21).

Es así, como la práctica pedagógica se convierte en el saber fundante de la profesión docente, es el saber que identifica al maestro y le permite desarrollar una conciencia y apropiación de su oficio y de la profesión. La práctica pedagógica debe permitir la reflexión constante desde las realidades del escenario educativo

ya que permea el quehacer pedagógico, saber pedagógico y desde luego a los sujetos. La práctica y el saber sobre la práctica implican acciones y reflexiones en y sobre la realidad social, y éstas se originan o son ocasionadas por situaciones concretas, en las que no sólo se pone en juego la capacidad o la incapacidad para resolver un problema, sino que, ante todo, hay que tener en cuenta la habilitación o inhabilitación social, política y cultural para definir en qué consiste y sobre qué aspectos actuar.

En la práctica se toman situaciones reales y es allí donde surgen los problemas que se caracterizan por su complejidad, incertidumbre, ambigüedad que exigen soluciones que deben ser planteadas personalmente que necesitan argumentos teóricos, pero también ideología, ética, político, artístico reflexivo.

En dicha perspectiva se incrusta el sentimiento de la educación como acción y actividad, acto en el que descansa la anterior explicación, nos permite percibir que el quehacer está orientado por un cruce cultural que constituye un universo de relaciones sociales que dan forma a subjetividades que hacen específica la diferencia. En este sentido:

> la práctica social de los sujetos en los territorios se convierte en el lugar donde se sintetizan múltiples determinaciones de su vida, tanto del patrón del poder en el que vive, como de sus sueños de transformación, así como de sus múltiples diversidades. (Mejía, 2022, p. 25).

Dentro de las prácticas pedagógicas, sobresalen las prácticas disciplinadoras, los aprendizajes, las situaciones grupales, la prominencia del niño como hacedor de sus aprendizajes y las situaciones diferenciadas de los procesos pedagógicos. También, inscribimos los proyectos de aula, los institucionales o los pedagógicos, los PEPAS, Proyectos Educativos Pedagógicos alternativos y los PEC Proyectos Educativos Comunitarios.

Y finalizamos esta reflexión sobre la práctica pedagógica, comentando que la práctica y la pedagogía tienen sentido político y buscan la transformación como lo plantea Paulo Freire.

> La naturaleza de la práctica educativa, su necesaria directividad, los objetivos, los sueños que se persiguen en la práctica no permiten que sea neutra, sino siempre política. Es a esto a lo que yo llamo politicidad de la

> educación, esto es, la cualidad que tiene la educación de ser política. La discusión que se propone es saber qué política es ésa, en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se realiza. (Freire, 1997, p. 20).

El saber pedagógico

El saber se diferencia del conocer, porque encontramos en aquél una actitud, una práctica y una disposición marcadamente diferente. Mientras para el sujeto el saber es espontáneo, resulta de sus inquietudes y de sus prácticas, el conocer tiene asiento en la preeminencia del método. El conocimiento del sujeto procede de operaciones intelectuales complejas, de unas reglas y de unos dispositivos. Teniendo presente estas observaciones, surgen las preguntas: ¿existiría saber pedagógico? ¿A qué llamamos saber pedagógico?, ¿qué diferencia el saber didáctico, de otros saberes? Cuestionamientos que nos llevan por otros caminos que en este artículo solo enunciamos y no profundizaremos.

El saber pedagógico es un saber abierto a muy distintas perspectivas y saberes, ya que la o el maestro debe tener una idea de sus alumnos, quiénes son, y entonces mínimo tiene que saber algo sobre el desarrollo de esos niños, lo que les interesa, saber algo de su contexto cultural, para poder leer el contexto y no perder el tiempo enseñando lo que no tiene afinidad e interés para ellos/as. Y así, muchas cosas.

El saber pedagógico es el saber del maestro, el que va acumulando, estructurando y perfeccionado cada día desde su campo de acción; es decir, desde el espacio donde se realiza la acción de educar. Es la relación que se establece entre el estudiante, el maestro y el saber. Por ello es importante dar respuesta a: ¿Cómo aprenden los estudiantes determinado asunto? ¿Por qué lo hacen? ¿Qué los motiva o qué les interesa? Cuestionamientos que aparecen cuando la maestra y el maestro piensa y reflexiona su saber y su práctica, la interroga y problematiza reconociendo la autonomía en su enseñanza. Una enseñanza que trasciende lo instrumental, para ubicarla en un espacio sobre el cual se establece una intersección de por lo menos cuatro preguntas: ¿Qué se enseña?, ¿A quién se enseña?, ¿Para qué se enseña? y ¿Cómo se enseña?, cuyas respuestas, en su construcción, se sitúan en contextos singulares, y que permiten configurar un saber propio del maestro, saber que les permite, por algún momento, objetivar su práctica para comprenderla.

La Expedición Pedagógica estableció el lugar de la maestra y el maestro, de la escuela y de la pedagogía y posibilitó definir como saber pedagógico el que da especificidad a la práctica y a su vida, que gira en torno a la enseñanza. Ahora bien, la enseñanza, como objeto mayor de la pedagogía, no es una simple metodología, ni un procedimiento instruccional, tampoco la administración de un currículo, ni está restringida al salón de clase. Es el espacio que posibilita el pensamiento, aquel complejo acontecimiento cultural y de saber que potencia al maestro como un sujeto capaz de la búsqueda de nuevas relaciones en el saber específico y en las relaciones interdisciplinarias y científicas.

Este es el saber del maestro que se ha reconocido como portador de un saber y en la expedición al posibilitar la interpelación, la problematización y la reflexión de las prácticas lo ha convertido de portador a constructor de saber. Un saber que posibilita enseñanzas y aprendizajes desde los territorios. Un ejemplo, lo constituyen las voces de los maestros al narrar las situaciones difíciles que deben sortear en la escuela y en los territorios. Problemáticas de las comunidades, de los estudiantes, condiciones en las que han entendido que la educación también es parte de diversas luchas para buscar mejorar las condiciones y tener una vida digna.

Aparece entonces, un saber que se construye desde la interacción con los otros y otras, porque la conformación de comunidades de práctica, de saber, de colectivos regionales que piensan y reflexionan sobre su quehacer en un determinado contexto, para luego, pasar a colectivos nacionales y continuar con la discusión permanente y continua.

En ese sentido, encontramos maestras y maestros expedicionarios autónomos, a pensar por sí mismas, a quienes Kant nombra emancipadas y estas personas son las que alcanzan esa mayoría de edad. Kant dice: "La pereza y la cobardía son causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilos (…) ¡Es tan cómodo no estar emancipado!" (Kant, 1985, p.17); y eso se aplica en la expedición ya que los maestros y maestras construyen su propio saber, emancipándose, renunciando a la comodidad de la tutela, ya sea curricular o educativa en todos sus modos de control.

La esencia del saber pedagógico se alcanza cuando se desarrolla ese proceso reflexivo en y sobre las prácticas que supone develar el saber existente dentro de la acción y que para ello se realiza el proceso de diálogo de saberes, confrontación de saberes, búsqueda de líneas fuerza ya que las situaciones prácticas resultan a menudo confusas y engañosas cuando se interpelan, cuestionan y se reflexiona colectivamente.

El saber sobre la práctica se halla localizado en el mundo de la experiencia de los diferentes actores sociales y este conocimiento no es abstracto y descontextualizado, pero tampoco es simplemente intuitivo y asistemático en el sentido del método científico. Proporciona un medio para que la acción informada aborde situaciones problemáticas. La práctica, los saberes y la experiencia no son sólo acciones, vivencias o pensamientos, sino que son acciones, vivencias y conocimientos apropiados y consecuentes con valores e intereses que los sujetos asumen al responder con sus acumulados y repertorios a realidades sociales que los desafían

Así, las acciones, los saberes y las prácticas no son neutras, porque no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de estos caminos.

En las condiciones del contexto educativo actual, la práctica pedagógica no puede reducirse al ejercicio de enseñanza y a los procesos desarrollados en el contexto del aula. Hoy más que nunca, se hace imprescindible abrir espacios de diálogo y discusión que amplíen el significado de la práctica pedagógica para comprender su verdadera naturaleza y alcance.

Producción de saber: un entendimiento de la práctica y de educadoras/es, emergencia de las geo/pedagogías

La educación, la escuela y la pedagogía deben hacerse cargo de la diversidad biológica (biosfera) y cultural (etnosfera), fundantes de la construcción de lo humano (capacidades) pero para este tiempo, y allí dar cuenta de las habilidades (subjetividades) también para este tiempo y en su práctica encuentra que su oficio está siendo refundado por las profundas transformaciones potenciadas por la tercera y cuarta revolución industrial.

En ese nuevo escenario reconoce que la pedagogía está en proceso de reorganización, para dar cuenta desde su tradición de esas nuevas realidades, y encuentra que es él/ella en su práctica quien debe y viene a concretar esas transformaciones, aprendiendo a relacionar su saber pedagógico con esas nuevas realidades de comprensión de la ciencia, de la emergencia de las ciencias artificiales, de los novísimos sistemas de mediación tecnológica, las nuevas experiencias ampliadas de la diversidad, los renovados procesos comunicativos, los nuevos contextos éticos, todo lo cual da origen a las geo/pedagogías para responder educativamente a esos territorios.

Plantear ese educador y esa educadora como sujeto de práctica del párrafo anterior, significa construir la relación de la práctica con el saber y el conocimiento, requiere reconocer y cuestionar esa mirada clásica que fragmenta la relación práctica-teoría como una de las máximas representaciones de ese dualismo separador —fundamento de la ciencia en Occidente—, ubicado en los dualismos clásicos de nuestra cultura (materia-espíritu, natural sobrenatural, naturaleza-humano), que en su momento de mayor auge se coloca en la separación de las relaciones sujeto-objeto, lo cual le permite tener un conocimiento que al ser externo al sujeto se convierte en objetivo, verdadero y fijo, Aquí, en la búsqueda de los elementos que lo hacen semejante, lo diferente se diluye, constituyendo una forma de la ciencia, la cual se ve obligada a clasificar, generalizar, ordenar y definir. Por eso, en esta visión se dice que el conocimiento es posterior a toda práctica, de la cual ésta es una forma incipiente y menor

En este sentido, diferentes experiencias van mostrando la riqueza y potencia de ese camino. Estas reflexiones dan forma a sus experiencias en diferentes innovaciones y en los caminos a través de los cuales hoy se construye la pedagogía. El saber, como resultado de una práctica es anterior a la disciplina, a la ciencia y al conocimiento generado en esa forma tradicional occidental de conocer que niega y subalterniza otras formas del mismo (Mejía *et al*., en prensa). Como el saber es práctico, desde allí se va hacia las otras formas de conocer. Por eso, el sujeto de saber sufre su despojo por medio del empobrecimiento histórico al cual se sometió la práctica del pensamiento con el control de una sola epistemología, racionalista y antropocéntrica, orientadora de todo saber, realidad visible hoy en infinidad de experiencias a lo largo y ancho del continente. Aquí, se produce un giro al reconocer en esos practicantes la emergencia de un saber propio, que es una de las características de las rebeldías latinoamericanas, como lo reconocen maestras y maestros de Bogotá:

> En los anfitriones, los expedicionarios encontramos maestros que saben que hay mucho por hacer y lo vienen haciendo sin importar los áridos caminos que han recorrido y que tengan que recorrer. Maestros que creen en sí mismos, en su formación entre pares, maestros que buscan a diario una identidad digna de su profesión, que propician acercamientos con su comunidad educativa; maestras que creen y trabajan por una

> nueva etapa de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, pues están convencidos que no es posible pensar la escuela en abstracto sin un referente territorial, cultural, ético, de género, y por supuesto, social. (Expedición Pedagógica Nacional, 2003, p. 24).

Así, podemos afirmar que el sujeto de práctica se propone a sí mismo como objeto de un saber; es decir, estamos frente a un observador que se auto/observa. Se ve retado a pensar lo que hace y allí reconoce que debe preguntarse no sólo por quién es, sino por el qué hace, también por el cómo y dónde y el cómo se constituye hoy su subjetividad. Al ver sus prácticas y tener que pensarlas y analizarlas, emerge otro sujeto más allá del practicante activista, que al mirarse a sí mismo reconoce que no sólo hace lo que se le manda, sino cosas diferentes a las que encomendadas (enseñar según las pautas determinadas por el conocimiento o el poder) y, por ello, se ve ante la necesidad de pensarse de otro modo, porque habla de su quehacer y de la novedad de cómo lo hace, y no de lo que repite (Mejía y Manjarrés, 2015). Esta experiencia es muy fuerte en la propuesta de la investigación como estrategia pedagógica (IEP)[6].

Esa capacidad de reconocerse como sujeto de práctica transformadora y, por lo tanto, constructor de pedagogía de este tiempo, le da un lugar como actor de la misma, en donde pone en juego su entendimiento del mundo y su proyecto, ejercicio en el cual reconoce sus propias capacidades de individuación, sus habilidades que le configuran la subjetividad, su proyecto de ser humano que le permite reconocer su interioridad y la manera cómo estas concepciones van al ejercicio de su práctica educativa y pedagógica.

En ese sentido, cuando se analiza en su práctica se ve obligado a dar cuenta de la forma como la misma ocurre, pero también de la manera como se planeó; es decir, de la manera como se objetivó la enseñanza en su proceso y enclaustró su práctica de enseñar, reduciendo su vida a un oficio repetitivo. Salir de tal realidad le significará romper con la manera cómo analiza su práctica, a la par de la manera cómo modifica su mundo concreto, y va recreando su quehacer. Como dicen los maestros y maestras del Valle del Cauca: "Encontramos maestros que en sus prácticas rompen con aquellos imaginarios que ven la escuela como un simple

[6] Ver videos: "El rincón de los tiestos"; "Reforestando con Guadua"; "Caracoleando"; "Robolution Loyola", disponibles en YouTube.

aparato de transmisión de información". (Expedición Pedagógica Nacional, 2005, p. 26).

Es decir, la práctica se convierte no sólo en una acción mecánica, sino en una dinámica creativa visible en los modos de actuación y pensamiento. Por ello, se afirma que las educadoras y los educadores, en sus múltiples espacios son sujetos de saberes y conocimientos, lo producen, lo hacen desde su práctica, pero también son sujetos de conocimiento, en cuanto su relación con la teoría se da en el acumulado disciplinario de ese saber, y son ellas y ellos quienes organizan el sistema de mediaciones para hacer real el sistema educativo que gestionan.

Podemos afirmar, entonces, que en cualquier educadora o educador existe un sujeto de conocimientos cuando enseña en coherencia con los planes, programas y teorías prefijadas de métodos, paradigmas, modelos, currículos, calidades, evaluaciones, y un sujeto de práctica que se constituye en su hacer-saber desde las condiciones específicas de existencia, contexto, historia personal, vida, que le da forma a ese saber. Se va a diferenciar del maestro del conocimiento, quien repite y lo hace de acuerdo con normas y procesos prefijados sin novedad, como reiteración.

El sujeto de enseñar (conocimiento) se convierte en sujeto de saber cuándo no reduce la práctica de su oficio a la enseñanza, sino que la aborda desde una dimensión más holística al reconocerla más amplia, hecha de relaciones y diversas formas de hacer, nombrar, que lo llevan a introducir cambios y actividades en lo planificado. Allí, él reconoce que son hechas por él/ella y que se constituye en un sujeto de enseñanza con un saber propio; identifica en su quehacer una práctica discursiva nueva que le permitirá producir un saber, umbral de nuevos conocimientos, más allá de lo formalizado en las disciplinas y las ciencias pedagógicas establecidas.

Por eso, educadoras y educadores que buscan caminos de innovación y transformación se han convertido en sujetos de saberes que reconocen su relación con la tradición y con la teoría acumulada en la educación, la pedagogía y la enseñanza. Sin embargo, encuentran que, al realizar su quehacer, más allá de enseñar emerge en su práctica un nuevo lugar de la pedagogía que acontece en su vida cotidiana, ese en el cual producen un sentido de su vida, y al pensarla y comprenderla producen un saber sobre la misma, lo cual le lleva a hacer un reconocimiento de su quehacer útil para comprender de qué manera está el saber y el poder en lo que hacen. Entonces, el saber está en su práctica, comunidad e institución y

el conocimiento en la Universidad, en las facultades, los doctorados. Es en estos últimos donde a partir de una búsqueda de sistematización y comprensión de sus propias prácticas, en muchas ocasiones construyen sus conocimientos a partir de retomarlas, para edificar el acumulado que media en el acto educativo, lo que implica un esfuerzo renovado de comprender su actuar pedagógico, el cual muchas veces se encuentra confrontado con las lógicas institucionales.

Este desencuentro, cuando es comprendido por los actores de la Pedagogía, lleva a diferenciar entre lo que sería la historia de los métodos, los paradigmas, los enfoques y todo el andamiaje técnico que hace posible la enseñanza, y las historias de la práctica del maestro, de su saber. Así, para poder producir ese saber él se asienta, su terreno es la práctica pedagógica y esas múltiples relaciones constitutivas del poder. Esto le permitirá construir desde su práctica y en su historia el nuevo saber pedagógico en marcha, en coherencia con los cambiantes tiempos y en permanente reconstitución, tanto en contenidos como en procesos metodológicos. Por eso se identifica como un creador-recreador de la pedagogía como práctica y, en este proceso, encuentra que se torna sujeto nómada de saber y conocimiento. Es desde ese saber fronterizo que dialoga con las formas organizadas del conocimiento disciplinario.

Allí descubre que la gran novedad está en el poder que le otorga la capacidad de enunciar su práctica como un acontecimiento nuevo, mediante el cual se hacen visibles los saberes pedagógicos emergentes de su práctica -que construyen poderes-. Entonces, él encuentra que el acontecimiento ha sido producido en su entorno y empodera su contexto, está en él, cuando se reconoce distinto a través de su práctica y la manera como es capaz de hacer de ella un saber, por ejemplo, en la Escuela del Placer, de la costa Caribe:

> La Expedición Pedagógica puso su mirada sobre este quehacer pedagógico cultural y descubrió una escuela que, casi de manera inconsciente, le hace su particular aporte a la paz por la vía del retorno a las raíces de la reconstrucción de pertenencia y solidaridad, del cultivo de valores tradicionales y de la valoración del disfrute, la alegría y la fiesta como los motivos privilegiados para el encuentro, el respeto y el afecto. (Expedición Pedagógica Nacional, 2005, p. 65).

Es así como encuentra que su vida no sólo tiene un sentido: enseñar, sino que en la novedad de su práctica construye la capacidad de relacionarse con otros. En el sentido de Maturana y Varela (2004), encuentran que a través del lenguaje se hace una implosión, con la que emergen los biopoderes en su vida y sus capacidades, reconociendo en su esfera subjetiva la larga marcha por controlar su vida, la cual ahora enuncia, y desde esa autonomía construye —desde la pedagogía-comunidades de saber y conocimiento. Se da cuenta que puede aprender de su práctica y construir subjetividades críticas y rebeldes con otras y otros, en una posibilidad de hacer de ésta una organización que le da sentido y potencia a su quehacer, como miembro de un colectivo mayor: ser educador/a.

Emergen para estos procesos infinidad de propuestas metodológicas, las cuales permiten no solo reconocer los territorios geográficos, sino darle paso a lo diferente, a aquello que revisitado permite encontrar los elementos que le muestran la construcción de mundos nuevos, y en ese observar encuentra cómo la diferencia le invita, en su práctica, a recorrer otros caminos y a visibilizar otras maneras de hacerlo, y allí van emergiendo esas pedagogías específicas que dan forma a las pedagogías.

Quien educa siempre tiene la certeza de otros mundos por descubrir, ya que al descubrir lo otro se manifiesta la novedad de su propia práctica, pensada a través de la práctica del otro, que le abre a nuevos mundos contenidos como experiencia. La cartografía se convierte en una u otra forma de narrar y dar cuenta de la manera como hablan las prácticas para convertirse en experiencias. Las narrativas, la sistematización, y las diferentes formas de investigarse le redescubren enunciando su saber, el cual le permite reconocerse como productor/a del mismo, así como del conocimiento.

Es allí que esa educadora y educador de cualquier ámbito descubre que, en su práctica, ubicada en los bordes del sistema educativo, también se encuentra el germen de reconocer el poder existente en su quehacer y descubre en ella resistencias-reexistencias y caminos alternativos (Santos, 2009; Walsh, 2013) con los cuales muestra cómo su quehacer se hace política en su propia vida, en la experiencia de nombrarlo con sus sentidos, significados, procesos y particularidades, enunciándolo y haciéndolo social.

En ese sentido, los aparatos cumplen una función de mediación, dejan de ser aparatos, herramientas, eso que llamamos "ferretería" y se convierten en dispositivos de poder y saber en el sentido que se le da en la educación popular, en cuan-

to ellos no son neutros, representan y soportan intereses, además construyen hábitos a través de los clics que efectúa sobre los instrumentos, los cuales han sido construidos con determinados propósitos según los intereses de quien los fabrica y los programa; es decir, el dispositivo siempre soporta un modelo tecnológico que lleva consigo la construcción de prácticas, hábitos y costumbres.

La experiencia, una visibilización de las geo/pedagogías

La novedad de la práctica del otro y la propia, le ha permitido al/la educador/a nómada, que se abra a darle respuesta a este tiempo desde los nuevos territorios, y encontrar que sí puede hacer visible su vida, y la pedagogía como parte de la misma. En sus prácticas, pensadas y analizadas, no son sólo ellas las visibilizadas, sino la emergencia de otro sujeto más allá del enseñante, que hace cosas más amplias y variadas que las preasignadas. Es así como encuentra, que cuando lo hace recrea un vivir permanentemente lleno de procesos y actividades, las cuales debe hacer visibles, obligado de esta manera a enunciar lo vivido a través de un constructo que al enunciarse explica aquello que hace y que existe en él/ella en una forma permanente, y llena de sentido su vida.

Cuando las educadoras y educadores de cualquier ámbito crítico explican sus prácticas emerge la experiencia y se explica desde una unidad que es la propia, desde sus sentidos y apuestas (práctica-experiencia). Entonces emerge esa particularidad planteada por Maturana y Varela (2004), de que somos seres que existimos en y por el lenguaje. En ese paso de práctica-experiencia lo que se nos propicia es nuestra condición de ser capaces de comprensión de nosotros mismos. Por ello, la experiencia corresponde a la comprensión del vivir y del convivir a través del hacer pedagógico. Si yo me quedara solo en la práctica especifica no necesitaría explicaciones que den cuenta de mi quehacer. Va a ser la experiencia la que nos da un nivel de explicación y de complejidad, ya que me explicita la práctica, así algunos desde otras formas de conocer la subvaloren y la consideren poco importante. Cuando aceptamos y reconocemos que ella es importante, nos cambia la forma de la práctica, queda indisolublemente ligada a la experiencia, iniciándonos como productores de saber.

Este momento de la experiencia es muy importante porque nos está mostrando que el/la educador/a no sólo hace y observa lo que hace, sino que se auto-observa y a través de él produce un saber de su práctica. Por ello, el/la educador/a que se auto-investiga construye en esa observación de lo propio contrastado con

lo otro un proceso mediante el cual lee, discute y replantea su práctica, lo que hace que encuentre su sentido no en la teoría ni en la objetividad, aunque no las niega, sino en una práctica que convertida en experiencia rehace las formas del conocimiento que había sido colocado en su saber de enseñanza, transformándolo en su relación con el entorno, constituyendo lo político desde su práctica

Es así como logran reconocer que:

> El maestro y la maestra son unos seres sujetos de deseo que desarrollan su labor desde sus afectos, creando espacios alternativos, desde la misma escuela, donde le es posible compartir y crecer […] lo que empuja a los maestros expedicionarios a elaborar sus rutas de superación en el amor y en el compromiso frente a su profesión. Se desencuaderna así lo normativo, al convertirse en algo más que simples impartidores de currículo, para ellos el programa es tan modelable como la plastilina, toma la forma que proponga la realidad del niño y cómo éstos se acomodan a la escuela. (Expedición Pedagógica Nacional, 2001, p. 12).

Educadoras y educadores se reconocen como parte de un sistema viviente en el cual hacen parte de la creación y recreación, y él, ubicándose como observadoras/es auto-observantes, realiza distinciones entre lo pre-asignado en su conocimiento de enseñante y lo que acontece en su saber de práctica, y se percata que su condición humana es más plena al abrirse a múltiples posibilidades, no sólo de desarrollar instrumentalmente unos procesos, sino que explaya sus capacidades humanas dotada de racionalidad, sensibilidad, emoción, pasión, y encuentra que su experiencia, en la cual ocurre la vida, fluye por sus habilidades de observar, analizar, conversar, actuar, las mismas que han sido cercenadas por esa forma de enseñar en la cual se formó, y que la explicación producida es un proceso también de encontrarse consigo mismo/a desde aquello que hace y le da sentido a su vida.

Por ello, educadoras y educadores, en el proceso de producción de saber en el encuentro colectivo con otras y otros educadores innovadores, re-creadores, construye una relación de par con los sujetos que producen conocimiento y saber desde los acumulados disciplinarios de la pedagogía. En esa negociación cultural sedimentan y producen unos saberes propios que rompen la homogeneización de los conocimientos de enseñanza, para introducirlos en múltiples territorios pedagógicos que les muestran que ésta es múltiple y variada, de las que son

productoras/es, y participan de su constitución en este tiempo, en el cual recrean la pedagogía más sistemática desde las geo/pedagogías.

Es ahí cuando reconocen que la práctica no está separada de la experiencia, ya que ésta es una explicación fundamentada de la primera, la que acontece en la praxis del vivir y el hacer su oficio. De ahí que haya que disponer de las herramientas para que ese proceso se dé con características investigativas. Reconocen que se da no en el simple sentido común. La experiencia es un producto. Para esto, las diferentes propuestas que investigan sus praxis construyen su caja de herramientas, las cuales dotan de los elementos para registrar esa emergencia del asombro y la novedad. Ahí está el diario de campo, el cuaderno de notas, el relato, la pregunta, las historias de vida, las memorias, entre otros, reelaborados con la especificidad del trabajo abordado. También puede ver: "La Caja de Herramientas del maestro expedicionario" (Expedición Pedagógica Nacional, 2001).

Por ello, la explicación de cómo ocurre está en la práctica, pero es diferente a la práctica, aunque la explicación ocurre desde ella. Ahí reconoce que las explicaciones, aunque importantes, no reemplazan lo que ellas explican, en cuanto están siempre en movimiento, siendo recreadas por los desplazamientos que les producen las realidades contextuales, los inéditos desarrollos conceptuales, la emergencia de nuevos procesos comunicativos, la llegada de noveles campos tecnológicos y la emergencia de las renovadas formas de lo social que muestran y develan los territorios de las geo/pedagogías

Las educadoras y los educadores encuentran que en su práctica deben dar cuenta de esos otros desarrollos del mundo glocal en el cual viven y lo hacen a través de la experiencia, reconociendo que la autoobservación es el punto de partida, al dar cuenta de cómo y por qué lo hacen y sobre qué lo fundamentan, pero que en la alteridad del encuentro —con otras pedagogías— les plantean el surgimiento de las preguntas sobre su propia práctica que les va a permitir fundamentarlas, a la vez que entender múltiples realidades pedagógicas, y a través de ellas múltiples experiencias, relacionándolas para producir su propia versión de aquello que constituye su práctica, y entiende que esos procesos han sido constituidos como fenómenos del dominio humano. A partir de esta vivencia se hace intelectual con un saber específico que las y los dota de sentido e identidad en la sociedad. Es ahí donde han surgido los procesos de formación *in situ*, y maestras y maestros que aprenden entre sí.

Allí encuentran cómo su producción es un fruto de la mirada investigativa que ha colocado sobre su práctica y les ha permitido formarse en el reconocimiento

de la misma, remirada en el espejo analítico y crítico que les ha propiciado un encuentro con esas otras formas de hacer educación y ser educador/a, emergido como producto propio del viaje metodológico propiciado por transformar la mirada sobre su práctica.

Es ahí cuando educadoras y educadores encuentran que su ejercicio de la práctica a la experiencia se construye, y los lleva a entender que más allá de los métodos, los enfoques, los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares, visibilizando la emergencia de las geo/pedagogías, todo lo cual les genera un acto creativo que reconocen en lo que ven de los otros, pero a la vez en la manera como los obliga a leer su propia práctica.

Entonces, allí reconocen que las pedagogías están hechas de las nuevas realidades emergentes:

- Los contextos en que ellas se producen.
- Las nuevas teorías que replantean la forma tradicional del conocimiento y de la ciencia los inéditos procesos comunicativos generados por los cambios de un mundo social que se mueve en red.
- Las manifestaciones de procesos tecnológicos en marcha, que a través de tecnologías blandas y duras van rehaciendo su quehacer.
- Las múltiples expresiones de la megadiversidad, la humana, la cultural.
- Los noveles territorios éticos configurando las múltiples especificidades que toman las geo/pedagogías y a las cuales debe responder con la singularidad planteada en los enunciados.

Es ahí donde la práctica educadora surge para dar cuenta del mundo en cambio, y tener respuestas desde su saber, constituyendo en su quehacer la emergencia de las geo/pedagogías y desde ahí se da su autoría, mostrando la realidad de las múltiples maneras de ser educador/a que toma forma en una práctica que se ha hecho nómada para los tiempos que corren y que van configurando no solo esa diferencia, sino la existencia de regiones pedagógicas, posibles por la emergencia de ese maestro y esa maestra que han tomado su práctica para desde ella producir saber.

Convierte su práctica en experiencia y hace real que quien educa, ése o esa a quien se le había convertido en instructor/a-enseñante, encuentra un camino para hacerlo en esa metodología que la/lo hizo investigador/a de su práctica, lo cual les dota de otra identidad y les convierte no sólo en sujeto de saber, sino

en su productor, en un ejercicio que permite la práctica como acontecimiento y novedad.

Esa es la importancia de no resolver la educación con la simple incorporación de tecnologías, para reemplazar los procesos de mediación. Estamos hablando de cambios mucho más complejos y las geo/pedagogías nos alertan de lo que nos propone la mirada más monocultural bajo la égida del euronorteamericanismo, de mirar el mundo solo desde su óptica. En ese sentido, la diferencia, la diversidad, nos invitan a una mirada caleidoscópica en la cual las dinámicas de los desaprendizajes se ponen a la orden del día para poder construir las renovadas propuestas que nos hagan ciudadanas/os del mundo e hijas/os de la aldea.

Es un proceso en el cual es necesario reconocer que todos esos elementos en los cuales se soportan los cambios son parte de plataformas epistémicas y conceptuales, no solo asuntos técnico-objetivos, en cuanto desde los intereses que representa construyen opresión o libertad, autonomía o control, y que tenemos que aprender a discernir en el uso que les damos, ya que allí —hoy— se entretejen las nuevas formas de la subalternización, muchas veces presentes en la objetivización y naturalización que nos proponen, lo que, desde una mirada crítica, exige un criterio de justicia epistemológica que nos permita darle un lugar crítico en estos asuntos a la hora de pensar las educaciones, las escuelas, las pedagogías, las metodologías, para construir los nuevos caminos de la liberación y la descolonización en este tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial.

Como acontece en el Departamento del Cauca:

> A pesar de sus condiciones y justamente en medio de ellas, es que pudiéramos entender cómo ha emergido esa escuela-semilla, esa escuela-tierra, esa escuela-pueblo, esa escuela-raza, esa escuela-rotatoria, ese Quijote de Almaguer, ese rebelde encausado, esa mama grande, esa asamblea-rector, el etnodesarrollo, el cabildo educativo, las pedagogías de la resistencia, de la que heroicamente da testimonio el pueblo de Lerma y muchas otras categorías que el equipo expedicionario ha logrado construir en un claro y desafiante acto de poder intelectual y, por supuesto, de poder político. (Expedición Pedagógica Nacional, 2006, p. 26).

Geo/pedagogías emergentes en las prácticas pedagógicas del Eje Cafetero[7]

En el proceso expedicionario realizado en el Eje Cafetero, se encontraron las nuevas pedagogías o las geo/pedagogías, que se refieren a esas nuevas maneras como se dan respuestas a los temas emergentes y particulares delimitados cultural y territorialmente. Por ello, las geo/pedagogías "rompen con la cotidianidad", emergen en y desde las escuelas y experiencias de educación popular en las comunidades y en las organizaciones en donde se ponen de manifiesto prácticas transformadoras, de movilización social y de resistencia, mostrando que ya hay otra educación que se está haciendo.

La estrategia de rutas y viajes genera el reconocimiento de prácticas que dan cuenta de saberes pedagógicos construidos y que responden a las necesidades de las comunidades y de los territorios. De ahí que las geopedagogías surgen para dar cuenta del mundo en proceso de cambio, las respuestas de los sujetos habitan estos territorios y las múltiples formas de ser mujer, hombre, maestra y maestro, y de hacer escuela.

Los viajes en el Eje Cafetero dan muestra de la diversidad cultural que ha pervivido a lo largo de los años, la vocación económica, la variedad de artesanías, los tipos de poblaciones, la nueva constitución de la familia, los lugares donde se enseña, los lugares donde se aprende, las posibilidades de construcción de conocimiento a través de lo ancestral, la arquitectura, la delimitación geográfica, los recursos naturales, los conflictos sociales, las actividades cotidianas y la educación que se aborda en cada uno de los espacios visitados. En el Eje Cafetero no solo hay olor y sabor a café; también hay olor y sabor a pedagogía. Pedagogía que proviene del lugar donde hay maestras, maestros, niñez, juventud y adultos capaces de valorar lo que tenemos, lo que somos y lo que hemos construido en la existencia, que le da sentido a la vida en estos tiempos.

Nuestras escuelas se encuentran enmarcadas en un territorio rural y urbano, con una riqueza física en ambiente natural, con caminos que han sido recorrido por muchos y que tienen sus historias, con montañas, montes, ríos, cultivos. Las geo/pedagogías dan cuenta de que quien promueve las prácticas son sabedores y conocedores de lo que hay y de lo que le rodea; es decir, son personas investigadoras, observadoras y críticas de las realidades.

---

[7] Tomado del texto escrito por las expedicionari@s y que aparece en el texto: "De viaje por las geo/pedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero colombiano", p. 260.

Las instituciones educativas y las organizaciones sociales reciben desde la oficialidad las directrices a tener en cuenta para sus procesos en el quehacer diario; las maestras, maestros y líderes sociales con pensamiento crítico encontraron que hay otras maneras de hacer escuela, de ser maestra y maestro con capacidad de reinventar la pedagogía para los territorios y así construir nuevas geo/pedagogías.

En las geo/pedagogías hay unas intenciones claras para que la educación se transforme y retome lo contextual, los temas emergentes, la tecnología, la diversidad y el respeto por la diferencia de los seres humanos, las capacidades y aptitudes individuales, desde la diversidad de los territorios. El sistema educativo, al atravesar por muchas reformas y leyes, emanadas desde los escritorios y sin contar con las comunidades, deja ver cómo el ser humano asume y acepta todo lo externo y descuida el pensamiento crítico que le da posibilidades de cambiar, crear y recrear desde el cúmulo de conocimientos que se adquieren.

Además, en las geo/pedagogías están presentes los fenómenos de la globalización para entender de manera integrada las posibles maneras de enseñar, de aprender y cómo, desde esos dos aspectos, surgen nuevas condiciones para ser maestra y maestro, para hacer escuela con saber y sabiduría propia desde el interior y llevarla al exterior. Las geo/pedagogías se refieren a esas maneras a través de las cuales la educación tiene que dar cuenta de los temas emergentes si quiere trabajarlos educativamente. En ese sentido, hay que construir propuestas metodológicas de memoria que permitan la visibilización de esas pedagogías existentes en los territorios que se tejieron en medio de la guerra y que fue la manera como maestras y maestros recuperaron en la escuela sus conflictos para hacerlos parte de las redes territoriales y dar cuenta de las pedagogías de la paz y de la memoria.

El viaje en expedición pedagógica evidencia las prácticas de maestras y maestros que deconstruyen la escuela, lo que es posible ya que tenemos propuestas desde aspectos tales como: géneros, ambiente, soberanía alimentaria, educación propia, ciencia, tecnología, lectura, escritura, comunicación, arte, construcción de paz, procesos comunitarios y juveniles.

Las geo/pedagogías construidas buscan alcanzar un objetivo común, "romper con la cotidianidad" y la homogeneización impuesta tanto por las políticas nacionales como internacionales que se manifiestan en una escuela única sin tener en cuenta los contextos. Por ello, las geo/pedagogías emergen en y desde las escuelas, las comunidades y las organizaciones del Eje, demarcadas por características culturales y territoriales donde se ponen de manifiesto prácticas innova-

doras, de movilización social y de resistencia; la estrategia de viaje de la expedición pedagógica genera el reconocimiento de prácticas que dan cuenta de saberes pedagógicos construidos y trabajados por la maestra y el maestro en su contexto.

En el recorrido físico por el Eje Cafetero encontramos prácticas que podemos ubicar en geo/pedagogías, que son innovadoras, creadoras, pensadas, analizadas, reflexionadas y con un ingrediente de mucho valor; son populares integran a las comunidades y con ellas realizan diálogos de saberes. Son prácticas nacidas de la vocación de la maestra y del maestro, y de sus ganas de luchar por hacer un mundo donde se reformulen las formas del control, construyendo otras formas de la democracia desde la especificidad educativa y pedagógica, que buscan construir paz con justicia social y mejorar las condiciones sociales de las comunidades que habitan estos territorios. Algunos ejemplos:

Geo/pedagogías de la imaginación y la creatividad

Otra voz canta
Cuidarte arte en contexto
Expresión cultural y artística Emberá chami
Antropología visual

Geo/pedagogías de la valoración y la capacidad ética

Recetas para la convivencia y la inclusión

Geo/pedagogías de la trascendencia

El banco de los valores y la ética
Semillero de comunicaciones político
República juvenil
Prácticas discursivas para la generación de pensamiento político
Espiritualidad como práctica pedagógica
Reflexión filosófica en la calle
Museo religioso
El escultismo como forma de lograr la paz
Jóvenes en acción previniendo la drogadicción

Geo/pedagogías cognitivas

Aprender historia, reconstruyendo la historia
Feria de la ciencia
El trueque escolar
El algoritmo y la resolución de problemas
Todos somos aprendiendo juntos
La ciencia y la tecnología en beneficio de la comunidad

Geo/pedagogías del afecto

Hogar madre Margarita
Anatema
Empoderamiento de mujeres
Te invito a un chocolate y tú me cuentas un cuento
Escuela mujeres sabedoras por el territorio

Geo/pedagogías del derecho a la alimentación y la producción agroecológica

Huertas circulares
Semillas viajeras
Sendero interpretativo: ruta del Rubicón
Huertas con amor
Soberanía y autonomía alimentaria
Plaza café
Teatro

Geo/pedagogías del deseo, capacidad lúdica y de disfrute

Camelot
Una mirada hacia el aprendizaje y los juegos matemáticos
Fútbol es pasión
Lectura creativa
La pedagogía del clown y las cinco narices.
Comunativa: cultiva cultura
Salidas pedagógicas: "aventurándonos fuera del aula para entrar en contacto con el territorio". Visita a sabedores: "en contacto con fuentes de sabiduría".

Los anteriores ejemplos muestran como los territorios condicionan la manera de enseñar y aprender y se empiezan a desaprender y reinventar asuntos pedagógicos que dan autonomía a la escuela y al maestro/a que empieza a reconocerse como sujeto político-colectivo, que tiene un proyecto y es capaz de construir y reconstruir saberes.

Por ello, las geo/pedagogías surgen en un momento de la historia donde se piensa en la reivindicación de derechos y en unir las luchas para tener una vida digna y una paz con justicia social. Es imperativo que a través de las geo/pedagogías se haga una lucha por mantenerlas y darlas a entender a quienes rechazan las propuestas porque no conocen de dónde provienen; las necesidades de construirlas, implementarlas y trabajar por darles el lugar dentro de la escuela y el territorio, así como en las organizaciones sociales populares para seguir dando forma al movimiento pedagógico del siglo XXI.

En conclusión, la práctica de la maestra y el maestro surgen para dar cuenta de un mundo en cambio y, con respuestas desde su saber, van constituyendo en su quehacer la emergencia de las geo/pedagogías. Finalmente, consideramos el siguiente interrogante: ¿de quién y de qué se debe ocupar la escuela en las geo/pedagogías?

Referencias

Agsmexvideo. (4 de marzo de 2016). El Rincón de los Tiestos [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=URnGA3qy-M0

Cuentos Verdes. (25 de mayo de 2010). Reforestación de guadua en La Cumbre.mpg [video]. https://goo.su/iqCsc

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA/CLACSO.

Expedición Pedagógica Nacional. (2005). *Rutas de Vida*. UPN, Fundación Ford.

Expedición Pedagógica Nacional. (2006). *Pedagogía, Territorio y Cultura.* UPN, Fundación Ford.

Expedición Pedagógica Nacional. (2018). *Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela.* Ediciones desde abajo/Planeta Paz.

Expedición Pedagógica Nacional No. 1. (2001). *Pensando el Viaje*. UPN.

Expedición Pedagógica Nacional No. 2. (2001). *Preparando el Equipaje*. UPN.

Expedición Pedagógica Nacional No. 3. (2001). *Huellas y Registros*. UPN.

Expedición Pedagógica Nacional No. 4. (2003). *Caminantes y Caminos*. UPN/FRB, Fundación Ford.

Expedición Pedagógica Nacional No. 5. (2005). *Recreando Rutas y Senderos Pedagógicos*. UPN/Universidad del Valle.

Expedición Pedagógica Nacional No. 6. (2005). *Con los dedos en la filigrana, una mirada crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica*. UPN.

Expedición Pedagógica Nacional No. 7. (2005). *Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca*. UPN/ Universidad del Valle.

Expedición Pedagógica Nacional No. 7. (2006). *Recorriendo el Cauca pedagógico*. UPN/Universidad del Cauca.

Expedición Pedagógica Nacional No. 9. (2005). *Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano.* UPN/Red Pedagógica del Caribe.

Expedicionarias (as), viajeros (as) y anfitriones del Eje Cafetero. (2019). *De viaje por las geopedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el eje cafetero*. Ediciones desde Abajo, con el apoyo de AEXCID.

Expedicionarias (as), viajeros (as) y anfitriones del Eje Cafetero. (2022). *Viajeros y viajeras que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI.* Ediciones desde Abajo, con el apoyo de AEXCID.

Fals Borda, O. (1998). *Participación popular: retos del futuro*. ICFES, IEPRI y COLCIENCIAS.

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73-90.

Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad.* Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Pedagogia de la autonomia*. Paz e terra SA.

Gadotti, M. *et al.* (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI.

González, L. (7 de septiembre de 2015). Robolution Loyola Team [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=femkvc-5wHM

Kant, I. (1985). *Filosofía de la historia*. Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y la educación. En *Escuela, poder y subjetivació*n. La Piqueta.

Maturana, A. y Varela, F. (2004). *De máquinas y seres vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo*. Editorial Lumen.

Mejía, M. R. (2007). *Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones desde abajo.

Mejía, M. R. (2010). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. *Concordia. Revista Internacional de Filosofía*, (58).

Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*: *cartografías de la educación popular*. Editorial Magisterio.

Mejía, M. R. (Agosto de 2017). Luchar, aprender para construir los movimientos para volver a luchar. *Revista Educación y cultura*, (121).

Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*, tomo III. Ediciones desde abajo.

Mejía, M. R. (Coord.), Brandão, C.; Suárez, D.; Rodríguez, M.; Berlanga, B.; Cendales, L. y Gómez, S. (S.f.). *Epistemologías y metodologías de investigación emergentes desde Nuestra América*. En prensa.

Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E. (2015). *La investigación como estrategia pedagógica. Una propuesta desde el sur*. Ediciones desde abajo.

Mejía, M.; Rodríguez, C.; Berlanga, B.; Suárez, D. *et al*. (2022). *Investigar desde el sur.* Ediciones desde abajo.

Movilización Social por la Educación. (23 de mayo de 2018). Educación propia vivencias y reflexiones [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Li7kicmp0uY

Múnera, L. (2001). La tragedia de lo público. *Revista Trans*, (1), 156-189.

Negri, A. (2006). *Movimientos en el Imperio. Pasajes y Paisajes*. Paidós Ibérica.

Planeta Paz. (2004). *Agenda mínima de paz*. www.planetapaz.org

ProgramaOndas. (23 de junio de 2008). Caracoleando [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=zQ16VIpVz4c

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Instituto Pensar, Iesco, Siglo del Hombre Editores.

Santos, B. de S. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Siglo XXI/CLACSO.

Subcomandante Marcos. (2 de diciembre de 2000). *México 2000: ventanas abiertas, puertas por abrir.* Enlace Zapatista. https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2000/12/02/mexico-2000-ventanas-abiertas-puertas-por-abrir/

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Abya-Yala.

Zambrano, L. A. (2002a). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*. Artes Gráficas del Valle.

Zambrano, L. A. (2002b). *Pedagogía, educabilidad y formación docente*. Artes Gráficas del Valle.

II. La tierra como método 1. Un aporte desde la Pedagogía de la Madre Tierra

II. La tierra como método 1. Un aporte desde la Pedagogía de la Madre Tierra

Alba Lucia Rojas Pimienta[8]

Si uno fuera un indígena sobre el caballo al galope,
Siempre alerta, suspendido en el aire, que se
estremeciera cortamente una y otra vez sobre el suelo temblante,
hasta soltar las espuelas, pues no había espuelas,
Hasta tirar a lo lejos las riendas, pues no había riendas,
Y que apenas viera un paisaje ante si
Como una llana pradera segada, ya sin cuello y sin cabeza de caballo.
Franz Kafka

Quiero en este escrito plantear un pequeño contexto en el que surge el programa Pedagogía de la Madre Tierra[9], algunos de sus rasgos fundantes y los retos que nos convocan hoy a continuar este tejido, así como algunas de las discusiones que hacen parte de su marco de referencia. Finalmente me propongo esbozar la necesidad de un cambio en el modo de comprender la educación en relación con la cultura desde la formación de maestros y maestras.

---

[8] Docente de la Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía, Universidad de Antioquia. Estudiante del Doctorado en Educación, línea Estudios Interculturales. Socióloga y magister en Educación.

[9] Programa de formación en Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia.

Un contexto

Nacimos en Colombia, un país que queda en una esquina de sur América, con una población según el último censo[10] de 48.258.494 aun en cifra preliminar, donde el 4.4% se identifica como población indígena, 6.6% como población afrocolombiana, 26% vivimos en la parte rural; y un porcentaje de migración 0.29 % de la población total, porcentaje en crecimiento por la migración venezolana de los últimos años. La tasa de analfabetismo registrada en el año 2018 fue de 5,24% lo que equivale a 1.857.000 colombianos según la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH), del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), para la población rural aumenta esta cifra a 12,6% Según el Censo Nacional Agropecuario (CNA) de 2014. El porcentaje de graduados en educación superior varía dependiendo la región del país, sin embargo, según el informe de la OCDE (2018) Colombia no supera el 22% en relación al 38% de otros países de la región.

Concentrándonos sólo en la educación, se nos ha indicado en varias ocasiones, que uno de los problemas estructurales de la educación en Colombia tiene que ver con la calidad. Desde el contexto del programa Pedagogía de la Madre Tierra calidad se entiende en dos sentidos, en el cómo se presta este servicio en cuanto a pertinencia, contextualización, pedagogías, didácticas, políticas, formación continua, cualificación docente y ambientes educativos; y en que el derecho a educarse[11] sea ofrecido por entidades públicas del Estado.

Lo anterior también nos ayuda a responder la pregunta de porque el programa Pedagogía de la Madre Tierra se crea dentro de una Universidad de Antioquia la segunda universidad pública más importante del país, como un compromiso por atender la mejor calidad desde lo público por coadyuvar a sanar una deuda histórica con lo cultural y educativo estructuralmente marginalizado.
Otro asunto que marca antecedente para el programa en términos de calidad lo ilustro con las palabras del Sabio del pueblo originario, don Gunadule Manuel Santacruz, cuando en conversaciones previas, nos dijo: "hijo que se va a la universidad, es un hijo que se pierde para la cultura propia, allá le cambian los ojos, le cambia la boca"[12],

[10] Consulta realizada en noviembre de 2019.
[11] Para algunos actores sociales no es un servicio, es un derecho.
[12] Conversatorios previos al inicio de la Licenciatura, 2005. El abuelo Manuel nació en 1929 en el municipio de Turbo.

estas palabras calaron en el equipo que construyó la propuesta curricular del programa con lo cual fue necesario en coherencia con el pensamiento del sabio revisar profundamente y cuestionarnos: ¿cómo se estaba realizando la formación de los maestros y maestras en la Facultad de Educación? ¿Cómo es la relación entre la Universidad y las comunidades?

Pese al cambio Constitucional de 1991 en Colombia, en el cual se indica que el país se reconoce pluricultural y diverso, para el año 2005 en los programas de la Facultad de Educación no aparecían los análisis, ni los contenidos relacionados con la Diversidad Cultural, la interculturalidad, la colonialidad en la educación, tampoco metodologías y didácticas que recogieran aportes de los pueblos originarios indígenas en la formación de maestros y maestras, es en este escenario institucional que se crea el programa Pedagogía de la Madre Tierra.

Con respecto a la relación universidad y comunidades indígenas, el imaginario que predominaba en ese entonces (y aun hoy en algunos contextos más que en otros), era que la Universidad llegaba a las comunidades a explotar, utilizar sus conocimientos milenarios, y a reproducir al indígena como objeto, atrasado, sin conocimientos, sin desarrollo, caricaturizado y fijado en el tiempo. Este imaginario es creado por el modo de actuar de algunas comunidades religiosas en sus territorios, y en especial a través de proyectos de investigación e investigadores que terminaban poniendo sus intereses primero, la mayoría de las veces externos y que no beneficiaban a las mismas comunidades.

Esta percepción de desconfianza no sin fundamento por parte de líderes indígenas, nos mostró la necesidad urgente de replantear y sanar esa relación entre el enfoque y los modos como desde la academia se establece la relación con las comunidades y los territorios. Para lo cual es necesario a la par incentivar la mayor participación de pueblos originarios en educación superior con condiciones de respeto y dignidad lo que finalmente redunda en lo que entendemos por calidad desde el programa.

Otro antecedente expresado en las reuniones comunitarias realizadas previas y durante la construcción inicial del programa, habla del profundo malestar en especial de las familias, por el rol que desempeña el maestro o maestra en sus escuelas: al parecer desde lo cotidiano observan un maestro desconectado de su comunidad, de sus aportes a la cultura y a sus políticas, "un maestro de cheque",[13] sin formación pertinente para su territorio y la cultura. En varias oportunidades

[13] Expresión muy utilizada en los conversatorios iniciales entre el 2005 y 2007.

se nos comentó de los problemas internos que generan quienes ejercen como maestros y maestras comunitarios por el alcoholismo o la violencia intrafamiliar o intra-escolar. Parte de esta problemática es comprendida por el equipo como la falta de compromiso por parte de instituciones formadoras de maestros por brindar una educación con pertinencia cultural, ancestral y territorial. Situaciones que el Programa Pedagogía de la Madre Tierra problematiza y plantea rutas para su abordaje desde una pedagogía comprometida con resignificar el lugar de la tierra en el tejido del cuidado de la vida.

Los líderes y lideresas en las comunidades plantean la necesidad de fortalecer un maestro y una maestra que se teja con la comunidad, se comprometa con sus apuestas y sueños. En este sentido la formación docente debe contribuir con la comunidad que quiere pervivir y revitalizar desde sus saberes y prácticas propios. Y la escuela como un lugar instaurado hoy en la comunidad debe ser un eje dinamizador de la educación propia, ancestral, e intercultural. En las comunidades se espera una escuela que acompañe y articule el plan de vida comunitario, siempre cuidando la vida, las relaciones y la tierra.

En conclusión, uno de los retos al cual se enfrenta el programa de modo permanente es desde los espacios de formación a las relaciones de poder asimétricas expresadas y actualizadas de distintos modos en el modelo de desarrollo y de humanidad maquinizada, que se exacerban a través de las instituciones en muchas partes de nuestro continente americano, con las cuales se busca arrasar no solamente la vida mineral, vegetal, las aguas, los animales sino también a los seres humanos. Es desafortunada la forma como persiste el imaginario de progreso amarrado a un ideario de desarrollo basado más en el tener que en el ser. Esto se ve expresado incluso en luchas de algunas de las mismas organizaciones indígenas reconocidas en el país, en las cuales se focaliza es la competencia y obtención de recursos económicos y la formación del ser en relación con el cuidado de la tierra y la vida es tomada a la ligera o pasa a un segundo plano.

A este reto se le hace frente desde el programa en el acompañar corazonado para que todos recordemos la historia y caminemos los sueños desde la formación de seres capaces de comprender esta complejidad en devenir histórico y construir de manera conjunta lugares críticos y creativos en relaciones claras, justas y organizadas hacia lo vital, hacia la sostenibilidad y la autonomías, siempre en la preservación del buen vivir y la posibilidad del vivir de las nuevas generaciones de habitantes de la Tierra.

Algunas discusiones fundantes del programa

Modelo por competencias vs sujeto relacional

El enfoque curricular del sistema educativo en Colombia ha sido por más de veinte años por competencias y se encuentra a partir de los últimos años focalizando el modelo de lo que denominan los Resultados de Aprendizaje (RA). Las competencias para Niño y Gama (2014, citado en Montes 2019, p. 18)

> ...hacen parte de un sistema de globalización, relacionadas con los campos ideológico, económico, social, político y cultural. […] un principio ideológico vinculado al desarrollo de las políticas educativas propuestas desde la perspectiva de la estandarización y la uniformidad, con lo cual, también se estandarizan costumbres, valores educativos y demás sistemas culturales que tiene injerencia directa en la vida personal y colectiva de los sujetos y de los países.

Uno de los aspectos que se han problematizado a la educación por competencias es que esta centra su enfoque de formación en el principio de competitividad, el cual es entendido como la creciente influencia ideológica del modelo económico el interior de los sistemas educativos. Esto distinto de una formación que se centre en la vida y para el cuidado de la vida, mediada por la convivencia respetuosa y la participación colectiva. Hay que tener en cuenta que este último enfoque es especialmente necesario en contextos como el de Colombia donde el conflicto ha estado presente en la historia reciente e incide de modo directo en los modos como se entiende y desarrolla la vida en la escuela (Del Rey, 2012, citado en Montes, 2019, p. 18).

Por su parte los resultados de aprendizaje (RA) es un enfoque que le dice al maestro y maestra los saberes, competencias y capacidades a desarrollar grado a grado escolar. Esto genera un mayor número de detalle, control y seguimiento al maestro de lo que debe enseñar, y poniendo a la vez en manos del Estado la definición de los saberes y metodologías propios de un diseño curricular que anteriormente le dejaba un mayor número de decisiones al maestro y a la comunidad educativa. Este giro hacia los RA es leído por maestros y maestras desde una perspectiva crítica como una reconfiguración del modelo de competencias y no como un cambio real que impacte de manera positiva la educación en los territorios.

El sujeto relacional que propone el programa Pedagogía de la Madre Tierra es diferente al sujeto compartimentado y competitivo de las competencias que propone el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en contraste, con el sujeto relacional se reconoce y promueve su conexión orgánica y permanente con sigo mismo, con su familia, con su entorno comunitario y con la tierra.

La tierra es comprendida y tejida como ser vivo, se posiciona como una madre que nutre y sostiene la vida y como una maestra que enseña lo que necesitamos para el buen vivir entre todos y con todos para la pervivencia de los seres y las relaciones en la tierra.

El desarrollo de las sociedades modernas, especialmente el instaurado en países del tercer mundo o en países "empobrecidos" por la presión del modelo capitalista, se ha convertido en una de las formas de neo colonización y de hegemonía para las culturas vía la institucionalización y el Estado. De acuerdo con Iván Illich (2015), señalaré cinco amenazas que entraña este modelo para la población mundial las cuales han sido objeto de análisis dentro del programa:

> El súper crecimiento, el cual amenaza el derecho al hombre de arraigarse en el medio en el cual ha evolucionado.
> La industrialización que amenaza el derecho del hombre a la autonomía en la acción.
> La sobre-programación del hombre como su medio amenaza a su creatividad.
> Por la complejidad que genera el proceso de producción amenaza el derecho del hombre a la palabra, es decir a la política.
> El fortalecimiento de los mecanismos de obsolescencia amenaza el derecho del hombre a su tradición, su recurso al antecedente por medio del lenguaje, el mito, el ritual (p. 418).

En el programa Pedagogía de la Madre Tierra se tejen, indagan de manera crítica y revitalizan otras posiciones con respecto a buen vivir y el plan de vida de las comunidades, revitalizando, investigando y formando a partir de saberes y prácticas ancestrales e interculturales. La propuesta de formación no se alinea ni con el enfoque por competencias, ni con el de resultados de aprendizaje. Partimos de la concepción de un ser humano en relación y potencia orgánica con otros y con

la tierra. A partir de esta comprensión tejemos con capacidades, habilidades y experiencias las cuales se favorecen desde cada uno de los espacios de formación acordados en el tejido curricular.

Educación y cultura

El campo de estudios de la educación y la cultura han tenido en la academia una posición subalterna y dicotómica. Subalterna, en tanto este no ha hecho parte de la centralidad en la toma de decisiones que orientan las políticas del gobierno, ni en la prospectiva para el diseño de futuros, situación que influencia el imaginario común de las poblaciones haciendo que la formación en educación sea vista en una posición menor que otras áreas del conocimiento como la salud, o las ingenierías. Por su parte, con la posición dicotómica me refiero a que escasamente se establecen trabajos conjuntos entre áreas de estudio de la educación y la cultura como consecuencia de una academia donde se exacerban estas separaciones. En este sentido, mediante complejos dispositivos de organización, la educación reproduce el modelo de desarrollo hegemónico produciendo sujetos funcionales al mismo; y la cultura como objeto de estudio disciplinar y de poder-saber sobre el hombre y la cultura, establece jerarquías clasificando conocimientos y prácticas desde un centro ilustrado, hacia una periferia de los empobrecidos y de los otros.

Desde el aprendizaje, la experiencia y los conocimientos avanzados en la Pedagogía de la Madre Tierra, es posible decir que la cultura, entendida como conocimientos, saberes, prácticas y representaciones, y la educación como praxis[14] han estado íntimamente relacionadas. Justo porque la cultura y la educación han sido objeto histórico de las asimetrías de poder, la colonialidad del saber, del ser y del soñar se hace necesario revisar dicha fragmentación para actualizar la formación de los maestros y maestras. La teoría de la colonialidad del poder formulada originalmente por Aníbal Quijano dice que la colonialidad del poder es uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materia-

[14] Comprendemos la praxis en la educación como los modos en que la teoría pasa a ser parte de la experiencia vivida, y la vida, se sistematiza para alimentar, la formación, la historia y la política.

les y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América (Quijano 1992, 2007a, 2007b).

El programa comprende entonces con la relación educación y cultura como una praxis transformadora, performativa y profundamente política. No sólo como una filosofía o como una teoría, o como una dicotomía entre teoría cultural o teoría pedagógica y práctica cultural y práctica pedagógica. Comprender la educación y la cultura como una praxis transformadora nos permite acompañar procesos formativos con principio de realidad, centrados en primera instancia en las necesidades de los territorios, los contextos y de los seres (humanos, animales, plantas, minerales) que les habitan.

Así mismo, este comprender implica, ubicar la formación desde un sentido histórico crítico e intercultural que permita develar cuáles han sido las luces y las sombras en los conocimientos, en las políticas, en las prácticas, y en las representaciones que han formado los y las maestras. Comprender la educación y cultura como praxis performativa permite asignar a esta relación íntima la coexistencia de prácticas, representaciones, simbolizaciones en emergencia, en tensión y en posibilidad permanente, con lo cual también toma fuerza la pregunta por la relación métrica del tiempo en estos procesos de formación.

Ancestralidad e interculturalidad

Está relación puede verse con dos caras. De acuerdo a Maturo (2010) en referencia a Rodolfo Kusch, la ancestralidad hace parte del propio pensamiento "que se nutre del sustrato vital, del sentimiento y la intuición pre-racional" (p. 48). Este tipo de pensamiento ha sido identificado en algunas sociedades originarias que no han sido objeto o impactadas fuertemente por la escolarización. En el programa Pedagogía de la Madre Tierra se ha caminado con el entendido de ancestralidad más como una pregunta que como una definición. Un riesgo permanente que nos establece el atrevernos a definir es el latente esencialismo que ha hecho parte de las narraciones antropológicas, políticas y educativas sobre lo ancestral. Narraciones que han estado cargadas desde estereotipos hasta intereses coloniales epistémicos.

Teniendo en cuenta lo anterior desde lo caminado podemos hablar, primero no de una ancestralidad en general, sino de ancestralidades informadas por la relación con procesos históricos, espirituales y políticos diversos. Y segundo, allegamos un entendido de ancestralidad viva, dinámica y relacional, en la cual

se consideran principalmente prácticas que integran lo intuitivo, espiritual e inmanente con la expresión material y concreta. Entre ellas los cantos nombrados como sagrados, las medicinas que integran la tierra, las expresiones y representaciones que tejen la razón, con el corazón y el vientre.

Por su parte, la interculturalidad entendida más allá de los referentes de la tecnología y la economía, esta implicaría reconocer el tejido local-global que se genera desde las micro relaciones cotidianas y permanentes en los territorios que son informadas y a la vez informan contextos más amplios. Lo intercultural se refiere así a un proyecto de relación en permanente revisión y construcción, el cual relaciona el ser, su familia, su comunidad, la escuela, el municipio hasta lo que sea considerado global. Esto no quiere decir que tenga un movimiento unidireccional como a veces se cree, que sólo la cultura mayoritaria influye sobre la originaria. Más bien es posible observar que esta se da a través de conocimientos, saberes y prácticas que viajan en multi-flujos con un orden y a la vez azarosos.

Una expresión de esta relación ancestralidad e interculturalidad es posible estudiarla en el Programa Pedagogía de la Madre Tierra a través de comprender ambas posiciones en devenir y configuración de acuerdo con los territorios. De acuerdo con Kush (2010), todos los días se produce lo ancestral y todo el tiempo, la vida está informada por el entretejido cultural del cual nos hace parte. En síntesis:

> La propuesta de la Pedagogía de la Madre Tierra surge posicionando sujetos, conocimientos, políticas, pedagogías y didácticas en una relación horizontal entre las históricas impuestas y las históricas marginadas.
>
> No surge de las políticas centrales, sino de los contextos y de las demandas de sujetos concretos, con necesidades concretas desde los territorios y las comunidades.
>
> Se replantea de manera radical el modelo de desarrollo hegemónico proponiendo modos de entender, ser, hacer y habitar con bases diferentes a la industrialización exacerbada, la mercantilización, la obsoletización propias del "capitalismo del despojo"[15].

[15] Ver Renán Vega Cantor, Gustavo Esteva, Iván Ilich y otros.

La educación y la cultura vista de este modo, le suman a proyectos de desarrollo donde lo humano potente, el equilibrio y el origen se tejen hacia el buen vivir (Sumak Kawsay en Quechua), la vida digna (pueblo Nasa-Misak), la vida en plenitud (Mayas), la vida justa, entre otras formas de expresar este sentipensar.

> Somos parte de la Tierra estamos en relación con la tierra siempre, en los currículos, en las pedagogías, en las políticas se incluye esta relación consciente con la Tierra como ser vivo, no como recurso u objeto de explotación. La tierra como ser vivo se enferma, se transforma, se reproduce, se sana, se enseña, y aprende, por eso decimos que la tierra es madre y es maestra.
>
> Se deslocaliza la razón como eje central del conocimiento y de la formación, dando lugar a la tierra[16], a la emoción, a la intuición, a la biografía y a la espiritualidad (desde una perspectiva postreligiosa). Esta complementación permite el reconocer sujetos y conocimientos diversos y con otros horizontes más cercanos al cuidado de la vida.
>
> Se camina la formación de maestros y maestras en y hacia una educación trascendente donde se incluyen de manera profunda cosmovisiones de pueblos originarios no como mitos sino como otras realidades que amplían el horizonte epistémico de lo humano y su potencia para el buen vivir y el buen morir.

Finalmente, en el programa Pedagogía de la Madre Tierra la propuesta de formación se concreta en lo que nombramos como ruta pedagógica. La ruta que camina toda la formación está organizada en cuatro momentos denominados: origen, interferencias, sanación y protección. Cada momento se corresponde con un tiempo y unos espacios de formación que constituyen el tejido curricular. A la vez, este es un currículo o tejido tipo *raíz*, dado que no se trabaja de manera compartimentada o lineal, sino que a medida que se camina se va profundizando y complejizando en las preguntas, los contenidos, y más que todo en las experiencias y conciencia del ser en relación ombligado con la tierra.

[16] En nuestra comprensión de tierra están incluidas el agua, el fuego, el aire y todos los seres humanos y no humanos que la tejemos.

Todo lo anterior plantea algunos asuntos que son de raíz en el programa pedagogía de la madre tierra, construidos con y puestos en la formación de maestros y maestras.

Referencias

Cantor Vega, R. (2013). *Capitalismo y despojo. Perspectiva Histórica sobre la expropiación universal de bienes y saberes*. Impresol Ediciones.

GOV.CO. (2014). Censo Nacional Agropecuario. https//go.su/NUx5

Illich, I. (2015). *Obras Reunidas*, vol. I. Fondo de Cultura Económica.

Maturo, G. (2010). Rodolfo Kusch: La búsqueda del sí-mismo a través del encuentro con el otro. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(48), 43-49.

Montes Miranda, A. J. (2019). Desarrollo del currículo en Educación Básica en Colombia (1994-2017). *UNIVERSITAM Revista Internacional de Ciencia Universitam*, 1(1), 8

OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://goo.su/BxX3Yd

Santacruz, M. 2005. *Conversatorios previos al inicio de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*.

Vivas Hurtado, S. (2010). *Franz Kafka. Microcuentos y dibujos*. Editorial Universidad de Antioquia.

III. Horizontalizar la formación docente

III. Horizontalizar la formación docente

Sarah Corona Berkin[17]

Hablar de formación docente es pensar en el futuro, en cómo imaginamos los próximos 5, 10, o 15 años, y en cómo educar para vivir en este mundo que cambia de forma hasta hoy desconocida. Bauman (2002) nos ayuda a pensar los tiempos contemporáneos con la metáfora "modernidad líquida", es decir, un mundo que a diferencia de los "sólidos", "no conserva fácilmente su forma" (p. 8). Lo que hasta hace poco eran certezas en los espacios y los tiempos en los que vivíamos, hoy tienen que ser flexibles, preparados para los cambios abruptos e inesperados de los tiempos líquidos.

Formar formadores para un mundo como el nuestro que se vive con incertidumbre, nos plantea muchos más retos. ¿Cuáles son los problemas sociales más relevantes? ¿Cómo saberlo? ¿Cómo afrontarlos? ¿Qué herramientas teóricas y metodológicas se aplican para su solución desde los contextos del sur global? ¿Qué enseñar a los nuevos docentes para generar un conocimiento útil en condiciones diversas? ¿Cuáles nuevos conocimientos se pueden encontrar con los formadores, para crear mejores condiciones de vida para todos?

Las preguntas sobre nuestra realidad se multiplican y no siempre tenemos las respuestas a la mano. Quizás el ejemplo más cercano es la investigación en salud en torno a la Pandemia que desde el 2019 se vive en el planeta. La crisis del COVID-19 nos ha mostrado que la ciencia médica no solo está limitada en sus modelos científicos, sino como alerta Baricco —en el libro de sugerente título, "Lo que estábamos buscando"—, es que "no es tanto el mito de la ciencia como saber infalible lo que pierde fuerza, sino el de la ciencia como saber útil" (p. 63).

[17] Directora del Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS). Docente/investigadora del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara-México. Doctora en Comunicación por la Universidad de Locaina, Bélgica.

Hemos visto que millones han perdido la vida en el mundo, y otros muchos millones han quedado incapacitados, o han perdido su trabajo y su patrimonio. La ciencia médica, como representación de todas las otras ciencias que hoy desmitificamos, nos han mostrado su "incapacidad crónica para hacer aterrizar las inmensas inteligencias humanas y artificiales, que están a nuestra disposición. Si el saber produce retórica, respuestas lentas y simple sentido común, significa que algo anda mal" (p. 64).

Hasta ahora nos enfrentamos a la enseñanza de una práctica científica creada en otras condiciones, con resultados poco novedosos y con aportes limitados. También "algo anda mal" en nuestra práctica educativa. Mucho se habla de enseñar a los estudiantes cómo pensar creativamente, pero contradictoriamente acabamos por calificar las respuestas que memorizaron para un examen. Esta estrategia didáctica, además de obstaculizar la crítica, destruye el interés que pueda tener el estudiante para crear nuevo conocimiento. Memorizar datos, emplear los mismos métodos improductivos, aplicar recetas "científicas" que no han demostrado nuevo conocimiento, para terminar *devolviendo* los resultados en un examen o una tesis, y luego olvidar todo lo inculcado para empezar un nuevo semestre, es un modelo que el neurólogo estadounidense Firestein (2016) llama —no sin sentido del humor— el "modelo bulímico de la ciencia".

En este lugar, nuestro proyecto es formar a los formadores en la *investigación horizontal.* No como una propuesta de acción artificial o ingenua. Por el contrario. Argumentamos que aprender a investigar como una técnica educativa de construcción de conocimiento, fomenta la racionalidad necesaria para entender que la ciencia no es cuestión de *devolver*, ni de repetir, ni de buscar respuestas a partir de un recetario o modelo agotado, sino que es una labor colectiva que desde la crítica a los modelos y a partir de la escucha de todo lo que sabemos todos, busca ser útil.

Para esta empresa, ¿qué herramientas deben tener hoy los nuevos formadores para colaborar con una educación que tenga impacto en los sujetos como en las comunidades? ¿Cómo enseñar a afrontar las crisis de la actualidad? ¿Qué enseñar para construir algo útil, como nueva forma de racionalidad?

Se cree que la ciencia avanza acumulando datos que arrojan las investigaciones realizadas con el método científico, aquí lo llamo "ciencia con criterios científicos" (CCC). Es decir, hacer hipótesis, observar (encuestar, entrevistar, medir), manipular datos, más observación (análisis), nuevas hipótesis y resultados fina-

les. Da la impresión de que es un proceso ordenado, lo cual casi nunca lo es. Y se busca convencer que la repetición del modelo en cualquier época y lugar, arroja respuestas. Pero tampoco es así.

Cuando se investiga con los modelos de las Ciencias con Criterios Científicos (CCC) se dice también que se des-cubre, es decir se des-tapa, se remueve un velo, para encontrar al fin lo que allí estaba oculto. El modelo propone que se vayan desprendiendo (¿y desechando?) las capas para llegar al centro, llegar al dato que es la unidad más preciada del conocimiento de la CCC. Se supone que se deja al descubierto "el dato", sin que intervenga una opinión, ni la autoridad legitimadora del científico o de una disciplina. La distancia, otra condición vista como necesaria para investigar con objetividad, debe ser temporal según la historia, construida en observación silenciosa o con cuestionarios prefabricados de acuerdo a la sociología y a la antropología, con pruebas psicológicas estandarizadas, o en el análisis técnico de los signos que habitan el espacio social, Es decir, para estos trabajos científicos, nace la verdad objetiva, con distancia y pureza, y por ello puede ser confiable.

Esto no es así, para empezar alguien tuvo que decidir cual dato observar, dónde recoger, medir, y por ello, dice el famoso cineasta Béla Balaz, "nada más subjetivo que un objetivo". El modelo de la CCC califica el resultado de la investigación verificando a partir de la aplicación "estricta" y "objetiva" del modelo. Pero además queda pendiente: ¿Fue útil? Para ¿quiénes? ¿Fue novedoso? ¿Qué aportó a la vida en común? ¿Cómo califica la comunidad receptora el resultado?

No hay resultados universales que no puedan ser corregidos, transformados, superados, a partir de otros caminos al conocimiento. La ciencia que crea nuevo conocimiento es más bien como las ondas en el agua cuando se lanza un guijarro (Firestein, 2016). El nuevo conocimiento está fuera del centro, en las ondas que se expanden. Es un error dar vueltas al mismo círculo en lugar de navegar sobre las olas hacia las capas expansivas y construir saber lejos del centro. La nuestra es una invitación a la Producción Horizontal del Conocimiento, a buscar otras respuestas a la repetición de resultados pobres provenientes del centro, para encontrar otras vías para afrontar las crisis sociales y hallar formas de vivir mejor todos juntos.

La Producción Horizontal del Conocimiento aborda de otra forma la investigación en Ciencias Sociales y Humanas, que no teme a la participación de voces múltiples y heterogéneas, que más bien considera que el nuevo conocimiento,

para que sea valioso para enfrentar los problemas definidos colectivamente, se construye con todos los involucrados, y en equidad discursiva.

Hablar de horizontalidad como proceso de producción de conocimiento, es pues hablar de una propuesta metodológica que más que una receta, produce conocimiento también en los procesos educativos.

La Producción Horizontal del Conocimiento (PHC)

En la CCC, a la conversación científica se le llama hacer *trabajo de campo*, aunque no sea en el campo, e implique ir a la calle, a los barrios, a los pueblos, a las plazas públicas, a las escuelas o a las plataformas digitales.

Pero la práctica de la conversación, para que arroje realmente nuevo conocimiento, no puede ser como recetan los manuales de investigación. Estos enseñan que la conversación en el "trabajo de campo" sea planificada con anticipación, con objetivos detrás de cada pregunta y hasta sugieren hacer preguntas que sean trampas para que el otro diga la verdad y no nos engañe (Taylor y Bogdan, 1996, pp. 66-67). Distancia y extracción de información son las indicaciones que encontramos en muchos manuales de metodología a partir de una lógica vertical. Sordos a los avances producidos en América Latina en el campo de la investigación-acción, de los saberes indígenas y feministas, la CCC impone un único camino metodológico y con éste una única solución posible. De nuevo en palabras de Baricco: "nos quedamos sin Saber, porque nos apoyamos en un saber único, el científico, que se ha encerrado en sí mismo, anquilosado por procesos obsoletos y por esquematismos inadecuados" para el mundo de hoy.

La invitación de la PHC es a construir algo nuevo con lo que todos sabemos. Construir conocimiento en diálogo, donde las voces se escuchen al mismo volumen, y sean igualmente valiosas al escribir el texto de ciencia. Diálogo en horizontalidad significa entonces no solo poner dos logos en contacto, ni siquiera para escucharse respetuosamente, sino para ser transformados por el otro para construir nuevo saber.

Hemos sido educados en la tradición occidental que tiene como sostén a la torre de Babel. Un castigo de Dios, cuenta la historia, por la soberbia del ser humano de querer llegar al cielo y saber tanto como Él. Hoy perdura en nuestra cultura el convencimiento de que la diversidad es castigo. Se buscan soluciones para integrar en el estado nacional a todos en una sola identidad, se educa para

hablar una sola lengua, tener una única manera de enfrentar la salud, la sexualidad, la naturaleza, o la vida en común.

Y ¿si fuera la nuestra, una interpretación humana errónea? ¿Si Babel, más bien produjo la diversidad para alcanzar a entender mejor el mundo y agrandar nuestra capacidad de conocer? ¿Si investigar con otros, que tienen otros lenguajes y otros significados, y por lo tanto otras experiencias de lo social, puede beneficiar el conocimiento? ¿Si dialogar entre los muchos diversos, es el requisito para que los seres humanos convivan y construyan conocimiento para vivir mejor en el espacio social?

Son tres los conceptos que como precauciones guían la PHC: el conflicto generador, la igualdad discursiva y la autonomía de las voces (Corona Berkin, 2019).

El conflicto generador

Toda investigación social implica un *conflicto*, un compromiso entre miradas diferentes. Pero éste, puede estar al servicio de un proyecto civilizatorio, o bien a partir de métodos horizontales, puede generar la autonomía de las propias miradas. Argumento que la intervención es condición para crear lazos de reciprocidad y horizontalidad. El maestro investigador sabe que el universo normado previamente a su llegada, no es "contaminable", es una equivocación pensar la comunidad con la que se pretende investigar, como un universo con historias y rituales esenciales e inalterados. Por el contrario, en la perspectiva horizontal, las culturas no son puras ni están definidas de una vez por todas en una especie de substancia original. Las historias de todos son siempre dinámicas. En la investigación horizontal no hay epistemologías puras, ni el objetivo es dar voz a un saber "auténtico", sino, a partir de la intervención del investigador horizontal, como un conflicto generador, funda las oportunidades de igualdad discursiva, para que cada quien se exhiba como desea hacerlo. Este proceso lo llamo "conflicto generador".

La intervención como *conflicto generador* es político y tiene que ver con poner a prueba la construcción del vínculo horizontal y permitir que se expresen las propias necesidades y las ajenas, se enfrenten los conflictos y se vuelvan generadores de formas nuevas y negociadas de vivir juntos.

Igualdad discursiva

Ahora bien, después de reconocer el *conflicto generador,* ¿Cómo seguir? La igualdad es asunto central para imaginar métodos horizontales. No en vano la igualdad se piensa desde múltiples perspectivas como meta para la perfecta vida en común. Es claro que a las metodologías horizontales no interesa la igualdad que oculta o disuelve las diferencias, que negocia y desvanece el conflicto fundador. Más bien se considera que la igualdad discursiva para expresar las voces de todos los involucrados, es condición para expresar el conflicto que funda y genera conocimiento.

Las voces de la diversidad son indispensables para transformar el conocimiento y estas solo se expresan en igualdad discursiva. Ahora bien, para que esto suceda, la igualdad debe instaurarse. Se debe establecer la igualdad discursiva de las voces que participan en el diálogo, y es responsabilidad del investigador que convoca, construir las condiciones para hacerlo. Y al hacerlo, la investigación adquiere otra estructura, en lugar de reconocer al investigador y a los sujetos de la investigación, o los investigados, todos los participantes se convierten en "investigadores pares", socios en una misma empresa, la de buscar soluciones entre todos los que saben algo.

Para producir horizontalmente conocimiento, desde el vínculo que se crea a partir de la exposición explícita de las voces que expresan los objetivos y necesidades de todos los involucrados, aparece una posibilidad de que la investigación tenga como resultado nuevo conocimiento y la autonomía de todas las voces.

La autonomía de la propia mirada… horizontes al cierre

Argumento que para conocer al otro como desea él mismo ser conocido, no es el problema de "haber estado allí" el tiempo suficiente para conocerlo, ni tampoco concebir preguntas adecuadas y menos aún ocultar "las verdaderas intenciones" del investigador extractor. La *autonomía de la propia mirada* tiene que ver con el hecho dialógico que se produce entre los investigadores, todos pares, donde el oyente y el hablante toman turnos y traducen lo propio y lo ajeno para construir conocimiento propio y sobre el otro. En este sentido, nadie entra a la investigación con una autonomía anterior, esencial, originaria, sino que los investigadores pares se reconocen entre sí por la mirada que el otro, en una situación horizontal, le devuelve.

El hecho de que ambos se expresen de la forma como desean ser conocidos, implica que, investigando en horizontalidad, todos construyen su autonomía. Ahora bien, lo opuesto a la autonomía que genera la investigación horizontal, es la sumisión a un discurso extraño que nombra y al nombrar jerarquiza. En este sentido, no se trata de resistir desde abajo, sino emancipar la propia mirada en horizontalidad.

El resultado será un producto dialógico, donde varias voces han aportado a la construcción del texto de la investigación. No será un producto híbrido, ni homogeneizado, se trata de transformar en conocimiento nuevo la aportación horizontal de todas las voces participantes en el proceso. Lo llamamos "el tercer texto". La diferencia de este resultado está en que la fusión tradicional de las CCC anula la visibilidad de las diversas colaboraciones y la integración en un texto científico único, deja fuera precisamente el contexto productivo en que se dio el aporte. Al hablar-dialogar con otros, necesariamente se modifican los lenguajes, se comprende el problema de otra manera, y esto es propio de lo nuevo, de la generación de nuevo conocimiento que escapa los criterios uniformes que obstaculizan la creatividad del tercer texto que perseguimos.

El mundo "líquido" en el que vivimos, centrado en lo inmediato, cambia constantemente las formas de trabajo y seguridad para la vida, y con ello genera una gran incertidumbre sobre el futuro. En este momento entonces, se puede pensar en una transformación en la formación docente, en la horizontalización de la educación que recupere el orgullo por lo que todos saben y se valore la experiencia que todos poseen. Quizás horizontalizarnos nos ayude a *imaginar el futuro, no solo aceptarlo*, como nos indica Eduardo Galeano (2016). Los jóvenes en proceso de formación y los formadores, deben pensar en el futuro, y hacerlo en comunidad, de forma horizontal con todos los que saben algo del problema.

Referencias

Baricco, A. (2021). *Lo que estábamos buscando*. Anagrama.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. FCE.

Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del Conocimiento.* CALAS.

Firestein, S. (2016). *Failure. Why science is so successful.* Oxford University Press.

Galeano, E. (2016). *Patas arriba La escuela del mundo al revés.* México: Siglo XXI.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

IV. Caminar educando: la Travesía zapatista en el contexto de los movimientos y escuelas en defensa del territorio y la vida en México

IV. Caminar educando: la Travesía zapatista en el contexto de los movimientos y escuelas en defensa del territorio y la vida en México

Bruno Baronnet[18]

El viejo Antonio se sonríe: "Ya aprendiste que para saber
y para caminar hay que preguntar"
(Subcomandante Marcos, 13 de diciembre de 1994).

Al considerar las amenazas al territorio y a la educación pública en México, el presente capítulo busca comprender los retos de la formación pedagógica en las experiencias de *escuelitas* en defensa de la vida en diferentes comunidades y barrios donde se encuentran activas diferentes organizaciones vinculadas al Congreso Nacional Indígena (CNI) y en los intercambios de la llamada *Travesía por la Vida* emprendida por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) a Europa durante el verano y el otoño del 2021. Como ejercicio de pedagogía política indígena, examinamos cómo se despliega una educación emancipatoria hacia horizontes descolonizadores contra todas las formas de opresión. Las experiencias educativas recientes de los pueblos originarios han estado marcadas por la profundización de distintas lógicas opresivas y violentas, pero también por la resistencia a raíz de nuevas iniciativas autonómicas originales y combativas.

En países como México, las desigualdades y la discriminación racial se han agravado con la crisis escolar agudizada por la pandemia mundial. Sin embargo, en los márgenes del Estado nacional, distintas experiencias de educación autode-

[17] Docente investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), Xalapa, Veracruz, México. Sociólogo y formador. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y la Universidad de París.

terminada, comunitaria y emancipatoria se despliegan desde una pluralidad de estrategias políticas en diferentes contextos indígenas donde organizaciones de base tienden a combatir las injusticias escolares, al estar creando y explorando alternativas autónomas favorables a los derechos, las lenguas y las culturas, en conexión estrecha con movimientos políticos de defensa de los bienes comunes, el agua y el territorio, cada vez más amenazados por el modelo extractivista (Hidalgo, 2021; Ledesma, 2022, Pineda, 2022).

Los pueblos originarios en lucha agrupados en el CNI están resistiendo activamente al descompromiso estatal en el sector escolar público, construyendo alternativas comunitarias desde abajo. Estas iniciativas se oponen radicalmente a la continuidad de las opresiones estructurales, el nacionalismo mestizocrático y el neoliberalismo extractivista, gracias a su insumisión y la consolidación permanente de prácticas autonómicas de libre determinación desde la generación de políticas comunales de educación enfocada a la defensa territorial.

A través de la praxis sentipensante y pedagógica de las semillas en la lucha zapatista (Barbosa, 2020; Sáenz, 2023), el campo educativo indígena no deja de ser fertilizado y atravesado por procesos protagonizados por pueblos en movimiento que construyen nuevos márgenes de autonomía política. A lo largo de diferentes intercambios públicos de la delegación marítima del EZLN con activistas en Europa durante el verano del año 2021, las aportaciones del zapatismo fueron fundamentales en términos de la *compartencia* de sus experiencias con la educación de la niñez maya en la construcción de la autonomía y sus estrategias actuales, tal como lo registraron algunos colectivos de comunicadores llamados *medios libres* (Baronnet, 2023).

A partir de los testimonios aportados durante esta *Travesía*, analizamos particularmente el papel ocupado por el tema educativo en las palabras compartidas por los siete miembros de la delegación denominada Escuadrón 421 (SupGaleano, 2021) con sus anfitriones de Europa, en especial en Suiza, en el marco de su *Gira por la Vida* anunciada en octubre de 2020 en plena crisis sanitaria, educativa y económica mundial (Medios Libres, 2021; Matamoros, 2022). Partimos de una aproximación etnográfica y colaborativa hecha en las últimas dos décadas con educadores y familias de diferentes pueblos originarios mexicanos, en particular de territorios mayas de las tierras altas y las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, ocupando espacios de observación participante y de investigación militante (Stahler-Sholk y Baronnet, 2018; Baronnet, 2021).

Además de una relación dialógica y comprometida de acompañamiento con adultos, jóvenes y niños, la perspectiva de trabajo prolongado de campo incluyó estrategias de observación, escucha e intervención educativa y de formación docente, lúdica y artística, así como el análisis del discurso y de archivos impresos y audiovisuales que marcan la historia de las luchas complejas de los pueblos originarios a favor de una educación autodeterminada de acuerdo con sus derechos y aspiraciones pluriversales.

Inicio por un breve recuento de las luchas indígenas en México en los años 2020-2022

En años recientes, los pueblos originarios involucrados en movimientos políticos por la autonomía indígena han generado iniciativas educativas creadas al margen del Estado. Demostraron a la sociedad mexicana su capacidad de resistencia y resiliencia, con la implementación de políticas comunales que impulsan una educación más autónoma y orientaciones curriculares más apegadas a problemáticas sociales, culturales y ambientales. Tanto las organizaciones del CNI en todo el país como los municipios autónomos zapatistas del sureste mexicano dinamizan las luchas actuales por construir formas de autogobierno educativo, a pesar de estar a veces silenciosas y bastante frágiles. Marcadas por muchas diversidades y dificultades crónicas, las experiencias indígenas de comunalización de la educación suelen emerger a contrapelo de la reforma educativa de corte neoliberal (Jarquín, 2021) que pretende otorgar mayores prerrogativas autonómicas por decreto. Al negar las capacidades de autogobierno y criminalizar las protestas sociales, el Estado va dejando una puerta abierta hacia una mayor penetración de las lógicas del mercado y de intereses privados en el campo educativo.

En efecto, el goce de la libertad de cátedra encuentra sus límites en la agravación en los últimos años del descompromiso estatal en materia de inversión pública en formación docente. La problemática estructural de desatención, aunada a la negligencia estatal hacia las localidades marginadas, pone en manifiesto la construcción ficticia de los derechos político-educativos en el ámbito legal y la violencia institucional perpetrada contra las poblaciones originarias tanto en contextos rurales como urbanos. Esta violencia se materializa a través de la sistemática denegación de los derechos a la autonomía política y educativa de

las comunidades indígenas, así como la marcada persecución, criminalización y asesinato de defensores y guardianes del territorio y su patrimonio biocultural, amagando a integrantes de movimientos comunales que denuncian tanto el ecocidio como el etnocidio (Bellier, 2021; Pineda, 2022).

Las experiencias alternativas de educación propia, popular y antirracista emergen a escala local fuera del control de la burocracia estatal, del mercado y las iglesias. A menudo se habla de ellas como *escuelitas* que son modestas pero originales y precursoras de cambios sustanciales. Sus valores y praxis pedagógica reivindican las luchas indígenas para apropiarse de formas potentes de impulsar y fortalecer otra educación en los pueblos y barrios. Dada la tensión estructural entre los derechos individuales y colectivos en la educación pública, lo que peligra y se vulnera es la libertad de poder educarse de acuerdo con las aspiraciones a la libre determinación. Esto ocurre debido a la marginación y represión liberticida hacia la capacidad creciente de autoproducción local de propuestas y materiales pedagógicos propios. Las luchas indígenas por la autodeterminación desembocan a menudo en experiencias educativas relevantes protagonizadas por pueblos y colectivos que están resistiendo a megaproyectos, al desarrollismo neoliberal y las políticas extractivistas actuales (López Bárcenas, 2021).

Al realizar la ocupación del edificio del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas el 12 de octubre de 2020, a modo de protesta, las familias de activistas del pueblo otomí residente en la Ciudad de México expresan sus demandas de vivienda digna, pero también manifiestan su intención de concretar una educación propia, libre y emancipatoria con la Escuelita Autónoma Otomí. Experiencia urbana de educación indígena que posee vínculos muy estrechos con varias iniciativas libertarias de la ciudad y del campo, como las que se reúnen en cada "Encuentro de las otras pedagogías para la libertad y la decolonialidad desde abajo", como aquel celebrado el 30 de octubre de 2022 en la Casa de los Pueblos "Samir Flores"; es decir en el edificio tomado de la institución federal otrora indigenista. En dicho encuentro participó asimismo la Escuelita comunitaria "Agua de Lluvia", creada el 12 de diciembre de 2021 en una comunidad mazateca de Huautla en Oaxaca, bajo el impulso del Movimiento de Articulación de los Pueblos Olvidados de la Cañada. Durante el año anterior, activistas zapotecos del Centro de Capacitación Aprendizaje y Co-aprendizaje de la ex finca Alemania anunciaron la formación de la Universidad Autónoma Plurinacional de los Pueblos Libres del Sur-Ricardo Flores Magón. Además, durante la pandemia, unos

16 centros universitarios comunales de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca han surgido en todas las regiones del estado sureño.

Los últimos años han sido los escenarios de numerosos encuentros tanto virtuales como presenciales de luchadores sociales, guardianes y defensores del territorio que visibilizaron los desafíos educativos vinculados a sus agendas políticas de lucha por la tierra y el agua (Ledesma, 2022). En abril de 2022, el congreso de los pueblos zoques de Chiapas, celebrado en Chapultenango, acordó retomar la lengua originaria y la educación popular como herramientas de lucha contra la imposición de megaproyectos extractivistas, acordando:

> […] formar una especie de escuela, una escuela de jóvenes, donde nos vamos a formar nosotros, a partir de entender nuestra historia. ¿Cómo vamos a poder crear una cápsula audiovisual o una representación teatral acerca de quiénes somos? […] Vamos a iniciar con las brigadas para aprender la lengua y para accionar una escuela zoque para la defensa del territorio (Medios Libres, 2022).

Un desafío común en los procesos de autodeterminación educativa consiste en concretar, replicar y ajustar nuevas propuestas pedagógicas y de formación política para fortalecer la libertad y creatividad en la reformulación de planes de estudio, contenidos curriculares, métodos y materiales didácticos. Los pueblos en lucha tienden a incidir en el campo educativo cuando posicionan sus problemáticas concretas en los procesos de aprendizaje a través de textos, folletos, imágenes, murales, charlas, cápsulas, videos, entre otros soportes pedagógicos e informativos. A menudo, los colectivos de profesores y educadores indígenas intervienen también en los conflictos socio-ambientales, al lado de otros trabajadores del campo y la ciudad. Entre las personas, colectivas y organizaciones implicadas en la articulación de luchas indígenas, ecologistas, sindicales y barriales, los estudiantes y docentes van uniéndose con obreros, campesinos, artesanos, comerciantes y transportistas, además de intelectuales, artistas y religiosos comprometidos con la defensa de la vida, movilizando a todas las generaciones.

Cabe resaltar la participación activa de mujeres trabajadoras en las luchas comunitarias; son amas de casa, campesinas, empleadas o educadoras, a menudo en posiciones de liderazgo como, por ejemplo, en el Sur de Veracruz, en el Movimiento Regional Indígena en Defensa y Respeto por la Vida, el cual recibió el 31

de marzo de 2022 a la Caravana por el agua y la vida en la comunidad popoluca de Amamaloya, Soteapan. Su comunicado insistió en la necesidad de unir todas las luchas y resistencias de los pueblos en esta región interoceánica, en México y el mundo: "[…] frente al despojo y violencia capitalista patriarcal, la lucha es por el agua, por la vida y por el futuro de nuestras comunidades". Se destaca aquí la participación de mujeres madres de familia y pedagogas quienes se implican en este territorio nahua y popoluca en el Proceso de Articulación de la Sierra de Santa Marta, donde también se recibió a la Caravana y al Encuentro internacional "El Sur Resiste" el 28 de abril de 2023 en Oteapan, Veracruz (Colin, 2023). Estos encuentros regionales con actores nacionales e internacionales conforman espacios de diálogos y aprendizajes mutuos, altamente formativos en torno al diagnóstico analítico, las formas de acción y la convergencia de las luchas sociales. Otra ilustración veracruzana de la vitalidad de las *escuelitas* se encarna en los campamentos, brigadas y pláticas que reúnen a jóvenes y ancianos para dialogar, conocer, reflexionar y enfrentar problemáticas socio-ambientales y político-culturales. Así, el 1 y 2 de diciembre de 2022, el CNI Totonacapan reunió a estudiantes totonacos y nahuas en el Segundo encuentro de jóvenes por la paz y la defensa del territorio, en Escolín, Papantla, abordando temáticas relacionadas con los avances del despojo territorial y la contaminación alarmante de las represas hidroeléctricas, la industria petrolera y la minería a cielo abierto, entre otras fuertes preocupaciones socio-ambientales.

La inquietud por la educación y la formación de niñas, niños y jóvenes tiende a ser una característica común en las luchas indígenas por el territorio y la autonomía como lo muestra este breve recuento en torno a algunas luchas actuales en México. Inclusive al interior de las nuevas organizaciones que surgen para hacer frente a megaproyectos, la agenda de trabajo tiende a incorporar el quehacer educativo en torno a la conformación de sensibilidades y conciencias críticas ante la crisis ambiental y climática.

Convocadas por la Unificación de pueblos y colonias contra la minería en Morelos, en el Congreso de los pueblos nahuas de Morelos, celebrado en Cuentepec el 24 de abril de 2022, varias mujeres insistieron en organizar iniciativas educativas para enfrentar los retos de la minería a cielo abierto que amenaza su territorio ancestral. Ahora bien, las comunidades nahuas morelenses multiplican las charlas de información, los cursos y talleres, los programas de radio y cápsulas audiovisuales, pero también movilizan numerosos actores de las artes y las

ciencias, para obtener la cancelación del proyecto minero en manos de multinacionales canadienses (Esperanza Silver, Alamos Gold y ahora Zacatepec Silver) que buscan despojarles de sus riquezas subterráneas y acuíferas, así como patrimoniales y culturales. Buena parte de las y los docentes de educación indígena asimismo están organizados y expresan su oposición en las asambleas y las calles, pero también en las aulas donde no esconden sus posturas antiminas frente a las y los alumnos de la propia comunidad.

La educación zapatista de acuerdo con la delegación marítima

¿Es el zapatismo una gran respuesta,
una más, a los problemas del mundo?
No. El zapatismo es un montón de preguntas.
Y la más pequeña puede ser la más inquietante:
¿Y tú qué? (SupGaleano, La Travesía por la Vida:
¿A QUÉ VAMOS?, junio de 2021, Planeta Tierra).

En el contexto antes descrito, los pueblos mayas que participan en el movimiento zapatista despliegan una rica pluralidad de estrategias antirracistas y emancipatorias frente a la colonialidad del saber (Lander, 2000) en el ámbito educativo y político-formativo. Al analizar los discursos públicos realizados durante el *Viaje Por la Vida* en 2021 y la praxis pedagógica de las escuelas manejadas por las familias campesinas rebeldes en las selvas y montañas del sur de México, se valora cómo el zapatismo contribuye al pensamiento crítico y a la descolonización del aprendizaje en el contexto de las luchas globales contra el racismo estructural, empujando a la escuela a sumarse a las causas de la defensa de los territorios y culturas indígenas. El ejercicio político de la escuela zapatista corresponde a la comunalización de un espacio colectivo reapropiado para la formación de nuevos sujetos en un proceso de descolonización y emancipación desde la praxis revolucionaria, la lucha por la autonomía, por el territorio y por la vida (Díaz y De Parres, 2022; Escobar, 2021; Stahler-Sholk y Baronnet, 2018). La democratización de la educación en las regiones de influencia zapatista implicó rechazar la intromisión gubernamental en las comunidades, lo que ha llevado a las familias rebeldes a retirar a sus hijos de las escuelas oficiales, a movilizar sus recursos y el apoyo de las redes de solidaridad nacional e internacional, pero también sus

identidades sociales y étnicas como indígenas campesinos y activistas comprometidos con un proyecto político-educativo revolucionario (Baronnet, 2021).

Cerca de Ocosingo, el 26 de abril de 2021, la Junta de Buen Gobierno del Caracol 10 Patria Nueva encargó a la primera delegación "compartir nuestra experiencia de lucha durante estos años que hemos venido caminando con nuestra autonomía; […] cómo estamos haciendo el trabajo de nuestra salud autónoma, nuestra educación autónoma, el trabajo de la agroecología, la impartición de la justicia dentro de nuestros pueblos" (Medios Libres, 2021). Tras una manifestación europea anticolonial, el 13 de agosto de 2021 en la Plaza de Colón en Madrid, el Escuadrón marítimo declaró que quinientos años después de la supuesta caída de Tenochtitlán, las comunidades zapatistas vinieron a escuchar y aprender. A Europa navegaron y caminaron preguntando, escuchando y educando, en una suerte de escuela itinerante de formación en defensa de la vida, según reportaron los medios libres,

> Marijose, Yuli, Ximena, Carolina, Lupita, Bernal y Felipe caminaron, navegaron, marcharon, miraron y escucharon todos los colores y timbres de voz de las personas que les invitaron a conocer su lucha y construir puentes capaces de agrietar los muros fronterizos y hermanar las luchas por la vida […] Caminando, navegando, marchando, mirando y escuchando, ¿qué nos preguntaron las siete voces de la delegación marítima? Llegar a escuchar nos encamina hacia una invitación a hermanar luchas, a aprender de las experiencias de grandes y pequeños movimientos (Radio Zapatista, 2021).

El eco provocado por la presencia en Europa de bases zapatistas fue propicio para la generación de intercambios formativos en términos de experiencias de luchas sociales y educativas para sus aliados europeos. La educación representa un tema fundamental de interés para sus anfitriones, el cual ha sido recurrente en las participaciones orales de la primera delegación rebelde compuesta en su mayoría por mujeres de familias campesinas mayas. Entre sus siete integrantes, tanto Yuli como Marijose aportaron testimonios como educadoras y formadoras de promotores de educación autónoma. Además, como representantes de organización político-militar, las comandantas Carolina y Ximena tomaron la palabra en torno a lo educativo. Asimismo, las lecciones zapatistas expuestas en sus

encuentros europeos explicitaron los alcances y también las autocríticas públicas a sus experiencias de formación y organización política. Los intercambios en los espacios europeos de lucha mostraron las resonancias de la palabra zapatista en el activismo anticapitalista, antifascista, antipatriarcal e internacionalista que expresó su admiración y compromiso con las aspiraciones del movimiento mexicano (Baronnet, 2023).

El 3 de septiembre de 2021 en un espacio público del movimiento okupa llamado Koch Areal en Zúrich, Suiza, la delegación marítima del EZLN dio a conocer su lucha educativa y política. Primero, Ximena declaró: "[…] nosotros como zapatistas, tenemos nuestra nueva cultura, para nosotros nuestra nueva cultura es la autonomía". Luego la *compañeroa* Marijose añadió que las comunidades autónomas nombran sus promotores de educación quienes atienden a la niñez.

> Los promotores se organizan por zona, tienen su coordinador, como Concejos, como Junta de Buen Gobierno, también hay un encargado de educación; se van coordinando para crear proyectos, crear actividades que se necesita integrar en el área de la educación. Igual en el pueblo tienen un comité de educación, es el que se encarga de ponerse de acuerdo con el promotor de educación o la promotora de educación para ver qué materiales hacen falta, qué necesidades hay en la escuela. El promotor o promotora está sustentado por el pueblo, el pueblo le da su alimentación, le ayuda en su trabajo, para los promotores no hay un sueldo, entonces el mismo pueblo lo tiene que sostener, es su motor. Hay también, los formadores de la educación, se encargan de preparar a nuevos promotores de educación. Porque vemos que cada vez van creciendo los niños, van aumentando los niños, entonces ya hay necesidad de formar más promotores […] En algunas de las zonas sí se ha promovido una secundaria, para los jóvenes para que se vayan preparando sobre otros temas […] ya más políticos, temas de lo que surge a nivel nacional, o empiezan a conocer otras luchas de otros movimientos. Entonces van enseñando ahí, pero también se van enfocando en las necesidades de los pueblos (Marijose, 3 de septiembre de 2021).

Por su parte, Yuli ex promotora y formadora, agregó que "[…] los pueblos también han discutido cuál es el sueño"; y continúa: "cuál es la idea que quieren sobre la educación de los niños, de que en ese otro sueño es que encuentran talleres,

como talleres de carpintería, agroecología, veterinaria, talleres que le van a servir al pueblo".

Unos días antes, los siete integrantes del *Escuadrón 421* tomaron la palabra en público en un gran campamento anticapitalista, ecologista e internacionalista en la ciudad suiza fronteriza de Basilea. Sus palabras concisas, traducidas al suizo alemán, relataron unas lecciones profundas de su experiencia organizativa desde la etapa de clandestinidad hasta la creación de los *Caracoles* en 2004. Durante dos días presentaron un análisis interno del funcionamiento, los errores y dificultades del gobierno autónomo, además de participar en una manifestación con grupos migrantes, antifascistas y feministas en las calles de los principales bancos suizos (Medios Libres, 2021). Explicaron, por ejemplo, cómo trabajan las autoridades comunitarias que se turnan en puestos de responsabilidad comunal en las Juntas de Buen Gobierno, los Caracoles y los Concejos municipales, formando un total de 43 Centros de Resistencia Autónoma y Rebeldía Zapatista (16 Caracoles y 27 Municipios Autónomos) anunciados en el comunicado "Y rompimos el cerco" (Subcomandante Insurgente Moisés, 2019).

La Comandanta Carolina, que pertenece a un pueblo tsotsil y tseltal, explicitó el principio zapatista "proponer y no imponer", y aclaró que "las autoridades sólo proponen, si ven algo que se necesita discutir, sólo lo proponen y ya a los pueblos lo discuten".

> Nos damos cuenta que cuando vino la pandemia, el gobierno de México pues cuando toma una decisión. Como hubo muchos problemas allá sobre la educación, se cerró muchas escuelas, pero lo que dijo el gobierno es que ya van a estudiar en casa, ya en medio de internet, por computadora, pero no lo tomó en cuenta a las comunidades indígenas, ni siquiera conocen un celular o no tienen señal de internet donde viven, o sea nunca lo tomó en cuenta, o sea lo impuso, lo que él dijo pues es lo que se va a hacer, no lo tomó en cuenta a su pueblo (Carolina, 29 de agosto de 2021).

Además, la representante zapatista reveló que en las comunidades autónomas: "[…] se tuvo que preguntarles a los pueblos en qué forma quieren que sea la educación de los niños para que no se suspenda las clases, para que sigan estudiando". La experiencia zapatista de autodeterminación presenta serias ventajas en materia educativa, en términos de adaptación y apropiación de las formas

escolares a las prioridades expresadas por las familias implicadas en cada contexto comunitario. Asimismo, la educación autónoma presenta retos en términos de producción y circulación de información pertinente en torno a las amenazas al territorio, pero también en términos de continuidad pedagógica y de formación de cuadros juveniles, así como de participación intergeneracional y de aprovechamiento de los apoyos externos. Sin embargo, fuera de las declaraciones públicas hechas en Europa, las condiciones actuales de inseguridad y violencia generalizada en el sureste mexicano (CDH Fray Bartolomé de Las Casas, 2023) no han permitido que los Centros de Resistencia Autónoma y Rebeldía Zapatista comuniquen, abran sus puertas y alcen voces hacia fuera.

Al cierre del recorrido: siembra de ideas en el horizonte

A través del recorrido que hemos efectuado, por una senda de luchas y esperanzas de los movimientos sociales indígenas en los últimos años en el contexto de capitalismo pandémico, este texto contribuye a repensar los retos de las estrategias de formación crítica en los cambios pedagógicos que impulsan educadores en las comunidades en movimiento del Sur Global, rumbo a una educación emancipada aún más antirracista, intercultural y descolonizada. Las distintas iniciativas indígenas siguen siendo mal financiadas, marginadas y perseguidas. En la búsqueda de territorios *otros* desde la Madre Tierra, se ponen en evidencia algunos retos que son relativamente comunes en el trabajo de formación en educación e interculturalidad, tanto en el sur mexicano como en todo Abya Yala (Medina Melgarejo, 2020).

Se pregunta en particular cómo enfrentar a las múltiples manifestaciones de opresión social y cultural; es decir, cómo eliminar desde cada *escuelita* tanto el racismo como el desprecio y odio hacia quienes son pobres y migrantes, además del eurocentrismo, el adultocentrismo, el patriarcalismo, la homofobia y la transfobia. Plantear una agenda de descolonización de las pedagogías puede reorientar las maneras de hacer escuela, de enseñar a (re)aprender y (re)pensar críticamente todas las expresiones de la opresión, comenzando por examinar los saberes propios, las ciencias y las artes, sin dejar de enorgullecerse de nuestras raíces populares al estudiar con los sujetos y sus relatos de las memorias comunitarias y barriales.

Partiendo de los retos comunes de pueblos como los mayas, zoques, totonacos y nahuas, analizamos cómo el activismo de educadores interculturales críticos

en la defensa del territorio despliega una praxis pedagógica articulada con las agendas político-educativas de las luchas indígenas y los movimientos sociales contemporáneos.

Para entender la riqueza y los límites de las otras formaciones, nos acercamos a experiencias de socialización territorial que están en los intersticios de la acción del centralismo estatal. En efecto, comprender cómo los pueblos luchan desde "abajo y a la izquierda" según la fórmula zapatista, para abrir espacios de educación autónoma y recrear espacios y tiempos de aprendizaje culturalmente pertinentes y socialmente útiles para solucionar problemas. En los procesos de autonomía política construidos por los pueblos en movimiento, se alcanzan a concretar los proyectos impulsados por luchadores sociales como los educadores radicales, en complicidad con intelectuales y artistas militantes. Mujeres y hombres de distintas generaciones dejan abierto un horizonte político propicio a intercambiar sobre praxis y teoría pedagógica de manera reflexiva.

Asimismo, en este horizonte de posibilidades de transformación social intervienen nuevas normas, valores e ideales que se expresan en las alternativas a la escuela convencional. Estas se inscriben en experiencias novedosas de educación popular derivadas del impulso político que le confiere el movimiento social al campo educativo, cultural y artístico que actúa en defensa del territorio, el agua y la vida.

Ante la retórica interculturalista gubernamental, las lógicas coloniales del racismo y genocidio cultural, las escuelas autónomas que emanan de pueblos en movimiento también representan una forma de construir mayor justicia curricular, escolar, cognitiva y epistémica. Esto implica pensar y actuar en función de cómo eliminar las desigualdades y las opresiones que impiden una enseñanza más justa y descolonizada. Antes como durante la pandemia, el hecho de construir *escuelitas* para el rescate y salvaguarda del territorio significa poner los cimientos de una educación apropiada, autodeterminada y contextualizada, dando la espalda a la imposición de planes curriculares por los sistemas estatales y su burocracia centralista.

A contracorriente, las comunidades autónomas navegan creativamente gracias a una brújula que marca una pluralidad de prácticas de autogobierno educativo pensadas como un plan de vida y de reconstitución de vínculos comunitarios de apoyo mutuo. Apuestan a la comunalización de su currículo, incluso cuando la confrontación interna a las comunidades se ha dilatado ante la implantación

de megaproyectos que forzan la aceptación e imponen la sumisión de poblaciones rurales ante la brutalidad de los intereses del nacionalismo desarrollista y del extractivismo transnacional.

El movimiento neozapatista y la red mexicana de organizaciones del CNI tienden a emplear el conjunto de los medios que tienen a su alcance, así como los talentos de todas las generaciones, en particular de la juventud. Aquí y ahora, no es casualidad escuchar las voces de poetas, cantantes, escritores, pintores y cineastas de comunidades y barrios indígenas que denuncian todas las opresiones, tanto en los plantones y las calles como en las educaciones, las ciencias y las artes.

Caminar educando, en defensa del territorio, no solo es una mera responsabilidad de los pueblos originarios, guardianes del territorio y la vida, sino de la sociedad entera, para seguir siendo una sociedad humana.

Referencias

Barbosa, L. P. (2020). Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, *80*, 269-290. https://goo.su/i6GX

Baronnet, B. (2021). Autonomía zapatista y escuelas en resistencia: ser educador en los municipios autónomos de Chiapas. En A. Hopkins y C. E. Pineda (comps.), *Pensar las autonomías. Experiencias de autogestión, poder popular y autonomías* (pp. 199-224). Bajo Tierra.

Baronnet, B. (2023). La otra comunicación de los medios libres en la *Travesía por la Vida* a Europa. En F. De Parres Gómez (coord.), *Internacionalismo crítico y luchas por la vida: Hacia la construcción de horizontes futuros desde las resistencias y las autonomías* (pp. 328-368). Cátedra Jorge Alonso, CLACSO.

Bellier, I. (2021). Les peuples autochtones face au génocide, à l'ethnocide, à l'écocide. En *Penser les génocides. Itinéraires de recherche* (pp. 289-309). CNRS éditions.

Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas. (2023). *Chiapas, un desastre. Entre la violencia criminal y la complicidad del Estado*. Informe Frayba.

Colin Huizar, A. (2023, 16 de mayo). La vida o los megaproyectos. Los pueblos resisten con dignidad en el Sur. *Regeneración Radio*. https://regeneracionradio.org/archivos/14346

Díaz Iñigo, C. y De Parres Gómez, F. (2022). Pedagogías emancipatorias: resistencia epistémica y emocional en las iniciativas del movimiento zapatista en México. *Runas, 3*(5), 1-25. https://goo.su/NxfBm

Escobar-Guerrero, M. (2021). Freire y el EZLN: la pasión por luchar y la dirección colectiva. *Perfiles Educativos*, *43*, 76-93. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61022

Hidalgo Castro, M. D. (2021). Comunidad-escuela: una interacción simétrica necesaria. En M. Nieves y J. Romero (coords.), *Educación y culturas comunitarias experiencias de reinvención de la vida rural* (pp. 17-39). UAM-X.

Jarquín, R. (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Ediciones Akal.

Lander, E. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). CLACSO.

Ledesma Domínguez, F. (2022). Disputas por la naturaleza y el territorio: una lectura desde la ontología relacional zoque, *LiminaR*, *20*(2), 2-16. http://doi.org/10.29043/liminar.v20i2.924

López Bárcenas, F. (2021). El gobierno de la 4T y los pueblos indígenas. En E. Garduño y G. Gasparello (coords.), *¿Hacia un nuevo proyecto de nación? Patrimonio, desarrollismo y fronteras en la 4T* (pp. 119-147). Bajo Tierra.

Matamoros Ponce, F. (2022). *La montaña zapatista de ultramar. Constelaciones históricas, usos críticos de memoria y cultura durante la pandemia (2020-2021)*. BUAP.

Medina Melgarejo, P. (coord.). (2020). *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana.

Medios Libres (2021, 15 de agosto). El Caminar escuchando del EZLN en tierras insumisas de la Europa de abajo. *Camino Al Andar.* https://goo.su/szPS

Medios Libres (2021, 31 de agosto). Zapatistas en Suiza. *Radio Zapatista*. https://radiozapatista.org/?p=39244

Medios Libres (2022, 4 de abril). Pueblo Zoque a 40 años de las erupciones del Chichonal: "Aquí no es cualquier territorio, lo estamos defendiendo". *Radio Zapatista*. https://radiozapatista.org/?p=42038

Pineda Ramírez, C. (2022). La dinámica del conflicto eco-político: Trasnacionales, gobiernos y movimientos comunales. *Acta sociológica*, *85*, 17-47. https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2022.85-86.82777

Radio Zapatista (2021, 26 de abril). "¡Viva el Ejército de Liberación Mundial!". *Radio Zapatista*. https://radiozapatista.org/?p=37306

Sáenz, C. M. (2023). Zapatista Seed Pedagogics: Beyond Rights, Creating a Decolonizing Co-education. *International Journal of Human Rights Education,* 7(1), 1-34. https://repository.usfca.edu/ijhre/vol7/iss1/4

Stahler-Sholk, R. y Baronnet, B. (2018). La escuela es la comunidad: Luchas indígenas y autonomía en México. En S. Plá y S. Rodríguez (coords.), *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 99-135). UPN, La Carreta.

Subcomandante Insurgente Moisés (2019, 17 de agosto). Comunicado del CCRI-CG del EZLN. Y rompimos el cerco. *Enlace Zapatista*. https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2019/08/17/comunicado-del-ccri-cg-del-ezln-y-rompimos-el-cerco-subcomandante-insurgente-moises/

SupGaleano (2021, 17 de abril). ESCUADRÓN 421. (La delegación marítima zapatista). *Enlace Zapatista*. https://goo.su/ed0rdWn

SEGUNDA RUTA.
Geo/pedagogías y experiencias sensibles en territorios de infancias en diálogo con otras voces

V. *A criança que virou sapato*

V. *A criança que virou sapato*

Jader Janer Moreira Lopes[19]
y Marisol Barenco de Mello[20]

Fomos convidados a escrever um texto. No convite que recebemos estava escrito, em gentis palavras, que seria um material para o segundo volume de "La Outra Formación Docente" e que teria como centro de reflexão o território, esse chão que pisamos, criamos e nos concebemos. E, assim o fizemos, mas para tentar envolver os matizes que emergem desses muitos pisos, em suas diversas formas de existir ao longo geologia terrestre, onde o ser humano, veio aprender a sentir seu corpo e seu existir, tivemos uma escolha: fazer nossa narrativa, nossos atos de enunciação, alargado pelas linguagens em situações de fronteiras verbais que não se repetem. Temos, claro, muitas referências bibliográficas que, no entanto, vão aparecer oclusas nesse texto. Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski, nossos mestres. Mas estarão presentes nas formas de pensar que com eles aprendemos, e que aqui neste texto se fará tom. Tom de quem se preocupa com as infâncias homologadas em instituições que mais fazem apartar as crianças das suas culturas e lugares originários, plenos de sentido e de interconexão com o mundo e com os outros, do que propriamente oferecer a essas a tal "cultura universal". Que, diga-se, sempre foi a cultura branca europeia ocidental. Dificilmente conseguiríamos enunciar sobre as formas violentas de institucionalização das infâncias, a não ser que busquemos afigurar essas formas de modo estético. Para nós o verbo tem muitas formas de ser e estar. E são nessas variadas formas de existir que desejamos afigurar essas nossas críticas, construídas em anos de estudos, pesquisas e reflexões dialógicas, com uma história. A história de uma criança que virou sapato. Aqui, afiguradas, todas as crianças. Aqui, afigurada, toda a violência que podem cometer as pretensas culturas oficiais. Com nossos autores, apren-

[19] Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.
[20] Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.

demos duas coisas essenciais: a primeira é que o humano é o infinito interior, o centro de valor ético, estético e cognitivo do mundo, e que todo o cuidado no seu tratar é pouco, sob o risco de mortificarmos o humano no humano. A segunda é que a dimensão estética, presente em cada ato enunciativo, pode e deve, na ciência e na academia, potencializar as forças amortecidas pelos anos em que a razão instrumental governou as formas de pensar, de sentir e de viver. Assim, fazemos desse artigo uma obra multilinguística, em poesia, em artes visuais, em literatura, com as crianças e as infâncias desperdiçadas no coração, ao lado dos autores e autoras que, como nós, querem construir um outro mundo possível onde todas e todos possam plena e permanentemente originar-se.

Originar-se[21]

Figura 1. "A menina giganta" (colagem e desenho)

Fuente: Marisol Barenco, 2020.

Todo bebê nasce, se torna criança, se transforma em mistura. Nasce misturada em escarpas, em falésias, em grandes cidades, em florestas úmidas e chuvosas,

[21] As imagens que escolhemos para compor esse texto são de autoria de Marisol Barenco de Mello. Foram usadas técnicas variadas, como colagens com papel, desenho e estudos em óleo sobre papel kraft.

em terras onde o sol é mais intenso, em beiras de grandes rios, em leitos frios de hospitais, em camas de palhas e madeiras fragilmente pregadas, no chão frio, em casas meticulosamente feitas de bambus e argilas. Há muitas formas de nascer, mas seja ela qual for, está sempre misturada. Esbarrando os pés na lua, sentindo as nuvens, o ar que muda muito ou pouco de acordo com a estação do ano, com os animais, flores, insetos, seres invisíveis, plantas, gentes e suas palavras cheias de histórias e geografias, vai-se principiando em corpo e em consciência, tudo na mais pura linguagem, cheia de meneios.

A linguagem se torna pura em origem porque nela expressa-se a exceção, o ato de sua condição irrepresável, onde o verbo e o não verbo é sempre novo, como tempo, como espaço, como objeto, como gestos, como sentimentos e afetos, como atividade e atitude criadora de si, do outro e do mundo.

Figura 2. Colagem sem título

Fuente: Marisol Barenco. Parte do livro ilustrado *Dezenove*, de autoria de Marcia Fernanda Carneiro, 2021.

E foi assim que aquela criança nasceu. Misturada. Foi assim que ela sentiu a pele dos outros, suas vozes, sentimentos variados. mas também a lama daquele es-

paço, onde a fome era saciada com as mãos enfiadas na mistura de terra, água e raízes. Dali, seres de capa dura e carne mole faziam a paisagem entrar no corpo daquela criança e se tornar eterna em sabores, aromas, gostos, sons, texturas e afetos. Para os bebês e as crianças não são só os pés que se fincam na paisagem, esses são muitas vezes os últimos, mas as mãos, a boca, os olhos, a face, as entoadas das vozes e expressões, os movimentos e gestos sentem a mistura do viver entregues em formas de ser fronteiras.

Ali ela se misturava com outras crianças, outros adultos, com as lamas e os habitantes de raízes largas, com outros seres que via e com os que não via, os contados pelas longas noite em rodas de fogueiras, nas luas que apesar de estarem no céu, sempre ficavam presas em seus pés. E assim vivia, entre mãos enfiadas no mundo, canções entoadas naquelas beiras que falavam de pessoas, de santos, da natureza e também dos frutos em forma de carne que saíam em suas mãos. O *corpopaisagem* brotava o lugar e em lugar.

Fragmentar-se

Um dia chegaram pelas bandas desse território estendido para muitas direções alguns homens e mulheres. Tinham roupas parecidas, todas da mesma cor. E no peito uma insígnia que brilhava com o sol do lugar. Ela marcava a geografia de suas origens, não de nascimento, mas de coisas que se escolhe ser na vida. Diziam ser das regiões onde os trópicos começam a terminar. O desenho no metal que parecia prata, de tão polido, tinha traços que pareciam explicar suas palavras, mesmo não sendo entendidas por aqueles que ali estavam. Em muitos encontros entre humanos a forma tem mais força que o conteúdo. Ali, pouco importava o dito na superfície, era seu contorno preso na roupa que tinha o valor de ser.

Mas o que chamou a atenção mesmo foram as pesadas botas, que afundavam no barro de tão grosseiras que pareciam. As crianças dali gostavam de pé descalço, pois o chão do lugar quando faz desenho no corpo, tem mais valor que os galardões de ferro; por sua originalidade, a condecoração da paisagem não espera rituais, faz-se em atitudes que se esbarram, em atos honestos de encontros.

E foi um deles, que estava ao lado de uma mulher que tinha a mesma vestimenta e o mesmo broche no peito, quem falou:

> Não gostamos de crianças lamacentas, viemos tirá-las do barro para pisar em chão duro, feito pelas fábricas que queimam infinitamente em suas torres. É chegada a hora de fragmentar-se, toda criança precisa disso. Não gostamos de crianças que vivem em beiras: de florestas, de sertões, de rios, de barros.

As crianças sem muito entender, dali saíram, foram convidadas a se banharem para que a cor da paisagem escorresse de seus corpos.

Estranhamente, enquanto a cor descia pelos seus pés, parecia descer também o chão daquele lugar. Como seria o outro local? Havia uma palavra nova dita, que não entendiam. Fragmentar-se teria mesmo sabor? O mesmo cheiro? As mesmas texturas que as afagavam aquela paisagem?

As dúvidas até apareciam, mas havia o consentimento dos adultos e os papéis cheio de carimbos que explicavam que aquela paisagem não cabia nas suas vidas. Viver em beiras não é coisa de criança. Eram os ofícios de paisagens a serem deslocadas. E foi assim que as crianças partiram. Foi assim que encontraram, nos transportes que as levariam, outras crianças não lamacentas. Eram longos trens carregados de crianças, todas se deslocando em compridos trilhos que, pela força do movimento, iam despregando de suas peles os últimos pedaços dos territórios originários que a água não tinha conseguido arrancar. Todas lavadas de suas paisagens, agora viam suas epidermes se descolarem. Crianças também escamam. Eram lembranças que iam se definhando. Foi quando aprenderam um novo verbo.

Apartar-se

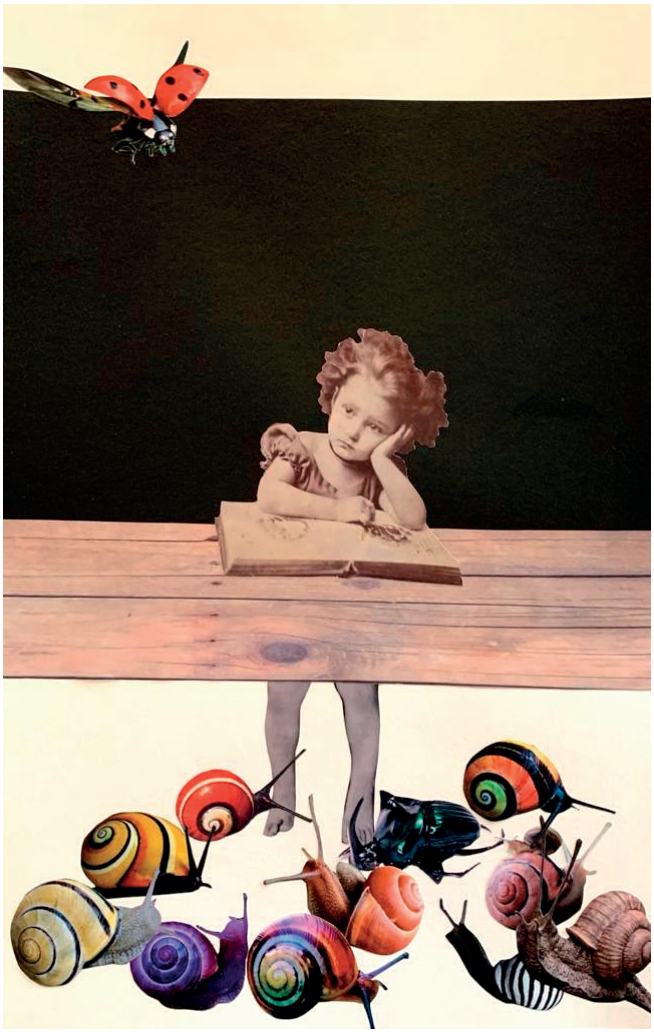


Figura 3. Colagem sem título

Fuente: Marisol Barenco. Parte do livro ilustrado *Dezenove*, de autoria de Marcia Fernanda Carneiro, 2021.

Chegaram em um grande lugar. A palavra grande é a que melhor o definia mesmo. Havia imensas casas que subiam em direção ao céu. As ruas não eram as trilhas que eles conheciam, em que os pés tinham que respeitar o caminho, mas eram largas e cheias de barulhos. Havia outros sons e cheiros. A criança começou a entender o que falavam sobre as torres altas que queimavam em fogo eternamente, devia ser dali que vinha o aroma que impregnava seu nariz. Ali a paisagem falava em um único triste monólogo.

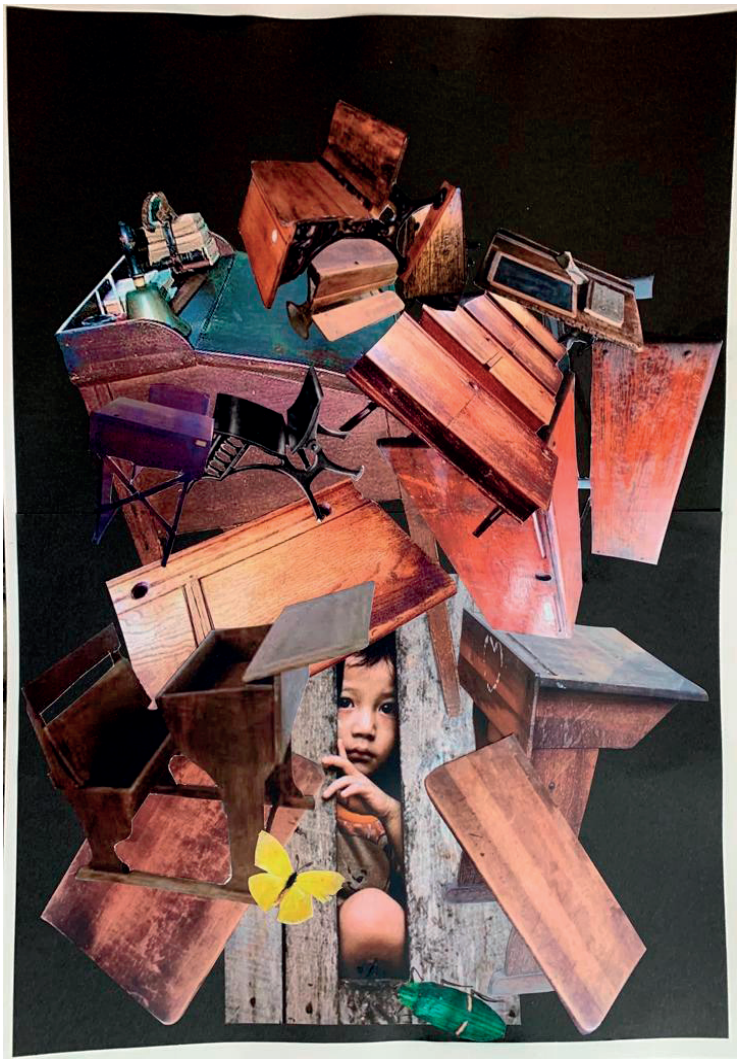
Pararam em frente a uma outra grande construção, na porta havia pessoas com as mesmas roupas e broches brilhantes no peito e todas as crianças já sabiam: "Eram de outras latitudes". E não é que essas pessoas tinham razão, assim que as crianças pisaram no chão, não sentiram a maciez, a variedade que abraçava os pés e os corpos, mas a dureza das torres com chamas em cima. Tiveram que acostumar a andar. Teve criança reclamando que a consistência machucava seus pés. "É porque vocês estão sem sapatos, disse uma das mulheres, logo vai passar". Elas então entraram pela grande porta de madeira e sentaram todas em grandes bancos. Além das roupas cinzas, veio a surpresa, cada uma recebeu um sapato para seus pés. E, por incrível que pareça, todos cabiam direitinho. Saíram, novamente em caminhada e a criança que gostava da lama pôde ver muitas outras crianças em salas, em muitas salas. Seus olhares começaram a lhe ensinar esse novo verbo: apartar-se.

A paisagem escorria mais ainda de seus corpos. Uma criança chegou a perguntar: "Se nossos pés têm chãos diferentes, por que nossos sapatos são todos iguais?" Não houve resposta. Apenas um bradar: "Os pés têm que aprender a se acostumar".

Os dias foram passando. Naquele lugar aprendiam muitas coisas. Mas não podiam ensinar as coisas que já sabiam. Os sapatos não estavam só nos pés. Mas em todo corpo, inclusive na palavra.

Mais dias se passaram.
Iam entendendo que quando se apartam
Também se entulham

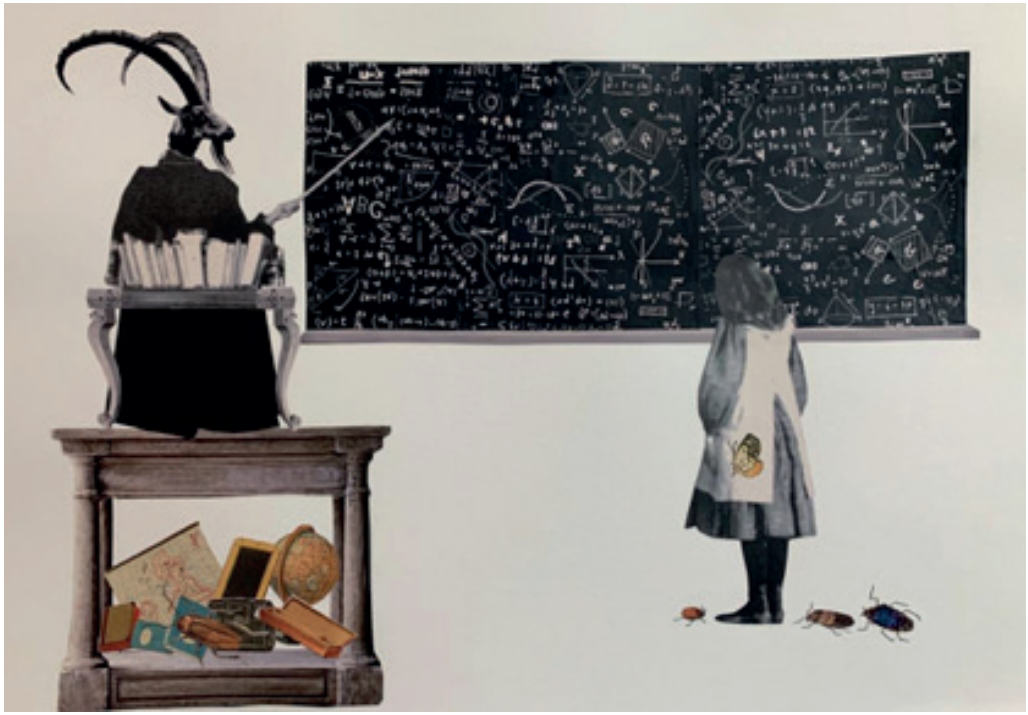
Figura 4. Colagem sem título



Fuente: Marisol Barenco. Parte do livro ilustrado *Dezenove*, de autoria de Marcia Fernanda Carneiro, 2021.

E mais dias.
As palavras foram sendo substituídas pelo silêncio. O monólogo da paisagem chegava também nas crianças.

Figura 5. Colagem sem título



Fuente: Marisol Barenco. Parte do livro ilustrado *Dezenove*, de autoria de Marcia Fernanda Carneiro, 2021.

Claro que havia crianças que não queriam esse silêncio. Negavam-se a apartar-se. Eram aquelas que guardavam os retalhos de seus territórios devidamente escondidos em muitas partes de seu corpo. Os contemplavam escondidamente em muitos cantos que escolhiam, e ali sentiam o romper do verbo que lhe ensinavam.

Figura 6. "Infâncias fantasmáticas", (óleo sobre papel kraft)

Fuente: Marisol Barenco, 2021.

Muitas dessas crianças tiveram que ir embora, quando descobertas. Não dava para usarem sapatos, seus pés estavam desacostumados, se recusavam a acostumar. Estavam perdidas em costumes. Para outras havia até remédio para a dor que sentiam nos pés e que ia para além do corpo. Remédios de esquecimentos.

Mais dias se passaram.

Até que receberam a notícia que já estavam prontas para saírem dali. Deveriam ir para outro lugar. Estavam preparadas para os cimentos e as ruas duras. Tinham que liberar espaço para outras crianças. Afinal, havia muitas crianças que precisavam ser preparadas para se apartarem.

E isso de fato aconteceu. Foi assim, que aquela criança que nasceu com o pé na maciez do barro agora sentia apenas a dureza do solo encapado por uma carapaça tão dura, dos seres que a alimentavam. A paisagem já tinha ido, mas com ela uma certeza: a de que era uma criança que tinha virado sapato.

Figura 7. "Infâncias fantasmáticas", (óleo sobre papel kraft)

Fuente: Marisol Barenco, 2021.

Referências

Bakhtin, M. (2002). *Questões de Literatura e de Estética*: a teoria do romance. Hucitec.

Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro & João Editores.

Bakhtin, M. (2011). *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes.

Carneiro, M. F. y Mello, M. (2022). *Dezenove*. Pedro & João Editores.

Vigotski, L. (1999). Psicologia da Arte. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas IV*. Machado Libros.

Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.

VI. Desafiar la episteme moderna. *Nau druauru kirincha bua,* pensando mi formación con la Madre Tierra

VI. Desafiar la episteme moderna. *Nau druauru kirincha bua*, pensando mi formación con la Madre Tierra[22]

Sabinee Sinigüí[23]

Introducción: *Karenta kobibu tachi nawe,* ¿de qué nos alimenta nuestra Madre?

Pensar/Sentir la energía en la madre, mi madre, Madre Tierra, me sugiere un movimiento que pasa por la conciencia de reconocerme y reconstruirme en esa relación, traer relatos de mi historia, ir al pasado, ver cómo este rehace mi identidad, la transforma en conciencia, me pone en un lugar de conocimiento distinto, uno donde lo reconozco, lo pongo, lo reflexiono, lo construyo. Por ello, Ortiz (s. f.) afirma que:

> Al investigar se revelan los movimientos de la incertidumbre, en la que el pensamiento se mueve sigiloso recogiendo pistas, rastros e indicios; de repente se detiene, imagina, conjetura; en algunos casos se devuelve, aguza la mirada desde otro lugar y, entonces, vuelve a imaginar (p. 4).

Necesito encontrarme con mi pasado, mi identidad, mi origen; mirarlo, entenderlo, agudizarlo, ponerlo en conciencia para equilibrar problemas que por mucho tiempo han hecho que esta relación con mi madre, la Madre Tierra,

---

[22] Este artículo es producto de la investigación doctoral: Dearâdê. Reflexiones de la educación Êbera Eyabida con la Madre Tierra. Doctorado en Educación, línea de Estudios Interculturales, grupo de investigación Diverser, Universidad de Antioquia. Esta investigación se encuentra en desarrollo, en su fase de informe final.

[23] Mujer, madre, identificada como parte de la cultura êbera eyabida del municipio de Frontino, Antioquia. Colombia. Maestra de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, programa académico adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

se manifieste como desconexión, esa desconexión que, estoy segura, puede encontrar sintonía con otros seres, otros pueblos, otras culturas, esto incluso creo, puede ser un motivo para que la memoria ancestral se active, se encuentre.
La memoria ancestral nos recuerda un momento de la vida, nos conecta con los seres que amamos, no solo los que tienen cuerpo humano también las plantas, los animales, el cielo, el mar, la tierra, el río; todos tenemos un cuerpo que va circulando y va anidando un lugar, que habitó un vientre dentro del vientre de la Madre Tierra. Esa memoria vive en nuestro cuerpo, la pregunta es ¿podemos reconocerla?

Los indígenas del pueblo Maya desde la significación de los trece Nahuales —representaciones de la energía y el espíritu en la Madre Tierra, la cosmovisión maya cree que todo lo que existe, está vivo y tiene su propia alma y espíritu (Cochoy Alva, *et al.* 2006)— nos recuerdan que cada Nahual acompaña cada día, que ellos como energías creadoras están presentes en cada uno de los seres humanos, conviven, existen están con nosotros, porque son fuerzas espirituales que hacen parte del universo y de nuestra Madre Tierra. Según la cultura Maya los Nahuales se vinculan a cada persona, porque así se equilibra nuestra existencia, en relación a la vida. En este sentido surgen las preguntas ¿Qué dice mi cultura Êbera Eyabida sobre esta memoria ancestral? ¿Cómo puede mi cultura enseñarme a recordar esta memoria ancestral?

Mis recuerdos se cruzan con emociones, emociones alegres, tristes, llenas de placer y en ocasiones de desagrado. La Madre que alimenta ofrece diversos modos, lugares, principios para alimentar. Crecí con el olor y el sabor del maíz, las arepas, los frijoles, el sancocho, la papa, el plátano, la yuca, el pescado y el aguapanela, todos estos fueron alimentos que nutrieron mi cuerpo. Era una niña feliz, desde mi perspectiva, jugaba con hombres y mujeres sin distinción hasta cierta edad, hasta esa edad en la que se empiezan a imponer roles sobre lo femenino y lo masculino. Mi papá y mi mamá son de culturas diferentes, se comprometieron desde el cuerpo y dieron vida a tres seres, dos hombres y una mujer, no se entendieron, no se complementaron, a lo mejor faltó lo que en la cultura Iku[24] llaman "pagamento a la Madre Tierra", lo que se debe hacer cuando se juntan dos culturas diferentes como Êbera Eyabida y kâpurîâ (no indígena); cuando

[24] En lengua materna significa gente. Es una cultura que se ubica en el territorio Caribe colombiano en la Sierra Nevada de Santa Marta. Son llamados colonialmente arhuacos.

esto pasa deben "armonizarse los cuerpos, las culturas", dice el sabio Miguel (Iku)[25], los cuerpos se deben armonizar para que juntos puedan tejer una relación, puedan escucharse, equilibrarse y caminar juntos, "quien ha hecho camino en la cultura, sabrá heredar esto a su generación". Es preciso y necesario hacer camino, entregar, posibilitar herramientas que nos encuentren en lo humano, en las relaciones, en las emociones, ellas van forjando seres que estarán en la capacidad de administrar y nutrir la vida, ¿cómo se enseña a relacionar la espiritualidad con el viento, las montañas, los ríos, la selva?

Mi papá y mamá se separaron y cada uno hizo una vida aparte, mi mamá incluso lejos de sus hijos e hija, mi padre fue asesinado cuando yo tenía seis años, estaba en ese momento el auge de la lucha cultural por la tierra. Crecí con abuelas, tía, tíos, esta familia constituyó mi ser, me alimentaron de valores, solidaridad, amor, paciencia, tranquilidad y respeto, aprendí de la emoción rabia, soledad, egoísmo; no me castigaron con violencia, me cuidaron con amor, me dieron alimentos que nutrieron mi vida, a partir de mis 3 años tuve ausencias, una madre biológica que no estaba presente y un padre que asesinaron cuando tenía 6 años, estos acontecimientos también van ofreciendo un alimento, un alimento que se pone en desequilibrio, en falta.

Al interior del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, a la par que vamos con estudiantes preguntando por la historia de origen de las y los estudiantes y sus culturas, también nos preguntamos por nuestras historias de vida, por nuestros vientres y nuestras relaciones con la Madre Tierra, como formadores de formadores, porque es un proceso que nos implica a todes, todas, todos.

En este proceso de investigarme e investigarnos como cultura, encontramos un espacio espiritual que ayuda a equilibrar las historias, miedos, culpa y es dar valor a las ceremonias de sanación, esto ha hecho que pueda soñar, sentir y comprender mi desconexión con la Madre Tierra, ¿Dónde está la madre que cuida, que abriga, que protege? ¿Cómo es la madre que cuida, protege, cuida?

Este no es el relato de una mujer abandonada y desprotegida por su padre y madre biológica, es un relato que se encuentra con otras historias, vinculadas a un cordón umbilical que ha venido tejiéndose también en desequilibrio. Nosotros, humanidad, nos vinculamos a la madre desde nuestro cordón umbilical,

[25] Con el sabio Mario Izquierdo me senté en ceremonia, para conversar y hacer ceremonia de armonización con mi pareja de vida.

nos alimentamos desde ahí, nuestro primer alimento es la conciencia que tengamos de ese alimento. En las culturas indígenas, en muchos pueblos siempre se hacen ceremonias para sanar, porque hay que seguir alimentando a la humanidad, y es nuestro despertar lo que nos pone en sintonía, en camino, somos esencias, colores, formas en cuerpo que compartimos, llegamos para administrar, cuidar y nutrir la vida y sus dimensiones; en este camino, me encontré con el significado del *dearâdê*[26], es desde la cosmogonía Êbera Eyabida una forma de conectarnos con nuestra *tachi nawe* (Madre Tierra).

La Madre Tierra no es armónica, también en ella hay dolor, tristeza. A lo largo de este camino de preguntarme por mi historia y por la manera cómo me afectó en mi vida, en mi desconexión, comprendí que mi padre y mi madre también son seres que vienen del mismo cordón umbilical, la misma raíz, también con mi hija, mi generación seguirá conectada al mismo cordón umbilical, es entonces mi decisión poder armonizar a mi generación con mi historia, la historia de mis ancestros y las ceremonias que permitan conversar, poner, sanar, compartir el equilibrio, y esto ha sido posible porque me he preguntado por mi historia, la historia de mis ancestras y ancestros, las reproducciones de los patrones culturales que siguen arraigados a una única historia, la religión, lo cultural, lo económico, lo político, lo social. ¿Cómo nos desmarcamos y deslocalizamos de este dolor, si lo sentimos?

En la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra nos preguntamos maestros, maestras, estudiantes, líderes, sabios y sabias por nuestro origen, por las maneras cómo la colonia ha cambiado nuestra espiritualidad, el desequilibrio y nuestra desconexión con la Madre Tierra, *tachi nawe*; hemos aprendido que hay que volver a las ceremonias, a los rituales para ir recordando la memoria, para ir sanando y protegiendo nuestro ser, nuestras relaciones con el territorio, las plantas, los animales y el cosmos.

Ir al vientre del *dearâdê*

Abadio Green Stocel (2011), indígena Guna Dule, en su investigación doctoral nos enseña una ruta metodología bien importante que ha servido como referencia

[26] Casa de todos, casa donde todos aprendemos. Más adelante describo el significado profundo.

para ir a la memoria ancestral, la cual hemos venido conversando y poniendo en práctica con los pueblos indígenas en Antioquia-Colombia, en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, se trata de los s*ignificados de vida*, tiene que ver con la recuperación de la historia oral y su interpretación, de acuerdo con el contexto histórico de la cultura presente en la lengua materna.

> Significados de vida es cómo se convierten algunas palabras de la lengua Guna Dule en un camino para mantener la huella de la memoria de un pueblo, aprender y transmitir los saberes ancestrales que se vienen tejiendo desde la época primigenia. La estrategia consiste en ir a las raíces de las palabras y luego analizarlas, desde ahí sentir, ver, interpretarlas para reconstruir y ver el mundo de cada cultura que se adentra a ella (…) Cada lengua tiene sus propios mecanismos para saber los significados de sus palabras, eso depende de su historia y su evolución (Green Stocel, 2011, p. 65).

Así como Green se preguntó en su cultura Guna Dule sobre algunos significados de vida presentes en su lengua materna, así he venido preguntándome el *dearâdê*, he tenido varios movimientos con respecto a este ejercicio, el primero fue con Alexandra Henao y maestros y maestras Êbera Eyabida, el cual motiva la conversa sobre la escuela y la educación indígena en el municipio de Frontino, se propuso como una reflexión que pudiera abrir diálogos entre la escuela y las comunidades indígenas con en el proceso educativo escolar y comunitario, por esto se llamó *dearâdê* cobrando diversos sentidos de lo que es la educación Êbera y lo que significa esta palabra en la lengua materna. En ella, sentimos, se recoge la vida misma de la comunidad. Otro movimiento ha sido el que he estado transitando con la investigación del doctorado, esta vez ir al origen del significado de la palabra. En el marco del proyecto de investigación en Maestría (2006-2009). Maestros y maestras en ese entonces contratado por el programa de ampliación de Cobertura Educativa (CE). Adscrito a la estrategia de gobierno "Empresarios por la Educación" del programa de gobierno que se nombró Revolución Educativa, el 23 de agosto de 2002.

La revolución educativa significa transformar la totalidad del sistema educativo en magnitud y pertinencia. El proyecto CE para esta época (2006-2009) lo administraba la Organización Indígena de Antioquia (OIA), por medio del Instituto de Educación para la Educación Indígena del Departamento de Antioquia (INDEI).

El *dearâdê* en lengua materna Êbera Eyabida significa casa del saber o casa propia, significa espacio, territorio, hábitat; el *dearâdê* está en el pensamiento, las prácticas, los saberes y valores culturales, es donde se aprende y se enseña la vida. En esta palabra se recoge la vida misma de la comunidad.

Se habla del *dearâdê* desde relatos de origen, es necesario sentir, escuchar, observar, tejer, palabrear, para que ella vaya contando su vida, compartiendo su conocimiento. En este ejercicio de ir a los significados de vida, nos damos cuenta de que, como seres humanos, estamos cargados de historias que llegan, se van y vuelven a llegar en los cuerpos, así como el viento nos recuerda olores, la lluvia sensaciones, el agua vida, cada elemento va haciendo su tejido y va uniendo este saber. En mi experiencia de preguntarme por mi historia, por mi origen, el *dearâdê* me compartió un camino, que espero pueda ser puente, sendero, orilla, para seguir preguntando por miles de palabras que existen en las culturas que nos conectan con la Madre Tierra, ¿en qué sentido? Unirnos, tejernos, entendernos de corazón a corazón.

En la noche del 2 de mayo de 2022, nos reunimos en la comunidad indígena Narikizabi[27] del municipio de Dabeiba[28], al occidente del departamento de Antioquia. Este municipio está habitado por êbera Eyabida, kâpurîâ (no indígenas), kômbasa (afros), tiene una población de 7.000 Êbera que viven en diferentes comunidades.

La comunidad Narikizabi queda a 30 minutos de la cabecera municipal, el clima dentro de la comunidad es frío en las horas de la mañana, y en las tardes las nubes siempre bajan al territorio. Los miembros de esta comunidad se dedican a cultivar alimentos para el sostenimiento propio, fabricación de artesanías, rituales de sanación espiritual, trabajos comunitarios, entre otras actividades. El 02 de mayo, el universo confluyó para conversar con dos personas de la palabra dearâdê, la casa propia.

Los dos sabios llegaron desde la comunidad de Chabari, que queda a un día de camino por selva, un sabio Daubana[29], Carlos Guaceruca, en nombre propio Zhaneambi[30] y la sabia Alicia Pernía, en lengua propia se llama Gênsêrâ[31], llega-

[27] Significa territorio de humo.
[28] En la lengua propia del êbera se llama *beiba*, de Be: Maíz, i: boca, ba: trueno. *Beiba* es el lugar en el que está sembrado el maíz, nuestro alimento profundo.
[29] Médico tradicional êbera eyabida.
[30] Significa sonido de la placenta en el canasto.
[31] Su nombre significa hormiga conga, sonido de la serpiente mapaná.

ron convocados por la palabra, por la conversación, por el significado que sus ancestros compartieron con las historias de origen y que conservan en su memoria ancestral.

Daî jaî itua idu bdaê[32]-poder y misterio de la naturaleza

La noche inicia con una danza, en la casa del profesor Jaiver Domicó quien convocó a los sabios; llegaron músicos, danzarines, niños, jóvenes que querían escuchar estos relatos, la danza *Daî jaî itua idu bdaê*, se ofrece a los jais, se comparte chicha de maíz, porque llegan los jais, se les pide permiso; los movimientos convocan a la familia extendida; la danza se ofrece para florecer el arte del cuerpo, de los instrumentos, se ofrece como portal para que los jais se motiven y lleguen, se sientan bienvenidos; la danza se ofrece como apertura para llamar a los diferentes seres espirituales, ellos llegan a compartir, a escuchar, por medio de los sabios que van a contar. Aprendemos en esta danza a honrar a los presentes, en este primer camino de conocer la memoria ancestral, la danza se vuelve medicina, por esto la necesidad de articular y de poner la chicha como ofrenda, luego ella nos demuestra que está presente.

> Zhaneambi empieza a contar la historia de Wago wako, el que nos enseñó a construir la casa tradicional êbera, él viene de la familia de burugu (araña), el sabio nos cuenta que Karagabi[33] le dijo a un êbera que mirara cómo cada ser de la naturaleza construía su casa, que así se debía aprender, que debía mirar cómo korogó[34] hacía su casa y así mismo observara en el territorio cómo se construía, pero que debía seguir cada paso, observar, escuchar, hacer silencio, porque ahí estaba el secreto, la pedagogía para aprender la historia.
>
> El Dêara Dê fue enseñado por el Wânkô-wânkô (familiar de araña) él Êbera observó de cómo se tejía la casa de la araña desde un principio en espiral desde el suelo hasta el cielo, cómo atrapaba su alimento y lo guardaba en el centro del tejido, el corazón (…) el tejido de la casa

[32] Daî: nosotros, Î: boca, Jaî: espíritu, Itua: chicha fermentada, idu: dejar en tranquilidad, b: existe, bda: escritura, ê: canasto.
[33] Creador del pueblo êbera.
[34] Significa caracol.

> se teje de abajo hacia la punta donde señala a los cosmos, en nuestra creencia es el señalamiento a nuestros dioses y diosas de la tierra a los cosmos, que en el principio de nuestro origen fueron personas vivientes de la tierra y ahora nos siguen acompañando desde el Ba jâ (cosmos). Desde entonces el Êbera en los diferentes tejidos o en la construcción de la casa siempre utiliza la metodología, la pedagogía y los principios de los tejidos de la araña (Zhaneambi, 2 de mayo de 2022).

Existen varias formas de escribir y decir casa en êbera, *de pâ de*, *te ara te*, *de ara de*, entre otros, aquí en este escrito lo ponemos como lo escribieron los maestros y maestras indígenas del municipio de Frontino, cuando empezaron a nombrar que era el lugar donde todos y todas aprendíamos, *dearâdê*.

> En la palabra dearâdê se esconde el origen del pueblo êbera, porque en ella está la historia que habla de dónde vienen los êbera, pero los sabios dicen que la historia se esconde porque no se pregunta por ella, porque las personas que tienen esta memoria se están muriendo y no comparten esta historia, entonces, que es necesario cantar jai, hacer ceremonia, alimentar y armonizar a los seres espirituales que vienen a compartir el relato, el alimento; la historia es el alimento de la cultura êbera, en ella están presentes los valores, la cosmogonía, ella se esconde para que no se recuerde, pero con el canto, con la ceremonia, con la sanación vuelve y aparece para enseñarnos el equilibrio de la vida, en este plano terrenal.
>
> Hoy, con mucha dificultad se transmite el conocimiento, ya que el ser embera ha olvidado la enseñanza de la ley de la naturaleza, del amor, de la armonía, del equilibrio, de la justicia, y se ha dedicado a mirar la educación no indígena como la respuesta a sus necesidades, pero desde una perspectiva consumista, de satisfacer meros intereses económicos, políticos o ideológicos individuales. Por eso no se enseña la cultura y espiritualidad embera a niños y niñas, ni se les conversa sobre el poder y el misterio de la naturaleza, a la que hay que respetar. Es en la naturaleza donde está todo el conocimiento (Baltazar, 2007, p. 113).

Significados del *dearâdê*[35]

Según el profesor êbera Eyabida Wilson Jaibia del municipio de Apartadó (2021), *dearâdê* tiene dos significados, en castellano significaría que hay dos casas en una, la palabra misma lo lleva a uno a transferirlo a una historia, por ejemplo, dice *dearâdê* termina otra vez con d con dos d. Lo explico: El vocablo *de* en castellano es casa, y el vocablo *ara,* en castellano es caben, y otra vez d, que es casa, uno lo transmite para decir que en una casa caben todos. Casa de todos.

> uno dice, para salir del paso, casa natural, pero si nos vamos al verdadero significado, no es casa natural, estamos diciendo casa donde cabemos todos, es una diferencia muy grande, y si uno lo traduce se debe relacionar, la traducción lleva a entender otras cosas y allí es donde se pierde la esencia del verdadero significado de la palabra, luego lo empezamos a relacionar con el mundo, la casa con el mundo, porque el êbera decimos casa donde todos cabemos aquí, es donde empiezo yo a generar otra percepción, ¿por ejemplo que significa el mundo? De acuerdo a esa casa qué significa el mundo, pues claro está la relación con la casa, la casa tiene el techo y tiene el espacio donde todos están, la casa tiene el patio, y me he puesto a organizar esa idea y a comparar la casa êbera con el mundo; y aquí es donde uno encuentra que el techo es el espacio y el patio es el terreno, y por qué entonces caben todos, es la parte de la tierra, es como donde vivimos todos, pero esto va más allá; porque en el espacio también hay otras vidas, por ejemplo las estrellas, la luna, el sol, los rayos que nosotros le decimos ba, todo este tipo de seres que habitan allí en el espacio, son territorios y se representan en el dearâdê, el mar también es otro territorio, allí también caben otros seres vivos, que son diferentes a los que están arriba, pero también son seres vivos, en dearâdê cabemos todos, por eso dice el êbera dearâdê donde todos cabemos y podemos existir (Jaibia, Wilson, 24 de mayo de 2021).

[35] Se presentan en este texto algunos significados del *dearâdê*, para proponer caminos que nutran y alimenten la memoria ancestral de la historia de origen *êbera eyabida*, se profundiza en la tesis doctoral. *Dearâdê.* Reflexiones de la Educación *êbera Eyabida* con la Madre Tierra.

La profesora êbera Eyabida Gloria Domicó del municipio de Frontino (2020), dice que para ella *dearâdê* es la casa de verdad, *illí ara*, esa casa si es de verdad. Es verdadera casa.

> Para mi dearâdê es un lugar donde están mis hijas, nietas, vivo tranquila, donde descanso con todas juntas, comemos, guardo todo lo que me gusta, tengo espacio para todo lo que quiero, donde tengo mis animales". Dearâdê es de todas, así como yo vivo tranquila así vivimos todos los que vivimos en ella. En verdad quiero mucho a mi dearâdê con todo el corazón, zoidu kuanga mu dearâdêra. Otros dicen que el dearâdê es familia, casa propia. Es el corazón que se lleva adentro (Domicó, Gloria, 5 de abril de 2020).

Jaizama Domicó de la comunidad indígena Mungudo-Mutatá (2021) dice que el dearâdê es la casa donde viven muchos seres, en la casa viven objetos, alimentos, personas, animales, plantas, amor, convivencia, palabra, todos conforman la familia y son inseparables. Es una palabra en la que caben dos casas:

> de (casa wera, mujer)
> ara está dentro
> de (casa yumakira, hombre)

Dentro de esta casa está la casa de los humanos, animales, objetos, pero en el interior de ella, también hay otra casa que se llama *jaidé* (casa de los espíritus). Todos los Êbera Eyabida hacen ceremonia de canta *jaí* para llamar a esta familia, invitarla a la casa.

> El Êbera tiene animales como el gato el perro y el mico, si los llevan a la casa los dejan en la misma casa donde viven los niños, la familia, viven los enseres, los alimentos, por eso caben todos, vive la comunicación, vive la armonía, con esos elementos se conforma una familia, también viven las gallinas, las gallinas ponen los huevos debajo de la casa, si tienen cerdos y vacas también están debajo, en la casa Êbera, la convivencia es con todos los seres de la casa, el Êbera maneja una unión

> con los animales y la familia. Hay otra parte en la misma casa, hay otro territorio, en una casa se hace el ritual del jaibanismo, para hacer este ritual se arma una casita como un kiosquito, una casa pequeña para hacer la celebración, las curaciones, para llamar a los jaís, esta casa se llama jaidé, casa de los espíritus.

El *dearâdê* nos lleva a profundizar sobre la familia conformada por territorios, estos a la vez se representan en la Madre Tierra, sol, luna, estrellas, mar, nubes, plantas, animales, cada ser tiene un *wandra* (madre de los espíritus) y son ellos quienes vienen a escuchar, hablar, compartir el conocimiento Êbera, ellos traen el alimento, la conexión entre lo humano y espiritual, la sanación. *Wa* quiere decir que está pegado, *dra* significa compartir.

> Wandra es el que dirige un territorio, es el que manda organiza y tiene el poder sobre ese territorio y ellos se comunican a través de sonidos, pensamiento, sueños, tienen sus representantes, que se ven, se tocan, están presentes cuando traen mensajes, por ejemplo, con temblores, con desbordamiento de tierra. Wandra es la que cuida y protege el territorio, como la mamá de uno que lo cuida, lo protege y está pendiente si está bien o está mal, ese es la similitud que tiene wandra con la madre de uno (Jaibia, Wilson, 24 de mayo de 2021).

En el *dearâdê* está la esencia de los *wandras*, cuando se canta, cuando se llaman, llegan para sanar, curar, van contando el origen, nos recuerda que todo lo que está alrededor es medicina, en la conciencia humana Êbera, el *wandra* es un símbolo de cuidado, si uno está sin madre biológica es probable que se pierda la conciencia de tener al *wandra* pegado, cercano, pero *wandra* en sí no está perdido, sino que se desvía del camino.

> por eso muchos de nosotros los Êbera estamos aislados, como si no tuviéramos madre propia, pero ese es el pensamiento, porque el pensamiento y el actuar de nosotros los seres humanos, ya no somos conscientes; y tampoco estamos practicando lo que tiene que ver con los wandras, si no se practica lo que tiene que ver con la espiritualidad Êbera, es como un evangélico descarriado, (…) por ejemplo que va a

> construir un dearâdê lo voy a pensar y le estoy pidiendo a ese wandra dearâdê que me ayude desde el pensamiento y eso va ligado con el corazón, porque si se hace de corazón nunca le va salir mal (Jaibia, Wilson, 24 de mayo de 2021).

Reconocer el *dearâdê* y sus significados nos lleva a un universo de pensamientos que se tejen y entretejen para dar sentidos en la cultura Êbera *Eyabida* y en las conexiones que establecemos con la Madre Tierra, los relatos, las historias, las conversaciones que fueron surgiendo en este compartir del significado de vida del *dearâdê*, nos enseña que cada *wandra* viene a compartir su *yico* (alimento).

> La palabra yi es la comunicación y co es comer, por ejemplo, nosotros aquí en esta conversación nos estamos alimentando, por eso dice yi eso es un hilo mágico o un hilo que se va y es la voz que llega allá, pero eso es un hilo, por eso el Êbera dice yi es un hilo y co es de comer, entonces yico debe estar en el jaidé, porque es una comunicación es una convivencia, es una armonía por eso los espíritus que llegan allí llegan con toda, llegan a convivir, llegan a interactuar, llegan a ayudar unos a otros, llegan a hablar, a comer, por eso el tutor que es el daubana (médico ancestral) es quien dirige, los orienta, los anima, les da vida. También en la ceremonia de canta jaí, debe tener comida, fruta, chicha, pero esa comida no puede ser una comida en abundancia, debe ser poquita porque para ellos eso es mucho, es un poquito de todo, de carne o huevo, plátano yuca, dulces, también un poquito de algo ardiente como de trago, licor, también limpia la casa, con perfumes de plantas, fuego (Jaibia, Wilson, 24 de mayo de 2021).

Preguntar por el *dearâdê* nos pone en lugar de conexión de regreso al vientre, para mí en este ejercicio de pregunta, me llega la reflexión del vientre, de estar ligada a, estar pegada a, conectada a, la vida natural y la vida material, porque cada parte del universo es vida, es *dearâdê*. La madre que acoge, protege espera con calma que en este ciclo terrenal pregunten sus hijos e hijas por ella, la cultura tiene respuestas a estas preguntas de angustia, de miedo, de soledad, y van cada una uniéndose y regresando al vientre, a la historia.

El vacío, la culpa, el miedo son respuestas que la colonia nos ha dado para ocultarnos, para ponernos detrás del conocimiento y del pensamiento de lo que somos, nuestro ocultamiento hace que cada cultura se sienta sola, pierda sus raíces, se niegue a existir, los sitios sagrados se ocultan, los nacimientos de agua se secan, los animales se extinguen, las plantas se debilitan, nosotros humanos nos perdemos y damos vueltas y vueltas hasta que nos encontramos en trece generaciones, que llegan a preguntar ¿quién soy? ¿de dónde vengo? ¿qué memorias se abren cuando pregunto por el *dearâdê*?

> En el *dearâdê* los hombres y las mujeres Eyabida construyen su relación con el tiempo y el espacio a través de la experiencia (relacionamiento con el territorio, relacionamiento con lo tangible e intangible); a su vez, construyen otras dimensiones de pensamiento (conexión del jaibaná con jais, con las plantas medicinales, con los sitios sagrados), de sistemas de comunicación (pintura corporal, facial), de códigos culturales (el Embera bedea, la lengua materna del Embera). El dearâdê es el escenario de una educación comunitaria, de una educación de la vida y para la vida, y de este modo parte del plan de vida del pueblo Eyabida, respondiendo a sus deseos, necesidades, posibilidades, ritmos (Sinigüí y Henao, 2009, p. 45).

Interculturalidad desde el *sobia* (corazón bueno)

En la ceremonia del canta *jaí* se comparte el alimento para los *wandras*, *yico* (alimento), *yico* es el hilo mágico que compartimos con el corazón, se activa con conocimientos ancestrales y comprensión de los poderes de la naturaleza, también con el reconocimiento de que todo lo que nos rodea tiene vida y está pegado y se comparte en cada cuerpo humano, por esto no es sólo materialidad, también es espiritualidad.

> ¿por qué debe haber *yico*?, porque debe haber una armonía, ahí es donde está el *sobia* (corazón bueno) el sobia viene de allí, desde esta espiritualidad, la palabra *sobia* es alimento ¿y en qué sentido? En el sentido de que si yo le digo a usted, eres muy trabajadora, eres muy inteligente, usted se siente bien, porque la estoy alimentando con esas palabras y cuándo estoy pensando en sembrar maíz con cosecha buena, bonita,

> también estoy alimentando, pensando en el territorio, no necesito decirle muchas versiones el *yico*, se relaciona el alimento con el *sobia*, el *yico* es alimento para el corazón, el *daubana* por eso dice, podemos echar poquitico dulce, poquito amargo, poquita comida (carne, bebidas), todo en equilibrio (Jaibia, Wilson, 24 de mayo de 2021).

Cuando estamos en ceremonia y compartimos con los *wandras,* nos están enseñando a relacionarnos con el otro/a, compartimos el alimento, no necesariamente son seres humanos, sino también seres espirituales, seres naturales, estamos compartiendo el *yico*, pero cuando profundizamos sobre esta palabra nos está diciendo que estamos compartiendo buen corazón. Entonces, la interculturalidad en este ejercicio de pensamiento y cosmogonía es; compartimos un corazón bueno para que tu recibas el corazón bueno y, para que tú ese corazón bueno, lo tomes, lo nutras, pero ¿cómo lo nutres?, con valores, respeto, honestidad, amor; hay muchas formas de compartir ese *yico*, ese alimento de corazón.

La interculturalidad tiene que ver también con darle poder a la naturaleza, compartir valores ancestrales, principios ancestrales de las culturas en las que se relacionan con la naturaleza, desde otros modos, lugares, pensares ¿qué tengo en mi cultura para compartir como alimento, *yico* que pueda nutrir a otros seres y no a sólo seres humanos, esto que nos une a un vientre, un cordón umbilical, un *dearâdê*; la interculturalidad también tiene que generar un lugar con otros seres que no tienen que ver sólo con lo humano, lo espiritual es fundamental.

Podemos empezar desde los significados de vida que nos enseñan la cultura, el amor, la sensibilidad, la escucha, la calma, la tranquilidad, la honestidad, el silencio, la quietud; los ancestros lagos, volcanes, piedras son un claro ejemplo, volver al vientre de la Madre Tierra significa reconocer mi origen, ir y preguntar por él, aprender de él y conectarme, enraizarme, continuar y sanar la historia de una manera profunda. La sanación es sacar el miedo, la culpa, la carencia.

Es imprescindible transformar miradas, prácticas y pensamientos sobre la naturaleza y las diferentes relaciones con ella. No nos es posible seguir construyendo un modo de vida sin el espíritu del agua, sin el espíritu de la montaña, sin el espíritu de las plantas y los alimentos que a la vez nos nutren el cuerpo ¿quién les da voz?

En estos tiempos de incertidumbre, resulta necesario contar con herramientas que nos permitan reconocer los ciclos y sus procesos, nosotros en ellos, la muerte es vida, la vida es muerte, somos parte, somos complemento, venimos ligados y conectados, están ahí presentes del todo que lo compone.

Encuadres y sensibilidades metodológicas para explorar apropiadamente conexiones con la Madre Tierra

Un primer encuadre es reconocer que existen dos sistemas de educación que hablan, describen y ponen dos modos de educar en los pueblos indígenas, el sistema educativo colonial y el sistema educativo indígena, estos dos sistemas se administran desde los Ministerios de Educación, la administración es colonial, por eso es muy difícil entender otros sistemas, pero ese sistema que tenemos en Colombia no sé si podríamos decir en América Latina, se fricciona desde el reconocimiento al sistema educativo indígena propio. Entonces, es necesario seguir recordando los derechos de la naturaleza, de la Madre Tierra, de su pedagogía, de su importancia, de educar, con desde y para la Madre Tierra. Nos demoramos seis años para que la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación pudiera entendernos, reconocer y legalizar el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra; leímos teoría crítica, educación popular, filosofía latinoamericana, autores poscoloniales, hasta que en el mismo lenguaje pudimos sentar que necesitábamos un programa académico que pusiera como centro a la Madre Tierra. Seguimos en proceso, porque con las autoridades indígenas, las organizaciones también, hay que hacer la pedagogía.

La educación indígena en Antioquia, Colombia, con 40 años de lucha, sigue insistiendo, persistiendo en el cuidado, en la protección y en la defensa de la Madre Tierra, en el marco del programa académico Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, lo venimos poniendo como camino, rutas, sin que sea lo único, con conciencia que debe ponerse en reflexión cultural con estrategias como: 1) Significados de vida, 2) reflexiones del dearâdê, 3) principios de la Madre Tierra: Observación, silencio, escucha, tejido, palabra dulce, corazón sobia, 3) Ruta pedagógica: Origen, interferencia, sanación y protección; nunca es suficiente, pero la lucha se hace costumbre y ante el olvido, la palabra y la acción.

Nuestro horizonte es, la tierra es madre, la tierra es la gran pedagoga, la tierra es la gran maestra, todas las culturas indígenas que participan ponen su color, su forma, su raíz y van nutriendo los saberes ancestrales y sus cosmogonías, para recordarla, protegerla y ponernos en conexión. Lo que nos une a los pueblos del mundo, es la tierra, estamos de acuerdo en que es nuestra Madre, una pedagoga y una maestra.

Desde la estrategia de significados de vida podemos entender el alma, el corazón de la lengua, que es sanación, es poder encontrarme, saber quién soy yo, de dónde vengo, qué dice mi cultura del mundo. Esa lengua; es un vehículo, es una herramienta, que me lleva a entender quiénes somos, de dónde vinimos, porque a partir de la lengua yo conozco el origen de una palabra y a la vez, me relaciono con ella, la siento, la percibo, me acerco; es muy diferente la mirada, cuando yo profundizo en el significado, por ejemplo, de la luna, es abuela, dependo de ella.

> El problema no es el clima, el problema no es el calentamiento, no es el agua, no es la tierra, el problema somos nosotros mismos, es la relación que tú has tenido con tu propio ser, nosotros tenemos una madre y estuvimos en el vientre de la madre, todo lo que ella nos dio en el vientre de la madre hay que agradecer, porque por ella es que estoy vivo. Ahora en ese transcurso de la historia de nuestras vidas ha habido rupturas con nuestra madre, independiente de todas las cosas que hayan ocurrido, pero en esa ruptura ¿qué pasa con mi vida que no tengo una relación armónica con mi madre?, entonces aparecen problemas internos, es decir, enfermedades del colón, de gastritis, diabetes, cáncer, aparecen muchas enfermedades, eso es lo que le está ocurriendo al planeta tierra (Green, 17 de noviembre de 2022).

El principal camino es preguntarme como maestro y maestra por mi historia, mi origen y mi relación con la Madre Tierra, cómo me he desligado de la tierra, establecer modos de relacionarme y de sanar, pedir permiso, hacer ceremonias, compartir el corazón, ser *sobia*.

El *dearâdê* se vuelve centro, como la madre tierra, porque en la casa venimos para hablar de la tierra, para hablar de la sanación, porque ahí fluyen las palabras, fluyen las metáforas del equilibrio, ahí fluye la palabra del hermanamiento, todo fluye en la casa. La casa de la que estamos hablando es un sistema de educación, es el vientre, es la madre, es la memoria larga, es la memoria antigua. No es una simple casa donde yo habito con mi familia, sino que se vuelve una casa grande, la casa de todos que es la tierra.

Referencias

Cochoy Alva, M. F.; Yac Noj, P. C.; Yaxón, I.; Tzapinel Cush, S.; Camey Huz, M. R.; Domingo López, D.; Yac Noj J. A. y Tamup Canil, C. A. (2006). *Raxalaj Mayab' K'aslemalil Cosmovisión maya, plenitud de la vida*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Domicó, G. (2020, 5 de abril). *Conversación personal en Municipio de Frontino*.

Domicó, J. (2021, 1 de junio). *Conversación personal en comunidad indígena Mungudo-Mutatá*.

Forastero, B. M. (2009). Una mirada de embera sobre el conocimiento y la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, (49), 103-118.

Green Stocel, A. (2011). *Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra (Anmal Gaya Burba: isbeyobi daglege nana nabgwana bendaggegala)* [tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Medellín, Colombia.

Green Stocel, A. (2022, 17 de noviembre). *Conversación personal virtual*.

Jaibia, W. (2021, 24 de mayo). *Conversación personal en el municipio de Apartadó*.

Ortiz, N. (S.f.). *Abrir el relato, vivir*. Universidad de Antioquia.

Sinigüí, S. y Henao, A. (2009). *Reflexiones en torno a la escuela y la educación en las comunidades indígenas Eyabida de Frontino, Colombia: caminando juntos hacia un dearâdê* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Medellín, Colombia.

Zhaneambi, G. (2022, 2 de mayo). Conversación en comunidad indígena Narikizabi-Dabeiba.

VII. Creaciones telúricas, conocimiento sensible en los estudios artísticos. Gestación de procesos de investigación-formación de docentes: experiencia geo/pedagógica Colombia y México

VII. Creaciones telúricas, conocimiento sensible en los estudios artísticos. Gestación de procesos de investigación-formación de docentes: experiencia geo/pedagógica Colombia y México

Gary Gari Muriel[36]
Patricia Medina Melgarejo[37]
y Priscila Saucedo García[38]

Uno de los retos de los estudios artísticos consiste en eliminar las fronteras para lograr la visibilización y el reconocimiento de la capacidad creadora de los seres humanos y de la naturaleza, más allá de los campos de la ciencia y el arte. Esta tarea es otro despliegue de la investigación-creación, mediante el diálogo entre artistas, científicos, artesanos y hacedores en general (Gómez: 104, en Mignolo y Gómez, 2021).

En este apartado se presentan algunas reflexiones acerca del proceso mediante el cual ha emanado la categoría de creaciones telúricas, al interior de las acciones formativas adelantadas en la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC, desde el marco epistémico configurado por los Estudios Artísticos, como ámbito de generación de conocimientos sensibles, que se constituyen en sendas alternativas a las pretensiones hegemónicas occidentales de imponer el conocimiento racionalista como presunto modelo único de generación de conocimiento válido. Para ello, además, se ha tenido en cuenta el importantísimo y fructífero proce-

[36] Candidato a doctor en Estudios Artísticos. Facultad de Artes, Universidad Distrital FJC, Bogotá Colombia.
[37] Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, México-Ajusco. Doctora en Pedagogía (UNAM) y doctora en Antropología (ENAH-México).
[38] Estudiante de la Maestría en Letras Modernas. Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM.

so dialógico que desde 2021 y todo lo corrido del 2022, se ha establecido con las propuestas en cuanto a las dinámicas de formación de docentes, que se ha sostenido con los grupos coordinados por Patricia Medina Melgarejo, en procesos de formación y autoformación de docentes, en varios estados de México. Puesto que de esta interacción ha emanado un riquísimo horizonte de intercambio político, pedagógico y epistémico, mediante el cual reconocemos y potenciamos la importancia de las geo/pedagogías desde los componentes de las experiencias sensibles; de manera que, desde estos procesos que hemos adelantado desde México y Colombia, propiciamos compartencias[39] diversas que posibilitan la emergencia de nuevas formas de interacción educativa; pero también de investigación-creación, para construir colectivamente caminando juntos, con las y los docentes de ambos países.

Los Estudios Artísticos, un posible marco referencial para la creación de *Conocimiento sensible* desde las creaciones telúricas

Para entrar a precisar lo que podemos entender como *creación de conocimiento sensible,* es importante considerar lo que ha significado la configuración del marco de los Estudios Artísticos, como ámbito epistémico emergente. Por ello, creemos necesario, puntualizar lo que se ha venido configurando bajo dicha categoría, al interior de la Maestría y luego en el Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, toda vez que, en ambos proyectos curriculares de esta universidad del Sur Global, los Estudios Artísticos se han venido constituyendo en un ámbito epistémico emergente, que podría constituirse en un aporte esencial. En efecto, para Gómez (2018):

> Los estudios artísticos, como denominación, son un espacio de conocimiento, inter y transdisciplinar propuesto desde el campo de las artes. Son el resultado de prácticas del nombrar, epistémica, estética, política y éticamente comprometidas que no se agotan en los espacios académicos de una universidad, sino que tienen que ver con modos de responder a cuestiones directamente relacionadas con el significado de la vida en el mundo contemporáneo (p. 86).

39 Acogemos esta hermosa expresión utilizada en México, para referirnos a los encuentros horizontales de intercambio pedagógico-epistémico que surgen de las interacciones entre formadores.

Esta definición resulta muy importante, puesto que muestra claramente el posicionamiento político de quienes venimos transitando por otras sendas de construcción pedagógica, frente a las posibilidades transformadoras que a nivel epistémico y socio-político[40], podría adquirir la dimensión creadora, al situarla en una esfera amplia del quehacer artístico, orientado de manera divergente al extenso territorio de lo socio - cultural, que permita, como señala Mignolo (2019), liberar la aesthesis del estrecho cerco en el que la constriñó el limitado sentido que adquirió la noción de arte desde el siglo XVIII, el cual la sepultó bajo la estrecha categoría europea de estética.

En esta reflexión, la aesthesis, se asume, a partir de los planteamientos de Mignolo (2019), como reivindicación de la necesidad de restituir para la estética, la dimensión original de la aesthesis de la Grecia clásica, referida a todo el amplio espectro de la percepción y la sensación humanas (en el ámbito cultural), que incluyen las vivencias sensitivas y el mundo de los afectos; y no solo la acotada dimensión de la creación artística y la reflexión filosófica derivada de esta. Si bien, el autor precisa que, desde el punto de vista biológico, lo aesthésico constituye una dimensión universal que implica a todos los organismos vivientes.

En efecto, este posicionamiento divergente del campo de los estudios artísticos tendría un carácter absolutamente renovador; pues como plantea el autor citado, "Liberar la aesthesis de la estética des-cubre la geopolítica del sentir, pensar, hacer, creer y la extrae también del imaginario abstracto del sujeto moderno" (Mignolo, 2019, p. 26). Y este carácter renovador podríamos figurarlo, mediante un símil, con una corriente hídrica que emerge de un manantial y paulatinamente va creciendo a medida que se enriquece y aumenta su caudal.

Ahora bien, asumir, mediante este símil, el espacio de los estudios artísticos como un torrente amplio y renovador de las posibilidades de comprender las dinámicas creadoras, que pasan por la restitución del valor inicial de la aesthesis; implica tratar de entender que, como toda *corriente hídrica creciente*, esta se nutre con la convergencia y diversidad de sus múltiples afluentes. Las cuales van enriqueciendo el caudal tras su encuentro con este, en diferentes puntos y condiciones de su recorrido. Y tratar de comprender este fenómeno renovador implica también entender que el mismo es un acontecimiento complejo que se va desarrollando en el tiempo; por lo cual no es posible asimilar su complejidad,

[40] Relacionado con la profunda necesidad de reconstitución social y de transformación vital de la gente.

acudiendo exclusivamente a las maneras convencionales de entender las manifestaciones culturales que ha desarrollado occidente, desde las anquilosadas miradas que desesperadamente se aferran a las disciplinas configuradas desde la modernidad, tanto en las llamadas ciencias, como en las humanidades.

En efecto, para desentrañar ese torrente renovador que serían los estudios artísticos; es indispensable zafarnos de las prótesis mentales que han configurado las disciplinas modernas, con sus pretendidos objetos de estudio híper-definidos (ubicados tranquilizadoramente en una estantería convenientemente señalizada); las cuales son también cómodamente analizados mediante una serie de estrategias metodológicas pretendidamente validadas por las tradiciones academicistas, que al afirmar su implementación, asegurarían la obtención de verdades y certezas sobre los objetos, entidades, fenómenos y campos epistémicos estudiados. Pero, tratar de comprender la naturaleza de este torrente, requiere también que vayamos más allá de las formas convencionales de abordar los fenómenos creadores desde las disciplinas artísticas cerradas y sus usuales productos (los llamados objetos de arte); con sus predecibles poéticas, casi siempre convertidas en mercancías desde el advenimiento de la modernidad y el capitalismo en occidente; e incluso, igualmente se necesitaría que al considerar y articular las formas de conocer derivadas de los saberes ancestrales y tradicionales de otras regiones, también estas sean consideradas como uno de los componentes constitutivos que aportan a la comprensión pero que asimismo son susceptibles de ser modificadas en el proceso de articulación comprensiva. Por ello, las propuestas surgidas de los ámbitos académicos, políticos, activistas o comunitarios que quisieran abordar el complejo fenómeno que constituye el torrente renovador de los estudios artísticos, tendrían que reconocer la diversidad de afluentes que constituyen dicho *torrente*; y, obrando en consecuencia, trascender las miradas que se centran solo en algunos de los afluentes; pretendiendo conocer todo el *río*. Es decir, se requiere integrar los conocimientos y las maneras de constituir lo que se conoce sobre cada afluente (*las disciplinas científicas, las artes y los saberes tradicionales*) para generar espacios de convergencia que posibiliten comprender el torrente, como un fenómeno complejo, que requiere también emergentes alternativas de conocimiento, de investigación creadora y de mediación bio-social, que puedan ser integradas desde distintas miradas y formas comprensivas. Entonces al interior de este campo que constituyen los estudios artísticos, por creación de conocimientos se puede entender:

> [la pluralidad de formas en las que se hace sensible la creatividad humana en el mundo. Así, en vez de "conocimiento" en singular preferimos hablar de conocimientos plurales heterogéneos y no-jerarquizados. Los conocimientos son el resultado, el acontecer del senti-pensar, la interacción, la inter-corporalidad, la colaboración, la escucha y la conversación de las personas entre sí y de éstas con la naturaleza (su entorno bio-físico) (Gómez, 2016, p. 1).

Es decir, que, en el ámbito de los estudios artísticos, por creación de conocimientos podríamos entender la constitución de saberes sensibles derivados de la experiencia aesthésica. En otras palabras, la generación de conocimientos basados en la amplitud perceptual, sensorial, gustativa, que proporcionan placer o repulsión y expanden el hacer, el pensar, el sentir, y el creer como ámbitos inseparables de la vida en su infinita variedad; de manera que se supere la estrechez del presunto pensamiento único, hegemónico racionalista y monocultural de occidente; impuesto en el ámbito académico como una suerte de religión cientificista, que presume tener la verdad.

Esta actitud divergente frente a las posibilidades de generar conocimientos desde el ámbito de los estudios artísticos y de los procesos pedagógicos relacionados con estos; nos exigen a todos los integrantes de las contextos académicos y/o activistas, que consideramos situarnos en ese cauce, a repensarnos como componentes de comunidades senti-pensantes que podemos transformar los campos del conocimiento, usualmente abordados en las universidades y demás centros de formación, para no sólo trascender y transmutar las dinámicas propias de nuestras comunidades académicas; sino ampliarlas y enriquecerlas con preocupaciones, contenidos, prácticas y quehaceres de otras disciplinas académicas; pero también las de agentes sociales externos al ámbito universitario que pueden nutrir nuestras inquietudes con sus saberes y conocimientos; y al mismo tiempo nutrirse y beneficiarse de los generados por nosotros. Pero, adicionalmente, este posicionamiento requiere un permanente estado de alerta para evitar que las pretensiones de la lógica neoliberal, enmascarada en los discursos de excelencia académica y de gestión gerencial (de claro sesgo corporativista), terminen convirtiendo los conocimientos en otras mercancías de las que mecánicamente produce el sistema capitalista; pervirtiendo así la vocación esencial de

la institución universitaria que debería estar centrada en la generación de conocimientos puestos al servicio de la sociedad. De esta manera, al asumir conscientemente el proceso de reconfiguración epistémica que propende por la amplitud y la articulación crítica con otros raudales de conocimientos y saberes; se genera también una dimensión de resistencia, o mejor, de reexistencia transformadora (Alban, 2013).

Como plantea Adolfo Albán, la reexistencia puede ser entendida como el conjunto de dispositivos que las comunidades desarrollan como estrategia de visibilización y de cuestionamiento a las prácticas de racialización, exclusión y marginalización que imponen las elites hacia ellas, para redefinir, resignificar y transformar sus condiciones de vida; logrando restituir su dignidad social mediante la autodeterminación que se opone a la biopolítica dominante, la cual pretende mercantilizar a los sujetos y a la naturaleza.

Reexistencia transformadora, que es capaz de generar respuestas divergentes y creativas a las políticas estatales, generalmente permeadas por los intereses corporativistas y mercantiles que, desde las esferas del poder económico capitalista, buscan imponer las transnacionales a través de los gobiernos títeres que, debido a la escasa formación política de las mayorías poblacionales, se han enquistado en la mayor parte de los países de la región que configuran el ámbito de Abya Yala.

La generación de conocimientos sensibles como modo de intervenir el proceso y las prácticas sociales

Teniendo en cuenta lo expuesto en párrafos anteriores, y si asumimos que los tipos de conocimientos sensibles encarnan realmente unas alternativas divergentes que se distancian de las pretensiones hegemónicas de occidente de encumbrar como superior el conocimiento racionalista, imbuido de prepotencia epistémica; estaremos generando también modos de intervención sobre las practicas sociales con las cuales busquemos y logremos articulaciones; pues, como señala Gómez (2018):

> La pretensión de crear conocimientos sensibles que no reproduzcan la colonialidad, implica otras maneras de pensar la epistemología, la pedagogía, la metodología, la estética, la política, la economía y el sa-

> ber en general. Para tal fin, son necesarias herramientas pedagógicas también distintas, que nos ayuden a desaprender nuestros habituales modos de conocer y actuar para reaprender y crear otros conocimientos de otros modos (Gómez, 2018, p. 7).

Y estos otros modos de crear conocimientos sensibles desde la revaloración de la experiencia aesthésica (Mignolo, 2008), necesariamente nos sitúan en un cambio de paradigma que se orienta a encontrar, generar y construir unas prácticas creadoras y unos modos de hacer, que buscarán desprenderse de la especialización de los llamados lenguajes artísticos, para articularse, armonizarse, adaptarse, enriquecerse y expandirse colaborativa y críticamente, con los modos de hacer, de pensar y de crear de las comunidades, los colectivos y los actantes sociales, con los cuales nos relacionemos desde el mundo académico.

Ahora bien, esta intencionalidad de articulación horizontal con dinámicas creadoras societales que trascienden el campo específico de las actividades artísticas derivadas de las tradiciones académicas occidentales. Tradiciones fundamentadas en el modelo de las llamadas Bellas Artes en las cuales se formaron muchos estudiantes de artes hasta la década de los 90 en Colombia y posiblemente en el resto de Latinoamérica, al interior de contextos universitarios ultraconservadores, estancados en estructuras del pasado académico europeo. Frente a lo cual, la experiencia transformadora que viene construyéndose en la Facultad de Artes de la UDFJC, empieza a mostrar un horizonte más esperanzador. Esto no significa que el encuentro de saberes sea expedito y automático y que deba producirse de cualquier manera, con el solo hecho de estar juntos o de invocar la proximidad. No, para que esta intencionalidad cristalice de manera realmente enriquecedora en ambos sentidos, se requiere un arduo esfuerzo de comprensión mutua o multilateral que implique encontrar cuales son las dinámicas que fortalecen recíprocamente cada componente y cuáles las diferencias que se pueden modificar o simplemente reconocerse como distancias insalvables, que, no obstante, podrían ser dejadas por fuera del proceso de articulación.

Pero lo verdaderamente importante, en este empeño por lograr que los conocimientos sensibles se conviertan en modos de intervenir el proceso y las prácticas sociales; es conseguir trascender el discurso, y materializar dicha intencionalidad en una práctica real, verificable; que, superando esos escollos, consiga afianzarse a lo largo del tiempo y constituirse además en un ejemplo vital de que

ese tipo de transformación es posible además de deseable. Y en ese sentido, una de las experiencias paradigmáticas que podríamos destacar como una importante alternativa de pedagogía creadora comunal, es la que viene adelantando el maestro Adolfo Albán en el valle del Patía, en el departamento del Cauca.

En efecto, desde nuestra perspectiva, la experiencia que el maestro Adolfo Albán Achinte ha desarrollado personalmente y como apoyo e interlocución con la de la Pedagogía de la Corridéz que lidera María Dolores Grueso (Lola), encarna un ejemplo valioso de como esos procesos divergentes para generar conocimientos desde el campo de los estudios artísticos, empiezan a lograr transformaciones en el ámbito de las prácticas sociales, no sólo en las de él como creador y académico, sino, sobre todo, en las de las comunidades afro con las cuales ha venido interactuando por más de tres décadas. Transformaciones de las practicas sociales que no se sitúan exclusivamente en el ámbito de las concreciones estéticas y culturales, como lo ejemplifican las diversas acciones de creación comunitaria, horizontal, en las cuales la comunidad se articulaba, por ejemplo en procesos de creación mural en las escuelas veredales; y era la propia comunidad la que definía las temáticas a trabajar y entre todos asumían las realizaciones creadoras; sino también en las evidentes conquistas sociales, que frente a las mejorías de las duras condiciones de existencia de estas comunidades se han logrado como parte de las exigencias políticas que la comunidad ha ejercido frente a instancias gubernamentales jerarquizadas y miopes, para que cumplan con sus obligaciones; como fruto de procesos de empoderamiento sociopolítico, surgido paralelamente a los procesos de articulación creativa.

Estas conquistas, muestran que, por ejemplo, categorías epistémicas como comunalidad creadora[41] o reexistencia (Albán, 2013), que el maestro Adolfo ha venido constituyendo a lo largo de estos años, no son fruto exclusivo de elucubraciones conceptuales desarrolladas en la comodidad de las oficinas o los claustros académicos, sino también, y sobre todo, de prácticas interculturales y sociales concretas y localizadas; a partir de las cuales, ahí sí, se generan reflexiones compartidas con las comunidades, que pueden constituirse, a su vez, en posibilidades de incidencia frente a la construcción o las demandas de determinadas políticas culturales.

Al respecto, señala Albán (2013):

[41] Esta categoría, según las reflexiones del maestro Albán, está aún en construcción, a partir de sus interacciones con la comunidad del valle del Patía.

> Para lograr consolidar un proyecto intercultural o para construir políticas culturales, es preciso tener claro que lo que está en juego es el orden social basado en un poder jerárquico, excluyente y que racionaliza la presencia y las prácticas culturales de grupos étnicos y socioculturales, marginalizándolos a espacios geográficos esencializados y reduciéndolos a lugares predeterminados: negros en las costas y zonas cálidas, e indios en la Sierra y en zonas frías, y gays, lesbianas, transexuales, adultos mayores, mujeres, personas con capacidades diferentes y opciones religiosas al margen de la hegemonía católica, como minorías sociales (p. 125).

Alternativas creadoras activistas, frente a la maquinaria depredadora capitalista

Como se acaba de mostrar en el valioso ejemplo de la experiencia del valle del Patía, consideramos que una alternativa real para que la acción creadora que suele manifestarse a través de los denominados lenguajes artísticos deje de considerarse como un fin en sí misma;[42] y se convierta en un componente más de las dinámicas de transformación social que urgentemente requieren las comunidades de los países latinoamericanos, sometidos a unos regímenes gubernamentales bufonescos, puestos al servicio de las grandes élites financieras del mundo capitalista; se encuentra precisamente en lograr desde las dinámicas creadoras, articulaciones sinceras, respetuosas y duraderas con comunidades específicas, para generar opciones de transformación social.

Una de estas vías, que no la única, pasa por articular nuestras acciones creadoras a movimientos de activismo social que propendan por cuestionar el poder del corporativismo transnacional manipulado por las elites financieras capitalistas. En efecto, como señala Castells (2012), en *Redes de indignación y esperanza*, uno de los grandes aprendizajes en torno a las posibilidades de gestar acciones crea-

[42] Absolutamente distanciadas de las prácticas escapistas del arte por el arte, que se desentienden absolutamente de los posibles compromisos con los contextos societales en los que se desenvuelven los creadores, preocupados exclusivamente por generar presuntas obras innovadoras, disruptivas y geniales que les agencien reconocimiento y, ojalá, abultadas cuentas bancarias.

doras derivadas del activismo social, se puede identificar en la condensación del sistema grafico de lenguaje de señas, surgido como una alternativa para viabilizar y concretar eficazmente la participación activa, en procesos de democracia real, de los manifestantes que se vincularon a las acciones del movimiento Occupy. Procesos de movilizaciones sociales en España, Grecia y Portugal, luego en Brasil (2013 y 2014), el estallido social en Chile (2019 y 2021), las gigantescas protestas mexicanas de 2014, tras el asesinato de estudiantes en Iguala, el estallido social en Colombia (2019 y 2021); han mostrado la vitalidad y contundencia de nuevas formas de activismo social, en los cuales han emergido prácticas comunicativas y expresivas alternativas que resultan muy esperanzadoras, pese a su gran diversidad y a sus disimiles resultados:

> Desde un principio, el movimiento Occupy experimentó con nuevos métodos de organización, deliberación y tomas de decisiones como forma de aprender, mediante la acción, qué es una democracia real. Esta es una característica fundamental del movimiento. La utilidad no era primordial, la autenticidad sí. Los ocupantes no querían reproducir en la práctica el tipo de democracia formal y de liderazgo personalizado al que se oponían. Inventaron, poco a poco, un nuevo modelo organizativo que, con variaciones, estaba presente en la mayoría de las ocupaciones (Castells, 2012, p. 177).

Ahora bien, estas acciones, a pesar de su contundencia y de su efecto comunicativo globalizado a través de las redes sociales virtuales, pueden pecar un poco del síndrome de coyunturalismo; y caer en el activismo puntual desgastante, si no se logran consolidar como auténticas palancas de cambio político. Por lo cual, a nuestro juicio, las experiencias de largo aliento que, como la del Patía, o la del proceso urbano de la Asociación de Vecinos de Granjas de San Pablo ASOVEG, en la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá, muestran la eficacia de las prácticas de creación comprometidas con las transformaciones vitales de las comunidades y sus territorios, a lo largo de varios lustros. ASOVEC es una organización con trabajo de base comunitario, ubicada en el sur de la ciudad de Bogotá, en la localidad Rafael Uribe Uribe. Esta asociación tiene más de treinta años de experiencia en el desarrollo de proyectos comunitarios y sociales. Desde sus inicios ha trabajado principalmente en dos programas: el Jardín Infantil Comunitario Ma-

falda y el Centro Infantil y Juvenil Para el Desarrollo Comunitario CINJUDESCO, con los cuales ha podido fortalecer el trabajo comunitario en esta localidad. Podrían constituir unas alternativas más poderosas para conseguir soluciones sociales que permitan enfrentar la realidad de extrema pobreza de nuestros territorios, frecuentemente sometidos a dinámicas corporativistas depredadoras, que frecuentemente arrasan sus contextos biofísicos. Frente a lo cual, el trabajo que realizan las agrupaciones, asociaciones y fundaciones artístico culturales, centrado en poblaciones vulnerables de las grandes urbes o los pequeños municipio o zonas rurales, posibilita generar alternativas para la configuración o de los planes de vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes e incluso adultos mayores mediante las expresiones artísticas y culturales que fomentan la participación social, así como el mejoramiento del tejido social, fundamentado en lecturas críticas de la realidad.

Siembra epistémica telúrica, la investigación-creación en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital FJC (2011-2021)

De otro lado, paralelamente a los procesos de valoración y eventual acompañamiento a los desarrollos de activismo cultural comunitario que se desarrolla en las comunidades y barriadas; otro ámbito de acción en pro de la emergencia de alternativas creadoras divergentes se encuentra al interior de los programas de formación de formadores. En efecto, a continuación, se presentan algunas reflexiones en torno al proceso de investigación formativa desarrollado con estudiantes del ciclo de profundización de la Licenciatura en Pedagogía Infantil[43] de la UDFJC, con quienes se desarrolló un proceso orientado a generar reflexión pedagógica desde acontecimientos creadores explorados para desarrollar indagaciones que posibilitaran generar aportes a la cualificación de la educación artística escolar en primera infancia y en básica primaria, buscando promover conciencia ambiental y cultural desde la reflexión aesthésica derivada de proceso creadores abordados en este proyecto curricular.

[43] En particular, estudiantes del Seminario de Investigación de la Línea de Lenguaje, Creación y Comunicación que asumieron la modalidad de pasantía como opción para graduarse, durante en el periodo comprendido entre 2013-2021.

En nuestra experiencia, paulatinamente fuimos configurando un proceso creador que ahora denominamos creaciones telúricas. Es decir:

> Un espectro fluido de procedimientos expresivos de diversa índole (visual, fotográfico, sonoro, performativo, audiovisual, entre otros) vinculados íntimamente a las particularidades biofísicas culturales y espirituales de los territorios. En otras palabras, una serie de procesos que se constituyen gracias a los componentes (materiales, atmosféricos, cosmogónicos, entre otros) que emanan de la interacción que se suscita al transitar, conocer y valorar dichos territorios; los cuales harían parte de la emergente corriente epistémica y creadora que se ha denominado Artes de la Madre Tierra (Gari, 2022, p. 154).

Mediante este proceso surgido de la reflexión en torno a la relación armónica y equilibrada que establecemos con nuestro entorno bio-físico, es posible generar un conjunto de conocimientos mutantes, siempre cambiantes y fluidos, que suscitan también la emergencia de otras maneras de nombrar, las cuales son producto de prácticas creativas divergentes y novedosas, que, en su devenir constante, se distancian de los procedimientos convencionales, fosilizados y repetitivos. Estos procesos divergentes y sus denominaciones son producto de un posicionamiento particular sobre el mundo, el establecimiento de un lugar de enunciación que permite que nuestra manera de mirar produzca, así mismo, ese espectro de pedagogías insumisas (Medina Melgarejo, 2015), que también requieren, de manera coherente, unas prácticas del nombrar particulares, específicas, que den cuenta con total claridad de la naturaleza divergente de dichos conocimientos.

En efecto, a partir de los hallazgos pedagógicos reseñados en Gari (SED, 2011); en el interior del espacio académico *Expresión plástica para niños* en la Licenciatura de Pedagogía Infantil se inició una exploración aesthésica orientada a que el estudiantado del programa reconociera que los acontecimientos creadores articulados a los contextos biofísicos, no habían sido generado por las corrientes artísticas occidentales, como pretende mostrarlo la historiografía oficial (Clifford, 2001); pues, como señalan autores que como Altmann (2019), reivindican las estéticas interculturales, estas prácticas de creación que han utilizado diversos contextos biofísicos como soporte de creación plástica (Geoglifos de Palpa, Nazca, Atacama, San Agustín, etcétera) constituyen legados culturales de AbyaYala desde tiempos inmemoriales.

De esta manera, se asumían como temas de reflexión-expresión (la relación con los contextos biofísicos) proponiéndole a los docentes en formación que asumieran exploraciones creativas articuladas armónicamente a la naturaleza. Estas exploraciones constituían ya auténticas experiencias aesthésicas que podían ubicarse al interior de tendencias de revaloración epistémica de esta importantísima dimensión de la experiencia humana, como plantea Gómez (2014). Posteriormente, desarrollamos una experiencia más amplia con estudiantes de una práctica formativa de la LPI, y en ella reconocimos que la experiencia estética respetuosa y reflexiva adelantada en contextos biofísicos (Valencia, 2014), también podía generar acontecimientos creadores desarrollados por estudiantes del nivel transición, con quienes la educación artística se podría asumir como un proceso de fomento de la imaginación creadora expandida, totalmente alejada de las estériles manualidades. Con ello se logró un gran enriquecimiento epistémico de la experiencia general, pues los hallazgos expresivos de las docentes en formación, les posibilitaba identificar variantes y alternativas creadoras que luego expandían en nuevas exploraciones con los niños con los cuales interactuaban en sus prácticas formativas.

Consolidación del proceso investigativo

A medida que se enriquecía la experiencia, se reconoció la posibilidad de transformarla en un proceso de investigación formativa, que posibilitara generar nuevas formas de conocimientos sensibles, mediante las siguientes intencionalidades:

- Identificar algunas estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la conciencia ambiental del estudiantado de educación inicial y básica primaria, de los colegios participantes, mediante la gestación de un conjunto de procedimientos divergentes de expresión plástica derivados del Arte de la Tierra.[44]
- Propiciar la aparición de espacios de práctica y reflexión pedagógica que favorecieran el enriquecimiento expresivo de las y los docentes en formación mediante la exploración y recreación de procedimientos artísticos contemporáneos entretejidos y complementados con la reivindicación y recuperación de prácticas y cosmovisiones ancestrales.

[44] Denominación que asumíamos antes de encontrarnos con el torrente renovador de las Artes de la Madre Tierra, propiciado por el maestro Ricardo Lambuley Alferez, desde el manantial de la Maestría en Estudios Artísticos de la UDFJC.

- Evaluar el uso de los procedimientos emergentes de expresión artística, como estrategias de indagación en Educación Artística, asumidas bajo una integración de las modalidades de: Investigación Acción Educativa (Elliot, 2000), Etnografía escolar (Woods, 1998) e Investigación creación (Gómez, 2016).
- Contribuir al enriquecimiento de los procesos curriculares de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UDFJC a partir de los hallazgos de la orientación investigativa de la experiencia.

Metodología

Metodológicamente, todo el proceso global se ha desarrollado desde la triangulación de varias modalidades de investigación articuladas entre sí. En efecto los procesos adelantados en la primera fase 2013-2017 se desplegaron esencialmente desde una combinación de estrategias derivadas de la Investigación Acción Educativa (Elliot, 2000), la Etnografía Escolar (Woods, 1998) y la Investigación Creación (Gómez, 2016), asumida plenamente en la última fase.

En efecto, hemos asumido la Investigación Creación, dese los planteamientos de Gómez (2016), quien propone que esta puede ser entendida como una categoría relacional esencialmente dinámica que posibilita el desarrollo de relaciones horizontales entre sus componentes, de manera que no se supedite la creación a la investigación, ni viceversa, buscando que las dos dimensiones se desarrollen de manera articulada y fluida. Como señala el autor, hay que "Tratar de incorporar, sin subordinar, la investigación a las prácticas de creación" (Gómez, 2016, p. 4); así, en este caso, los componentes del proceso pueden derivar acciones de creación individual, grupal o comunal que se perciban como concreciones particulares, manifestaciones del pensamiento y el conocimiento sensible, propiciado y asumido como parte fundamental de la relación intersubjetiva con la comunidad participante.

Fases del proceso

De 2013 a 2014, se realizó la primera fase de exploración investigativa en torno al componente de creación, asumida como investigación formativa en la modalidad de pasantía), con estudiantes de profundización de la línea de LCyC. En esta fase,

se adelantó la primera exploración investigativa en torno a las posibilidades de la investigación creación con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, que desarrollaron sus trabajos de grado mediante seis subproyectos de investigación formativa tipo pasantía con todos los cursos del Gimnasio Real de Colombia. El proyecto, centrado en la exploración de procedimientos de expresión plástica con elementos naturales, se realizó como una mediación para generar conocimientos sensibles, basados en las reflexiones estético-ambientales con la comunidad académica de este plantel.

Entre 2015 y 2017 se adelantó la segunda fase del proceso de investigación formativa centrado en el eje de creación de la línea de profundización Lenguaje, Creación y Comunicación (LCyC), también en la modalidad de pasantía. Para ello se desarrolló un proceso articulado a la apuesta formativa configurada desde la estrategia metodológica denominada ATAs (Actividades Totalidad Abiertas), en la cual el proceso pedagógico se desarrolla desde las inquietudes e intereses del estudiantado, en interacción horizontal y colaborativa con sus docentes, quienes les motivan a buscar alternativas de solución adecuadas a las problemáticas que les interesa; de manera que los estudiantes se asumen como protagonistas de su propio aprendizaje (EPE, 2018).

Considerando la importancia de esta apuesta pedagógica, se desarrolló el nuevo proceso de investigación formativa acogiendo los hallazgos del proceso investigativo anterior, ampliando y orientando la exploración del nuevo grupo, por rutas divergentes de creación integrada a los contextos naturales. En esta segunda fase, se asumió como reto adicional la producción de artículos de investigación como complemento divulgativo de la investigación desarrollada.

Entre 2017 y 2019 se desarrolló la tercera fase, centrada en la consolidación del componente de creación de la línea de Profundización LCyC. En efecto, considerando la potencia de reflexión pedagógica acerca de las modalidades de investigación formativa vinculadas a la educación artística escolar, quisimos fortalecer ambos componentes articulando procesos del Semillero de Investigación Alunantes (SIA) con los desarrollos del Seminario de Investigación de la línea de profundización en Lenguaje, Creación y Comunicación de la LPI, para que el componente de Creación del seminario unificara sus procesos con los del Semillero. Así, quienes cursaran la asignatura, serían también integrantes del SIA, lo cual fortalecía ambos procesos.

Esta tercera fase, se nutrió de los procesos y reflexiones adelantados tanto en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia; como en la electiva Artes de la Madre Tierra de la Maestría de Estudios Artísticos de la Facultad de Artes de la UDFJC.

En este caso, las tres modalidades de investigación (IC, IAE y Etnografía escolar) se triangularon con la estrategia de inter/sistematización (Medina Melgarejo, 2015), mediante un Edublog en el que aparece buena parte de los desarrollos de esta tercera fase. Y como cierre del proceso general, uno de los trabajos del grupo (Arciniegas y Guerrero, 2018) recibió una distinción especial por parte de la Coordinación General de Autoevaluación y Acreditación de la UDFJC, en 2019. Este reconocimiento constituyó otro de los logros de la experiencia global, pues en la contraportada del material de difusión, se incluyó un código QR, que dirige a los usuarios, al Edublog de la experiencia; con lo cual se incrementa notablemente la visibilización detallada del proceso de investigación formativa en el ciberespacio, más allá del ámbito especializado que posibilita el Repositorio de la UD.

Hallazgos parciales

La experiencia investigativa desarrollada en la LPI en torno a procesos creadores articulados armoniosamente a los entornos biofísicos ha generado un conjunto de reconocimientos y reconfiguraciones epistémicas y metodológicas, debido a la profundización paulatina de la reflexión estético-pedagógica que se iba derivando de la experiencia.

> • Primero es importante señalar que el énfasis investigativo otorgado a la experiencia inicial generó un significativo enriquecimiento de la experiencia global, al centrarse en estudiantes del ciclo de profundización de la LPI que escogieron la opción pasantía de investigación como modalidad para graduarse. Efectivamente, las pasantes que asumieron el reto de reconocer sus potencialidades expresivas mediante la exploración de procesos creadores integrados a contextos naturales; también lograron expandir sus exploraciones a las comunidades académicas de interacción; convirtiendo dichas exploraciones en espacios de reflexión estético-pedagógica para generar alternativas divergentes (Lambuley, 2019) de abordar la educación artística infantil.

• Segundo, la generación de espacios divergentes de práctica y reflexión pedagógica que estimularan la creatividad de los grupos, ha producido un conjunto de propuestas expresivas centradas en la transformación de acontecimientos creadores integrados armónicamente al ambiente natural (Valencia 2014), mediante la articulación de algunos modos de hacer derivados de las cosmovisiones ancestrales de algunos pueblos originarios, con procedimientos creadores provenientes de las corrientes artísticas contemporáneas de diferentes regiones y contextos culturales, lo cual contribuye enormemente con la proyección social y la construcción de conocimientos sensibles, al proponer alternativas al conocimiento hegemónico racionalista.

• Esta apertura epistémica generó que las estudiantes se dispusieran a la indagación de sendas alternativas; pero también que asumieran con rigor los procesos de reflexión pedagógica para analizar las experiencias desarrolladas. Efectivamente, a pesar de carecer de un gran dominio de los procedimientos de expresión artística convencionales, pero confiando en sus potencialidades expresivas (Greene, 2004), y acogiendo las sugerencias y exploraciones propuestas, para generar sus propias alternativas; los tres grupos de pasantes de la LPI y las dos maestrantes[45] que también acogieron esta senda, se arriesgaron a investigar, adecuar y transformar un espectro fluido de procedimientos divergentes, que se apartaban de las prácticas convencionales en educación artística escolar, lo cual contribuye a ampliar notablemente las prácticas escolares estandarizadas.

• Así, cada núcleo de trabajo estimulaba a los diferentes grupos estudiantiles participantes, para adentrarse en la vivencia de auténticos acontecimientos creadores integrados a la naturaleza, impregnados de una actitud respetuosa hacia el medio ambiente, retomando algunos modos de hacer derivados de las cosmovisiones de nuestros pueblos originarios, que se asumen como pagamento (agradecimiento a la Madre Tierra); en la orientación epistémica que propone Abadio Green

[45] Tanto Lady Tatiana Romero Sánchez, en la Maestría en Educación, como Angie Catherine Callejas T, en la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, desarrollaron sus trabajos de grado en torno a las Artes de la Madre Tierra.

(2011) y que se han profundizado luego en los desarrollos de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

• En tercera instancia, en cuanto al propósito de analizar el uso de los procedimientos de expresión estética, como alternativas de investigación en educación artística (Greene, 2004), en nuestro caso asumidas desde una orientación complementaria entre las modalidades de Investigación Acción Educativa (Elliot, 2000), etnografía escolar (Woods, 1998) e Investigación Creación (Gómez 2016), logramos que los diferentes grupos encararan el proceso de investigación formativa como un ámbito de reflexión permanente acerca de su experiencia aesthésica y su práctica pedagógica. Para ello se mantuvieron en un constante monitoreo de su interacción educativa con las comunidades académicas de interacción, revisando permanentemente la pertinencia de los acontecimientos creadores generados; y acogiendo las reflexiones, sugerencias e inquietudes planteadas en los diversos encuentros de saberes que se suscitaban a lo largo de la experiencia.

• De este modo, al ir sistematizando, documentando, organizando y analizando la información acopiada, iban configurando un corpus de conocimiento emergente, derivado de la valoración que toda la comunidad académica implicada manifestaba en torno a sus vivencias aesthésicas con el contexto biofísico. Lo cual es muy importante para la investigación educativa porque muestra alternativas de expansión en la generación de conocimientos sensibles que desborda la rigidez acartonada del conocimiento cientificista.

• De otro lado, en lo relacionado con la intencionalidad de contribuir al enriquecimiento curricular de la LPI, a partir de los hallazgos y dificultades de la experiencia investigativa global, se configuró una propuesta pedagógica de ampliación curricular de la licenciatura, acogiendo parte de la recomendación sugerida en el trabajo de Barrero y Medina (2014), quienes habían formulado la posibilidad de integrar la educación ambiental, vinculada a procesos del área de artes.

• Por último, estas sugerencias se restructuraron en la propuesta: Educación Artística para afianzar la conciencia ambiental en la formación de docentes, que se presentó a la LPI a finales del segundo semestre de 2016. En esta se plantea la necesidad de crear unos espacios curricula-

> res en los que se mantuviera de manera permanente la relación entre las artes y las ciencias. Pero, agregando un componente adicional; pues para enriquecer la tendencia de las artes procesuales explorada hasta el momento, ahora, se proponía explícitamente retomar elementos característicos de las cosmovisiones originarias de Abya Yala, las cuales asumen el planeta como una entidad maternal que sustenta la vida planetaria. Para ello, se incluyó en la denominación de la categoría central el concepto Madre, acogiendo los postulados de Green (2011); y se articuló la experiencia global adelantada hasta el momento en la FACE, con los desarrollos logrados en la Maestría de Estudios Artísticos de la Universidad Distrital por parte del maestro Ricardo Lambuley en torno a las Artes de la Madre Tierra, para presentar de entrada y claramente nuestro posicionamiento de restitución epistémica al respecto. En consecuencia, el espacio curricular se denominaría Artes de la Madre Tierra para educadores de niños y niñas; con lo cual se asumía plenamente esta emergente categoría epistémica y el proceso global se situaba políticamente en la opción decolonial (Mignolo, 2015).

En este proceso, se ha logrado una serie de interacciones de construcción y enriquecimiento mutuo con comunidades diversas, que le han apostado a la búsqueda de alternativas pedagógicas que se distancien de los modelos pedagógicos convencionales relacionados con la Educación Artística escolar, frecuentemente signados por la repetición y la estandarización.

De esta manera, al interior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y en la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC, ha empezado a emerger una orientación divergente en el ámbito de la educación artística, asumida desde la práctica investigativa con comunidades escolares marginales o alternativas, que podría entrar en diálogo constructivo con otras experiencias locales y/o regionales, que igualmente están comprometidas con la búsqueda de las indispensables transformaciones pedagógicas que posibiliten descolonizar el universo normativo de la educación oficial, resquebrajando la imposición epistémica occidentalizada que suele reinar en los contextos escolares de nuestra región.

Configuración de unas geopedagogías sonoras, experiencia con México

Entre 2021 y 2022, el proceso adelantado en la Universidad Distrital FJC, se ha enriquecido enormemente, al entrar en un importantísimo y fructífero proceso dialógico con los grupos coordinados por Patricia Medina Melgarejo, en procesos de formación y autoformación de docentes en diversos estados de México, como Oaxaca y Michoacán. En estos diálogos y compartencias horizontales, ha emergido, entre otras preocupaciones, la necesidad de abordar la reflexión epistémica en torno a los procesos pedagógicos que acogen las sonoridades de los territorios, en desarrollos que atienden y valoran las particularidades cosmogónicas de dichos territorios. Proceso a los cuales, hemos denominado geopedagogías sonoras, acogiendo los planteamientos de Marco Raúl Mejía (2020).

Ahora bien, en nuestras consideraciones iniciales, como Geopedagogías sonoras, hemos reconocido los procesos reflexivos derivados de acciones formativas que implican la gestación de experiencia sonoras y/o audiovisuales en las cuales se integran de manera armónica las geofonías (sonoridades generadas por los flujos telúricos del planeta) y biofonías (sonoridades generadas por todos los organismos vivos de la tierra), recogidos en los territorios específicos en los cuales se desarrollan las acciones formativas; y que luego pueden ser recreados (organizados, mezclados y presentados) de manera armónica en los contextos bio-físicos en los cuales se desarrollan dichas acciones formativas.

Estas recreaciones performativas, pueden ser desarrolladas a la manera de pagamento (acciones de agradecimiento) a la naturaleza, a la Madre Tierra o Pacha Mama, por todos los beneficios vitales que nos prodiga; acogiendo y valorando las diversas cosmovisiones de distintos pueblos originarios que habitan Abya Yala. Por ejemplo, hasta ahora, en el contexto colombiano se han retomado algunas experiencias derivadas de las cosmovisiones de los pueblos muiscas, guna dule, emberas y misac; mientras que, del contexto mexicano, se han retomado algunas experiencias, tanto con pueblos originarios como: popolucas (*ngigua*), mazateco, chinanteco, mixe, yoreme-mayo, como experiencias adelantadas con docentes y estudiantes urbanos de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

Este tipo de acciones creadoras, vinculadas íntimamente al territorio como un todo, se inspiran en el pensamiento telúrico de los pueblos originarios americanos, que según el antropólogo colombiano Luis Guillermo Vasco (2002):

> se estructura alrededor de la idea de la existencia de una ligazón vital entre la tierra y el hombre; mejor aún, entre la tierra y la comunidad. Si esta se separa de la tierra, si la relación ancestral que la une a ella se rompe, está condenada a desaparecer, a morir. Incluso se presenta en ocasiones la idea de que en este caso la tierra misma está condenada a la desaparición por el trastocamiento del universo. Así mismo se considera a la tierra como el origen —divino o no— del hombre, como la madre. Se trata de una forma de conciencia colectiva y colectivista en el sentido de que es sustentada por la comunidad en su conjunto (a través de su mitología, por ejemplo) y también porque este vínculo vital no hace referencia a individuos aislados sino a la comunidad como un todo (p. 283).

Estos procedimientos son valorados por las comunidades asentadas allí, desde lo que Castoriadis (1997) denomina la lógica de los magmas, es decir, del flujo continuo surgido del devenir vital entre la psiquis singular de los individuos y el imaginario instituyente de las colectividades; en un proceso vital que no se fija ni se detiene nunca, como el movimiento telúrico del planeta, pues corresponde "a la plasticidad prácticamente ilimitada de la psique humana" (Castoriadis, 1997, p. 246); que, además puede fluir y enriquecerse con las interacciones de agentes externos a la comunidad (personas, colectivos, asociaciones, instituciones, etcétera), con los cuales se logren relaciones horizontales y sinérgicas.

De esta manera, los procesos de creación inspirados en el pensamiento telúrico se concentran en la valoración y en la defensa de un territorio (en las maneras específicas de habitarlo, de nombrarlo, de trabajarlo y disfrutarlo); lo cual va más allá del simple reconocimiento de un contexto geográfico asumido como un medio de producción agrícola; pues se fundamentan en valoraciones simbólicas que desbordan absolutamente las fronteras de las acciones creadoras asumidas exclusivamente como especulaciones estéticas o mercancías económicas.

Por ello, a lo largo de casi tres lustros y sobre todo luego del inicio de las enriquecedoras interacciones con los grupos de formadores que orienta Patricia Medina Melgarejo, hemos propiciado la exploración pedagógica de un espectro diverso de experiencias aesthésicas sonoras, lo que ha favorecido el desarrollo de un conjunto de exploraciones relacionales vinculadas íntimamente con los entornos biofísicos particulares en los que se desarrollan las acciones formativas, para propiciar la emergencia de un cúmulo de procesos creadores siempre cambiantes, en

los que se involucran sonoridades de las manifestaciones tectónicas, tanto Geofonías (o sonoridades del planeta, como ríos, oleajes, tormentas, truenos, brisa, etcétera); como Biofonías (o sonoridades de animales silvestres y/o domésticos), según los planteamientos de Culasso (2014).

Alrededor de estos elementos, se han concebido un conjunto de procesos de exploración sonora que configuren experiencias o acontecimientos creadores en torno a procesos de sanación-creación mediados por el conocimiento de las sonoridades vinculadas a los territorios; mediante acciones de investigación en viaje de creación, que se refieren a los saberes y conocimientos en clave sonora, referidos a las prácticas musicales inmanentes al cuidado del individuo y de sus comunidades. Prácticas que han estado y están presentes en lo ancestral (como parte del conjunto de saberes de nuestros pueblos originarios) y lo contemporáneo, referido a los universos sonoros derivados de los saberes musicales desarrollados en occidente y en otras latitudes, pero que comportan elementos de comunión con las posibilidades sonoras.

Estas sonoridades integradas a la manera de los llamados Paisajes Sonoros (Schafer, 1977), se exploran pedagógicamente mediante diversos acontecimientos creadores (como: instalaciones, performancias, audiovisuales, etcétera) en los cuales se recrean y reconfiguran diversas sonoridades de nuestros territorios, con el propósito de generar unas apropiaciones otras de los mismos, a partir de la necesaria revitalización de la dimensión de la escucha atenta de los territorios que habitamos, de manera que emerjan espacios de interacción y revaloración entre las personas y los seres que comparten un territorio y las sonoridades propias de los ambientes que estos seres habitan o transitan.

Con estas exploraciones se trata de configurar diversos conjuntos de acontecimientos creadores y sanadores, en los cuales los flujos sonoros que subyacen energéticamente en nuestros cuerpos y en los territorios, superen y trasciendan los estados de marginalización e invisibilización generados por las imposiciones hegemónicas de la cultura occidental, que sistemáticamente trata de subvalorar estos conocimientos y estas prácticas culturales.

Al cierre

El diálogo fructífero con las propuestas en la formación de docentes, con los grupos coordinados por Patricia Medina Melgarejo, en procesos de formación

y autoformación de docentes, abre un horizonte de intercambio político pedagógico reconociendo el valor de las geo/pedagogías desde los componentes de las experiencias sensibles, en donde México y Colombia reúnen compartencias diversas construyen nuevas formas de investigar creando para construir colectivamente caminos junto con las y los docentes de ambos países.

En este sentido, consideramos que el proceso global adelantado hasta el momento (tanto en la UDFJC, como sobre todo ahora que este se ha nutrido en el diálogo pedagógico y las compartencias con los colegas mexicanos, se articula a los planteamientos del maestro Marco Raúl Mejía, cuando propone que los movimientos pedagógicos (y los colectivos académicos, creemos nosotros),

> en su especifcidad político-pedagógica deben generar propuestas de proyectos educativos y pedagógicos alternativos como forma de construir poder, con el cual los grupos que actúan en la sociedad en la esfera de lo público educativo toman para sí las tareas de esa transformación mayor y las reconvierte en el campo de su práctica específica mostrando que otra escuela, otra educación y otra pedagogía son posibles, en el marco más amplio de otro mundo posible (Mejía, 2020, p. 272).

En efecto, las diversas dinámicas creadoras generadas en estas riquísimas interacciones entre colegas pedagogos de México y Colombia, muestran como estas apuestas por los procesos locales y territorializados, posibilitan la emanación de una multiplicidad de afluentes que propenden por la transformación del torrente mayor, como parte de las reflexiones y propuestas de mutación pedagógica, a través de la configuración de asociaciones, nodos y redes (locales, regionales, nacionales e internacionales), así como la participación en procesos de encuentro de las alternativas construidas mediante eventos académicos (simposios, seminarios, conversatorios, etcétera). Así como la divulgación de los resultados de dichas reflexiones a través de diversas estrategias de comunicación que rebasen las típicas estrategias de los artículos y libros que, desafortunadamente, siguen circunscribiéndose a un nicho reducido de iniciados académicos, por lo cual se requiere explorar con formatos comunicativos también alternativos, como los fanzines, los podcasts y las más diversas narrativas que posibiliten de manera expedita socializar las potencialidades de estas experiencias.

Referencias

Albán, A. (2008). *Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones. Estéticas de la re-existencia*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Arte actual de los pueblos originarios", organizado por el Convenio Andrés Bello, Quito.

Albán, A. (2013). *Más allá de la razón hay un mundo de colores. Modernidades, colonialidades y reexistencia*. Editorial Oriente.

Asociación de Vecinos de Granjas de San Pablo ASOVEG. (S.f.). https://asovegcinjudesco.wordpress.com/

Barrero, J. y Medina, A. (2014). *Arte de la Tierra para afianzar la conciencia ambiental en estudiantes de 5° de básica primaria en el Gimnasio Real de Colombia* [trabajo de Grado para optar por el título de Licenciada en Pedagogía Infantil, UDJFC]. Bogotá, Colombia.

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la Era de Internet*. Alianza Editorial.

Clifford, J. (2001). Historias de lo tribal y lo moderno. En *Dilemas de la Cultura Antropología. Literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Gedisa.

Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Morata.

EPE. (2018). Metodología ATA. *Escuela Pedagógica Experimental*. https://epe.edu.co/metodologia-ata/

Facultad de las Artes ASAB-Universidad Distrital. (2017, 10 de marzo). *Artes de la Madre Tierra* [video]. https://goo.su/8co55

Gari, G. (2016). Conciencia ambiental en la formación de docentes. En Aguilar (comp.), *Tercer Encuentro de Socialización de Experiencias Educativas y Prácticas Pedagógicas en el Contexto Universitario*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gari, G. (2021, enero-junio). Cultivando las Artes de la Madre Tierra: una apuesta creadora, divergente y crítica. *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, (31), 125-146. https://goo.su/9YWVK

Gari, G. (2022). La imagen y la mirada creadora, manifestaciones otras de la Creación Telúrica. *Estudios Artísticos*, 8(12), 148-158. https://goo.su/cFvDs

Gómez, P. (2016), *Formación investigativa e investigación creadora en los estudios artísticos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gómez, P. (Ed.). (2018). *Aprender, crear, sanar: estudios artísticos en perspectiva decolonial*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Green Stocel, A. (2011). *Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra* (Anmal Gaya Burba: isbeyobi daglege nana nabgwana bendaggegala) [tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Medellín, Colombia.

Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul: conferencias de educación estética*. Edere.

Lambuley R. (2018). Decolonialidad y sanación disertación desde los estudios interculturales. En Gómez (ed.), *Aprender, crear, sanar: estudios artísticos en perspectiva decolonial*. UDFJC.

Londoño, P. y Ballesteros, D. (2018). Si hay confianza, no hay evaluación. Una mirada desde la reflexión evaluativa y sus metodologías en algunos niveles de la Escuela Pedagógica Experimental. *Infancia Recuperada*, (4), 29-34.

Medina Melgarejo, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América,* tomo III. Ediciones desde abajo.

Mignolo, W. (2008, enero-junio). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243-281.

Mignolo, W. (2015). La opción decolonial. En *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. UD.

Mignolo, W. (2019). Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 14(25), 14-32. Doi: https://doi.org/10.14483/21450706.14132

Mignolo, W. y Gómez, P. (2021). *Reconstitución estética decolonial*.

Quijano, A. (2000, verano-otoño). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of world-systems research*, VI(2), 342-386. https://goo.su/aevzi

Romero, L. (2017). *Arte de la Madre Tierra para articular la Educación Artística con la Educación Ambiental, mediante procesos de siembra estética, con los niños y niñas de la IED Palermo Sur JM*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

S.E.D. (2011). *Experiencias artísticas que transforman contextos en los colegios de Bogotá*. S.E.D.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Paidós.

TERCERA RUTA.

Geo/pedagogías como búsqueda y construcción de territorios de memorias, resistencias y re-existencias de las pedagogías afrodescendientes e indígenas latinoamericanas

VIII. La memoria de las luchas afrodescendientes como geopedagogías de liberación: las redes horizontales de solidaridad como espacio político en Cali, Colombia

VIII. La memoria de las luchas afrodescendientes como geopedagogías de liberación: las redes horizontales de solidaridad como espacio político en Cali, Colombia

Germán Feijoo Martínez

> *Esta argumentación puede interpretarse como la búsqueda de rutas, y desde estas rutas, direcciones varias, para caminar el camino en una perspectiva de horizontes, sin perder la visión de los paisajes. Lógica itinerante más sensible al asombro de la vastedad que nos rodea que a la letra de las guías del buen caminante* (Zemelman, 2012, p. 51).

Introducción

La pregunta que motiva este artículo es: ¿Desde qué lugar se consolidan las geopedagogías de liberación en la gente afrodescendiente? Se responde que desde sus prácticas educativas ancestrales y culturales, sus saberes comunitarios, su fuerza de trabajo, desde sus territorios construidos como espacios políticos y su memoria. La gente lucha por ganarle la batalla cotidiana al racismo que mata, a la terrible exclusión social, económica, psicológica, humana que extermina a los pueblos. Se posiciona aquí con asombro y admiración por la gente afrodescendiente que enfrenta las hostilidades y responde con dignidad por su vida, este es el lugar de quienes tienen voz y espíritu de lucha. Asimismo, se asume que la memoria ha sido seleccionada, decantada, y hacerlo constituye una primera interpretación de autor aproximada y parcial a la realidad. Se medita sobre el silencio de lo que no se dice por parte de las personas, y por lo que no se escribió, por lo que se omitió, y por los sesgos políticos con los que se escribe, porque la idea es hacer una historia con proyecto político que amplifique la voz sabia de las personas que con sus narrativas transforman día a día sus comunidades y grupos sociales.

Las geo/pedagogías se transmiten desde los territorios de vida

Se ha llegado a desconocer que la gente afrodescendiente tenga capitales culturales porque tienen algunos un promedio bajo de escolaridad, y porque en sus casas no hay bibliotecas. Esa mirada descalifica los saberes ancestrales, la transmisión de los saberes entre generaciones, desconoce que tienen capitales culturales que no requirieron de estar institucionalizados para que aparezcan, por ejemplo, en la memoria laboral de las poblaciones:

> Mi papá trabajaba en el mar… salía del mar a trabajar al monte, él iba a rozar colinos… con machete, era rozar el monte, él iba allá con peones, treinta, cuarenta, peones que llevaba a rozar… eran los platanares… nosotros rozábamos caña, coco… tenía los cocales en el monte, se iba a rozar y hacer zanja… (Entrevista realizada a Luz Marina Portocarrera, por Raúl Platicón Portocarrero en el curso de historia oral del año 2006, Cali, Colombia)

Esta entrevista de historia oral y las que se seguirán citando están ubicadas en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle, Departamento de Historia, el cual he ayudado a crear junto a estudiantes del curso de historia oral del cual soy el profesor responsable, algunas de esas entrevistas han sido realizadas por quienes han cursado el curso, y por mí. Este artículo tiene como geografía el suroccidente colombiano, especialmente el Pacífico sur, y la zona del Valle geográfico del río Cauca donde viven miles de personas afrodescendientes en sus territorios tradicionales desde la colonización, y que tiene como epicentro a Cali, la tercera ciudad en el país, donde emigran, debido a varios factores como la larga guerra que azota al país desde hace décadas, con agentes tan diversos como el Estado con los militares, los paramilitares, la guerrilla y el narcotráfico. La ciudad se convierte en un punto de llegada, y en el tener que volver a comenzar una vida llena de luchas por lograr ubicarse en los barrios, especialmente en los nuevos asentamientos urbanos ubicados en zonas casi siempre hiperdegradadas.

El asombro y la admiración por la gente afro, que enfrentan las hostilidades y responden con dignidad por su vida, ese es el lugar de quienes tienen voz y espíritu de lucha. Asimismo, se asume que la memoria ha sido seleccionada, decantada y hacerlo constituye una primera interpretación de autor aproximada y parcial a

la realidad. Se medita sobre el silencio de lo que no se dice por parte de las personas, y por lo que no se escribió, por lo que se omitió, y por los sesgos políticos con los que se escribió, porque la idea es hacer una historia con proyecto político que amplifique la voz sabia de las personas que con su narrativa transforman día a día sus comunidades y grupos sociales. Muchas veces las mismas personas desestiman sus capitales culturales porque la sociedad occidental desvaloriza los saberes de las etnias, de la gente empobrecida desde su racismo y clasismo sempiternos:

> Yo no fui a escuela porque no había plata, mi papá decía: que pa´ qué nos iba a poner a nosotros en escuela, nosotros de ahí de su casa no íbamos a salir pa` ninguna parte, íbamos a está ahí toda la vida, que pa`qué escuela… en el lugar no había… En El Charco (Nariño) sí había escuela. Esas escuelas llegaron fue ahora que ya estoy vieja, ya canosa fue que llegaron las escuelas a Boca de Sequihonda. (Ídem, Entrevista: Luz Marina Portocarrero, entrevista realizada en Cali en el año 2006 por Raúl Platicón Portocarrero, y ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle).
>
> Desde las selvas y hasta los ríos y mares del Pacífico colombiano existen saberes cotidianos que se han transmitido por generaciones, que indican los tiempos de la pesca y la siembra, de las prácticas culturales, económicas, entre otras que permitieron a la población enfrentar las adversidades, hasta el presente donde las violencias se combinan para llenar de dolor la cotidianidad de la población. Una de esas violencias se presenta como la larga duración de la lucha por la vivienda en la ciudad:
>
> En busca de invasión para hacer mi casa: estábamos listos… va a venir la policía, para sacarnos… y nosotros tenemos que estar listos con palo y piedra, ¿esa noche quién dormía?, la gente no dormía… era poniendo cuidado a la policía, amontonando palo para bajar, irse allá abajo, a la planada… cosa que fue la última pelea, íbamos a cada rato, pero no había una pelea como esa… tan grande… y bueno, ese día golpearon a la Aleja, golpearon a Marino, Alfonso (familiares) como que también salió golpeado… salieron muchos golpeados… a algún policía le sacaron un ojo… Esa fue la última pelea, el doce de marzo de 1979… eso fue que nadie sabía de comida, nadie sabía de nada, porque

> esa pelotera, desde que amanecía… cargar piedra para allá… los niños cargaban las piedras de acá, las venían a llevar a la planada, no, no, mijito, eso sí fue horrible… (Idem, entrevista: Luz Marina Portocarrero Ramos).

Doña Luz Marina nos relata muchos pasajes de su vida a través de los cuales se puede apreciar cómo las mujeres han sido protagonistas, como en muchos lugares, en las luchas por la vivienda, por la crianza de sus hijos e hijas, nietos y demás familiares, por los que procuran construir un lugar donde permanecer con su familia. La señora Luz Marina inmigró del Charco, Nariño a la ciudad de Cali, donde después de muchas necesidades salió a *buscar invasión*, como le llaman popularmente a invadir terrenos en colectivo para iniciar un asentamiento humano, y lograr consolidar una vivienda, y mantener la larga duración de la lucha por la tierra.

Otras muestras de las redes horizontales de solidaridad y las geo/pedagogías se observan a través de las prácticas de recolección de agua, que en el campo son jornadas de mujeres, niños y niñas, aunque los hombres también lo hacen si su trabajo lo permite. Mujeres y hombres salen a *buscar invasión*, como dicen cada que se van organizando para posesionarse de un lote para construir su casa. Asimismo, se muestra que son inmigrantes que se fueron a buscar su vivienda a los humedales de Cali, que no estaban considerados habitables. Las redes parentales de las zonas de procedencia se trasladan a la zona de adaptación y surten excelentes beneficios durante el momento del asentamiento o invasión, tiempo en el que primero, deben plantear la posesión y la defensa física del territorio recuperado, para lograrlo apelan a sus memorias vecinales, ancestrales, de convivencia y planean estrategias geo/pedagógicas de vida para lograr el agua, cocinar, levantar paredes de ladrillo, entre otras. La antropóloga Donny Meertens siguiendo las pautas de los estudios urbanos lo plantea así:

> Su papel, [el de la mujer] empero, cambia de carácter en las diferentes etapas en que se puede dividir el proceso de invasión. Distinguimos aquí tres fases; la primera, es la toma del terreno hasta lograr de parte de las autoridades o los dueños del terreno, el reconocimiento tácito o explícito del derecho a quedarse. Es la fase de ocupación… y es allí cuando la mujer desempeña su papel protagónico y a veces heroico. En la segunda fase, la de la consolidación física y social del barrio, la mujer

> cumple múltiples tareas, pero éstas son menos "heroicas", menos visibles y tienden a enmarcarse nuevamente entre una tradicional división del trabajo por género. La tercera fase es la de la legalización, cuando llegan las entidades oficiales, se realizan censos, se miden terrenos y se inicia el larguísimo proceso de conseguir el reconocimiento oficial del barrio y la legalización de sus propiedades. Aquí, la lucha por un techo se vuelve a veces lucha entre la pareja. La subordinación de la mujer queda claramente afirmada: cuando se trata de formalizar las relaciones de propiedad, manda el hombre (Meertens, 1987, p. 40).

Ese momento del asentamiento o de *ocupación*, como lo denomina Meertens, es muy comunitario y lo perfilan y constituyen las mujeres, porque los hombres deben salir *afuera* a laborar, y son ellas quienes se encargan de las actividades necesarias para consolidar el barrio, que van desde cocinar, reunirse a planificar la defensa, pegar el ladrillo y criar hijos e hijas. Es preciso identificar que es estar *afuera* y adentro en estos barrios:

> Estar afuera representa un movimiento compuesto mínimo de dos dimensiones simbólicas que encuentran en la espacialidad-territorialidad su expresión más constatable. Se está afuera en el mismo momento en que sus tramas de relacionamientos para el desempeño de ciertas actividades al interior del barrio obligan a extralimitar la territorialización de la que se es o a la que se pertenece, dando pie a expresiones de desaprobación de su conducta tanto de los que comparten con él su sentido de territorialidad, como con aquellos a los que perturba la presencia de alguien que no es del lugar en el que se encuentra (Arboleda Quiñonez, 2012, p. 199).

La larga guerra en Colombia ha impuesto un agente violento representado en el narcotráfico, especialmente el microtráfico, que junto al abandono estatal significado en el desempleo y la exclusión han inducido a la ruptura y cambio de las relaciones sociales que se expresan en lo que popularmente se llama pérdida de valores. Varios estudios han demostrado que el impacto de la guerrilla en los barrios no es tan significativo como el del microtráfico y la delincuencia común. (Jerónimo Ríos Sierra, 2012-2020). Estos factores siembran lo que hemos llamado

fragmentación, que tiene la intención de mostrar cómo se rompen los vínculos solidarios en el barrio sembrando inseguridad, factor que la extrema derecha en Colombia ha aprovechado fructíferamente.

Las personas agrupadas en las organizaciones barriales, femeninas, sindicales, patronales comienzan a ser conscientes de que tienen un capital cultural propio, contra el cual las políticas estatales han permanecido de espaldas y ausentes. Cali es una ciudad con muchas diversidades que al ser incluidas en justicia social se reafirmará en una ciudad rebelde, creativa y en constante comunicación con otras culturas para ser reconocida como lo que es, una ciudad con culturas en contraste.

La historia oral: Una metodología práctica para comprender la educación como construcción propia de los pueblos en co-labor u horizontalidad

Las sociedades contemporáneas con sus incertidumbres y contratiempos recrean organizaciones y estrategias que reflejan sus grupos de intereses, sus trayectorias, su co-labor o formas de acción colectiva horizontalizadas para emprender caminos de logros, derrotas, aciertos, contradicciones para consolidar o renovar y discernir las propuestas, metas, objetivos que se deben plantear desde sus repertorios de acciones. Las personas afrodescendientes emprenden caminos de luchas sociales y cotidianas para fortalecer sus memorias y relatos que como parte de su historia se despliega en itinerarios, luchas y movimientos afrodescendientes en Colombia, vistos acá desde los centros urbanos. Esos emprendimientos sociales son lo que denominamos geopedagogías de liberación, porque ayudan a las personas a comprender que deben constantemente que apelar a sus memorias y a sus formas tradicionales de organización para conseguir paliar desde la dureza de sus cotidianidades conseguir vivir, aunque siempre al límite, debido a la sempiterna indiferencia de los sucesivos gobiernos. Un ejemplo de la manera como las personas transforman su realidad a pesar de las duras condiciones sociales, está representado en las palabras del profesor Alberto Castrillón:

> Nos tocó esa década del sesenta que fue algo extraordinario por la rebeldía que implicaba, la existencia en ese periodo muy interesante, en lo que yo creí firmemente que podía ser como el germen de una

> sociedad nueva, entonces en nuestra forma de vestir había una expresión de rebeldía, en nuestra forma de llevar el pelo, nosotros fuimos los primeros que nos dejamos crecer el pelo, que era muy enredado, o sea, los primeros afros, que se llamó luego esa forma de llevar el pelo, fueron los nuestros, aquí en Puerto Tejada, los de llevar el pelo, pues, pelo de negros, el pelo quieto de nosotros, muy crecido y sin mucha peineta, era, pues, una forma de expresar la rebeldía por las cosas de la sociedad. (Ídem, Entrevistado: Alberto Castrillón, AC, 12 de septiembre de 1947, Puerto Tejada, Cauca. Entrevistador: Carlos Fabián López. Entrevista de historia oral ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle, Departamento de Historia).

Apenas y desde el 2022 ha llegado un gobierno progresista que tiene interés real en comenzar a constituir una paz total, y en proponerse romper el hilo del hambre que azota a todas las poblaciones empobrecidas del país. La Colombia del Pacífico colombiano votó abrumadoramente por la propuesta de país de Francia Márquez y Gustavo Petro. Mucho del éxito de Francia como candidata y ahora como vicepresidenta, está cimentado en pedagogías de liberación que práctica desde casi una adolescente con sus comunidades afrodescendientes, que pasan por la defensa ambiental en los territorios, la organización política, las luchas afrofeministas, y la defensa de los líderes y lideresas sociales que han sido sistemáticamente asesinados incluso con la complicidad de las autoridades gubernamentales.

Al dilucidar la metodología nos propusimos una que vaya de acuerdo a nuestro propósito investigativo indagar por las pedagogías de liberación a través de la recolección y el análisis de fuentes orales, por ello, se rescata la importancia que tiene la Historia Oral desde donde podemos entrever las particularidades de los cambios en los grupos sociales con quienes laboramos. Este es un método para llegar a esas voces silenciadas por la indiferencia del Estado que ha dejado a la población en la miseria, incluso negándoles su derecho de tener Historia.

En Latinoamérica la Historia Oral se ha ido abriendo camino en medio de obstáculos académicos, que rechazan la subjetividad a la que se exponen los testimonios de los sujetos, por considerarla fuente inverosímil, pero es bien sabido, primero, que no hay una verdad absoluta porque es una construcción social e histórica, segundo, que el poder siempre maneja un imaginario donde juega con los saberes ya fundamentados a favor de sus intereses, en una manipulación unilateral.

Situación que ha provocado un afán por descolonizar y apropiarnos de nuestros saberes ancestrales y locales, como se puede inferir en las citas orales ubicadas en este texto, donde se demuestra cómo los saberes tradicionales que son transmitidos de generación en generación se invisten en los grupos como pedagogías básicas a través de las cuales han logrado muchas veces desde sus territorios y como inmigrantes armar estrategias de liberación, de adaptación, de conflicto, de aprendizaje y de enseñanzas:

> La narración de un anciano negro acá, era una vaina que iba y se devolvía, iba y se devolvía, y de repente a alguien le puede parecer una narración aburrida y repetitiva y todo eso, pero allí tiene su sentido, o cuando uno hace sociolingüística, uno mira, por ejemplo, las formas de expresar las cosas, la forma de pronunciar en algunas comunidades que la gente dice: no, esos negros de Guachené, sí que hablan feo. No, lo que pasa es que ellos allí han llenado de contenido una cantidad de cosas, de modificaciones que le han hecho al lenguaje, de las entonaciones, todo eso está cargado de significado que el extraño, la otra cultura, otro grupo, no la pilla, simplemente dicen: ese verraco no sabe hablar. De manera que ahí sí, yo creo que hay que apropiarse la historia en general, hay que narrarla y los ancianos, los portadores de las tradiciones orales hay que valorarlos, hay que atenderlos, escucharlos, pedirles que hablen, hacerlos sentir importantes porque lo son, esas son cosas de la historia, pienso que para poderla proyectar hay que conocerla. (Ídem, Entrevista: Alberto Castrillón).

Al preguntarnos por los motivos de la diáspora pacífica una parte del grupo entrevistado manifestó haber migrado porque en sus lugares de origen, regularmente pueblos, no tenían mayor abanico de posibilidades, tanto de empleo como de estudio, entonces emigraron hacia la ciudad de Cali buscando un mejor empleo o buscando un lugar donde poder seguir estudiando. Buscar un lugar donde estudiar no solo aplica a nivel de universidad, sino también a nivel de bachillerato, pues en sus lugares de origen todavía solo hay instituciones educativas que enseñan hasta quinto de primaria.

En la mayoría de los casos cuando llegan a Cali, ya hay alguien aquí dispuestos a ayudarlos, en algunos casos ya existe algún familiar en la ciudad, lo que

me hace pensar que la migración de personas afro a Cali lleva muchísimo tiempo, apoyadas en redes horizontales familiares de solidaridad. Regularmente los oficios desarrollados por estas personas tienen que ver con sus manos, con lo que aprendieron hacer en sus lugares de origen. El profesor Castrillón nos narra cómo fueron ejercidos los aprendizajes tradicionales en el pasado:

> Por supuesto podíamos ir al río, ahora ya no, en la generación mía no había quien no supiera nadar, allí jugábamos fútbol, o jugábamos en el agua, nosotros estábamos todo el tiempo en la playa, en el río todo el tiempo, pues no literalmente, pero, allí crecimos, nos ejercitamos, entonces éramos buenos nadadores desde pequeños y clavadistas, éramos gente de puerto, bien formada, porque nosotros podíamos ir al río, pescábamos ahí, hacíamos comida a la orilla del río con toda la familia, allá encontrábamos novia, en fin, el río era una parte muy importante en la vida de la comunidad. (Ídem, Entrevista: Alberto Castrillón).

La ciudad es la esperanza, también la desgracia para quienes a pesar de su pobreza sempiterna y la segregación constante aportan con su riqueza cultural representada en su memoria ancestral, con su gran capital económico y cultural, a pesar de que no controlan los suficientes recursos económicos.

Es necesario asombrarse, asumirse y actuar desde la memoria para trascender, por medio de la cual se mide el impacto, los efectos, las causas y las consecuencias en el universo social e individual en el pasado y en el presente de lo recordado por las personas de la diáspora entrevistadas. Si la memoria opera desde el presente cómo es la calidad del recuerdo de la gente afro. Los indicadores sociodemográficos y socioeconómicos, que confirman la discriminación en salud y en educación, condiciones que se suman a la discriminación múltiple. Preguntadas, por ejemplo, las mujeres afro por salud y educación denuncian las severas dificultades que padecen a la hora de acceder a sus derechos constitucionales por la salud y la educación.

> En las luchas civiles del 78` es donde yo comienzo a forjar una actitud crítica y empiezo una formación política propiamente dicha, digamos que fue en la práctica, en los reclamos por los servicios básicos… en la práctica no era solamente un problema de las clases sociales, sino que, también al interior de las clases sociales nuestras, existe discriminación

> racial, que yo ya había sentido cuando fuimos al colegio en Popayán, fuimos compañeros negros allá y sentimos la discriminación racial, y ahí ya había como un germen para un proceso que me reclamaba. (Ídem, Entrevista Alberto Castrillón)

La socióloga e historiadora boliviana, miembro y cofundadora del Taller de Historia Oral Andina, Silvia Rivera (2015, 1987) nos describe como poco a poco en Latinoamérica, esa episteme occidental que demarca la historia, junto a las corrientes estructuralistas de una u otra manera, se quedan cortas para describir la realidad, sumidas en una teorización donde el sujeto pierde valor, pero en el largo recorrido investigativo hay un contacto con los actores sociales, produciendo un giro y la necesidad de encontrar otras lecturas para la investigación donde se produzca nuevo conocimiento significativo tanto para el académico o investigador social como para la comunidad estudiada.

Por otro lado, existe la necesidad de reencontrarnos con nuestra propia historia, la historia de los pueblos, recuperar las tradiciones que mueren al ritmo de las nuevas políticas de globalización y que van dejando atrás un pasado rico en conocimiento ancestral y popular, corriendo el riesgo de sumirnos en una alienación, que lleva a enajenar nuestra identidad y por ende nuestra memoria:

> Hay que valorar la oralidad que ha sido el medio nuestro, y que a mí me parece que hay que favorecerlo porque a través de la narración oral, uno transmite una cantidad de cosas que no es posible a través del texto, hay muchas cosas que se pierden, un gesto, un ademán, una tonalidad de la voz, hay tantas cosas unidas a la oralidad, que tienen una significación grandísima, a veces más que la escritura misma. (Ídem, Entrevista Alberto Calderón).

La memoria es el vínculo entre sujeto e historia oral, es el hilo conductor por medio del cual se transmiten emociones, experiencias, vivencias, y tradiciones convertidas en recuerdos captados a través de la entrevista. Ricoeur expone cómo sería aprender a contar de otra manera:

> Puede llevarse a cabo conforme a un propósito pedagógico firme, el de aprender a contar nuestra propia historia desde un punto de vista extraño al nuestro

> y al de nuestra comunidad, contar de otra manera, pero también dejarse contar por otro […] lo más difícil es contar de otra manera los acontecimientos fundadores de nuestra propia identidad colectiva. (Ricoeur, 2008).

Los apartes de las entrevistas al ser vistos desde la técnica de saturación, que aplica Pilar Folguera desde la historia oral, ayudaron a generar las interpretaciones en todo el trabajo, ahora quiero señalar que, por saturación, temas como el racismo, el desempleo, la humillación de la gente asentada en la ciudad contra los inmigrantes, la falta de recursos, de vivienda, de salud y educación se enuncian constantemente en sus voces. También, por saturación se recupera en esas voces logradas, estrategias de intervención para enfrentar las diversas problemáticas a través de las redes horizontales de solidaridad, sobre todo entre mujeres, su fuerza de trabajo y disposición absoluta para lograr recursos económicos.

Hoy la ciudadanía se construye en la multiadscripción móvil a diferentes redes sociales, familiares, de amistad, de localidad o de identidad administrativa, entendida como la construcción de los sentidos de pertenencia en torno a la comunidad, a la localidad, al centro urbano, a la ciudad, al barrio, que a la postre, se convierten en el primer referente histórico de las personas. Se puede afirmar que la categoría de comunidad antecede a la de identidad. La comunidad es el referente básico desde el cual se horizontaliza la consolidación de las identidades, o como lo ha expresado doña Martha: "y me ha gustado ser amiga hasta con los perros, a mí me ha gustado ser audaz, porque no hay más familia que el vecino, el vecino es la familia de uno"[47].

De hecho, las personas están obligadas por la eclosión de los medios y las tecnologías a cambiar, a modificar y adaptar su forma de pensar, su cosmogonía de mundo y su manera de ver y relacionarse con su entorno. Los medios y las tecnologías brindan a los sujetos posibilidades múltiples de interpretación y de construcción de sentidos a su entorno, aunque esos cambios siguen guiados por los valores "propios" que se siguen transmitiendo a pesar de la migración, como lo recuerda doña María Leudo con su relato tradicional lleno de gratitud:

[47] Entrevistada: Señora Martha, Condoto, Chocó. Entrevistadores: colectivo de historia oral Tachinave, y Germán Feijoo. Entrevista de historia oral ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle, Departamento de Historia. 2006.

> Bebiendo una gallina de un arroyuelo, a cada trago que daba, alzaba la vista al cielo y con el pico gracias daba a quien hizo licor tan rico, qué es eso, gruñó un puerco: ¿Qué significa tan ridícula mueca? y ella contesta: nada vecino, la gratitud es puerca para un cochino, pero no hay alma grata que no agradezca, una gota de agua que se le ofrezca.[48]

En el caso de los barrios donde vive la gente afrodescendiente se viene generando una fuerte tensión en la construcción de las prácticas discursivas y políticas, que se oponen a las construcciones tradicionales históricas de identidad que se han erigido sobre estereotipos que transversalizan desde el cuerpo hasta sus prácticas culturales, políticas, sociales y económicas, produciendo caricaturas que encubren a las diversas identidades en imaginarios de identidades fragmentadas llenas de barreras sobre todo económicas que les impiden su libre desempeño a las personas como ciudadanos o ciudadanas. La mayoría de la gente está en disposición de hacer lo necesario para sacar sus familias en bienestar y humanidad:

> La discriminación a mi modo de ver, tiene un carácter y un sentido político y económico, básicamente es como la razón de ser de la discriminación racial, la falta de respeto por los derechos del otro desde el punto de vista económico y político que se funda en las diferencias genotípicas, es como para tener un pretexto, de manera que la discriminación racial es algo que debemos superar, pero en ese sentido el liderazgo negro tiene que actuar también consecuentemente, porque yo he tenido que ver como algunos de mis compañeros, con los que he estado en la lucha contra la discriminación racial, resultaron ser en lo personal, más esclavistas y más discriminadores que la gente a la que hemos criticado, entonces yo creo que los que estamos intentando que la discriminación desaparezca, debemos esforzarnos por ser gente respetuosa, capaz de respetar los derechos de los demás. (Ídem, Alberto Castrillón).

[48] Entrevistada: María Leudo Tamayo. ML nació en Condoto-Chocó el 16 de marzo de 1939, se trasladó desde su pueblo natal hacia Buenaventura y posteriormente a Cali. Entrevistadora: Susan Melissa Cortés. Entrevista de historia oral ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle, Departamento de Historia.

La idea fundamental es mostrar la heteroglosia de voces que junto a la técnica de saturación coinciden en señalar las dificultades por la falta de educación, o en otros casos, la alta formación académica ha generado que se puedan abrir ventanas de alivio a la situación social de los grupos afro. De igual forma, encontramos una variedad de razones que provocan la inmigración, que van desde amenazas de muerte, asesinatos de familiares, hasta opciones económicas y en búsqueda de mejores posibilidades laborales. Otro punto clave está representado en los saberes tradicionales que van desde la agricultura, los saberes medicinales, religiosos y educativos, porque las personas consideran que *la finca, la parcela, el sembradío,* son espacios de formación educativa en el campo, y que su desaparición entre otros factores ha provocado la expulsión de la gente de sus territorios:

> A mi juicio hay dos cosas en eso, una es el espacio físico de la finca como tal, porque era un lugar de trabajo para todo el grupo, todo el grupo se empleaba ahí, se mantenía unido, era un lugar de educación en el trabajo, lo que ocurre cuando uno está en el trabajo es que ahí, también uno va compartiendo historia, transmitiendo cultura y modificándola también, el trabajo es muy enriquecedor, en este aspecto yo creo que se perdió la finca como elemento físico… pero, también en lo cultural, y sobre todo ahí es donde hay un problema, en la parte de la cultura, porque estas comunidades empezaron a recibir el influjo de la cultura blanco-europea, o es decir capitalista… La finca desapareció como un espacio para la educación, para la historia, la cultura. (Ídem, Alberto Castrillón).

Asimismo, aparecen las formas rituales, lúdicas, la rumba, la política y los trabajos, las artes y los oficios complementando el acervo cultural afrodescendiente. Se resalta la profunda religiosidad ancestral que se nota en la gente, constantemente hay alusiones a la forma religiosa en prácticamente todas las personas entrevistadas. Actitud que los grupos protestantes han aprovechado para fundar iglesias de garaje por doquier, sobre todo en el Distrito de Aguablanca, en las que hay una gran cantidad de gente afro, que han renunciado a sus prácticas culturales a *nombre de Dios*:

La gente se quedó en el rito, les llegó hasta el rito de ahí para allá no pueden ver más, hay que sacar la gente del rito, hay que sacar la gente de la misa, y que si una misa es importante yo no desconozco el valor espiritual y la fuerza que se genera, pero, la gente llega hasta allí, y se olvida de que eso apenas es como la llave para ir a vivir y coger la vida con todo lo que venga, que si yo tengo que pelear, peleo y si tengo que estar en paz estoy en paz, y si tengo que defender, defiendo y si tengo que luchar, lucho, ya y nada de eso me va a generar cargas ni me voy a ir al infierno, no, sacar esa mente del infierno, el infierno está en la medida que yo me dejo oprimir, allí vivo el infierno.[49]

Las redes horizontales de solidaridad como espacios políticos

Las personas entrevistadas tienen un lugar, un territorio conquistado en la larga lucha por la tierra, que en la ciudad llaman casa, calle, vecinos, primos, amigos, y por supuesto tienen voz. Ese lugar de enunciación desde donde levantan o silencian sus voces se nota en la lucha por los aspectos básicos que requiere la vida y que las personas tejen mediante estrategias políticas, educativas, individuales, grupales como las redes horizontales de solidaridad, para edificar la casa, la cuadra, el barrio, la ciudad, o como doña Martha lo expresa:

> Yo en la cuadra también tengo una experiencia muy bonita… toco mucho las puertas, si hay un vecino enfermo, se toca la puerta y la gente colabora, si se muere una persona, yo toco la puerta, y la gente siempre dice, vea, me llegan a mí, yo trabajo con Bienestar Familiar, llegan a mi puerta que el señor que está muy mal, que tal señor, un problema con algún niño, algo, yo allí mismo salgo, abro la boca, gracias a Dios como decía mi mamá y mi abuela: se llena de moscas, porque la gente me colabora a mí nunca me dicen que no, yo nunca he escuchado que alguien me diga que no, porque vea, tal cosa doña Martha, siempre me colaboran sea con cosas para ayudarle a la gente, siempre recojo como mercadito. (Ídem. Entrevistada: Señora Martha. 2006).

[49] Entrevistada: Marina Teresa Sánchez. Entrevistadores: Germán Feijoo Martínez y Juan Fernando Reyes. 10 mayo 2014. Entrevista de historia oral ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle, Departamento de Historia.

> En esa lucha por el control de los recursos se han tejido tácticas de resistencia, posibilidades de acción para resolver los conflictos, y en honor a esas luchas afros he colocado en un lugar destacado en este trabajo la voz de quienes emigraron a la ciudad buscando construir una vida, llegando a lugares donde no eran bienvenidos, a habitar a los sitios más hiperdegradados de la ciudad, sitios que convirtieron en buenas casas, como lo manifiestan en las entrevistas.

¿Desde qué lugar habla la gente afrodescendiente?

Se ha demostrado que tienen su lugar, su territorio, su saber desde donde construyen sus vidas y la ciudad. Al presentar las transcripciones de las entrevistas es una manera elaborada de plantear nuestra propia traducción y asumo como imperial mi mirada sobre los otros, por eso advierto que no estoy en una fantasía de la incorporación objetiva de mi interpretación sobre los otros, no camino en la verdad del pasado porque allí no la hay, ni presento fórmulas de redención para quienes saben a dónde quieren ir y construyen sus caminos. Mi intención ha sido aprender de los grupos afro porque provengo de ellos, y acompañar sus luchas por la dignidad humana. Con los fragmentos de las entrevistas busco conectar las historias de vida con la Historia, en el que las personas inmigrantes de la diáspora no se han desconectado de sus referentes históricos y comunitarios, que son los mecanismos que entregan los contenidos o conocimientos que vinculan a las personas entre sí y les permiten enfrentar sus necesidades en una práctica social que les de salidas a las incertidumbres que genera el malestar cultural y la falta de control de recursos económicos. Asimismo, se esclarece cómo surgen geo/pedagogías que permiten que un número importante de personas se percatan de los problemas, e inmediatamente convoque soluciones comunitarias desde sus saberes:

> Los que no estábamos metidos en la agricultura, yo creo que tardamos mucho tiempo en comprender cómo había pasado eso, yo en mi caso siempre me preguntaba, ¿cómo era que había pasado eso? Porque la ideología, o sea la forma de pensar nos estaba induciendo a nosotros era de que la idea de la finca había decaído porque el negro era perezoso, ya de esa manera, yo siempre me pregunté: ¿cómo había ocurrido

> eso? y por eso mi interés en el asunto de la ecología, buscando por ahí algunas pistas, hasta que yo creo que ahora yo tengo claro que el trastorno del ecosistema fue una vaina así, fue rápida, brusca, fue un cambio violento, y es algo que nuestro reclamo hoy quiere resolver, creo que es un conflicto que hay que resolverlo, por eso no se va a olvidar, sino que hay que atenderlo, creo que es un compromiso que tiene una deuda con nosotros. (Ídem, Alberto Castrillón).

No se tiene únicamente la pretensión de recoger el discurso *propio, natural* de la gente entrevistada, porque cuando *lo propio* se esencializa comienza a decaer, a convertirse en univoco, en una verdad, y las comunidades tampoco tienen la interpretación definitiva de los hechos, también son comunidades de interpretación:

> Fish asume y profundiza el giro hermenéutico al reconocer que, en cualquier campo de actividad humana, los significados y hechos, así como los procedimientos y valores, se construyen social y políticamente en la medida en que se elaboran interpretativamente a partir de presupuestos y propósitos compartidos, tan situacionales como históricamente contingentes (1992, p. 277). No en vano, Fish asume una perspectiva marcadamente interpretativista y convencionalista conforme a la cual todos los significados y valores, así como nuestras razones y criterios, son un producto de los tiempos y un resultado de cierta historia interpretativa (González de Requena, 2009, p. 238).

A las comunidades y grupos sociales el esencialismo con su asistencialismo ha hecho tanto daño como todas las formas de intervención social que se han dedicado desde diferentes disciplinas a saquear a los grupos y a usarlos para sacar datos que ayuden a confirmar sus grandes aparatos conceptuales, teóricos y metodológicos. Comparto y reconozco la actitud militante y solidaria de quienes investigan que actúan con ética. Sin embargo, no existe una disciplina o saber comunitario que tenga la interpretación plena y certera.

Es de confirmar, que somos pueblos que urgentemente requerimos de espacio y tiempo para realizar los duelos, que una seguidilla de tragedias no deja hacer. Somos pueblos que urgimos de tiempo y espacio para enterrar nuestros muertos, de pedir castigo, requerimos de juzgar en nuestros tribunales, incluso en los del

derecho positivo, a los criminales. Como hace de falta la historia de los silenciados, de los ofendidos, de los honestos, de los que no traicionaron la vida. Más allá de preguntar si el otro habla, se trata de escuchar lo que dice, y desde dónde lo dice, porque la impunidad campea, el delito persigue, el dolor inunda. Pero, las redes horizontales de solidaridad afloran, donde alguien escucha para transmitir que la vida es posible con garantías sociales, políticas y económicas. Lo que es urgente es escuchar al otro y actuar en consecuencia por la construcción de una vida en el que el fin del sistema histórico capitalista sea posible, como se insinúa en estos tiempos.

En nuestra agenda política, porque, aunque muchas evidencias expuestas aquí hablan del dolor, nunca las referencias al dolor se hacen en una resignación llena de pesimismo, por el contrario, el humor florece allí donde estén un hombre y una mujer dispuestos a luchar la vida y esa lucha se entiende como la conquista de ser mejores en todos los aspectos que la cotidianidad impone. Se busca expurgar las huellas del dolor, evidenciando la memoria social para expurgarla a través del duelo al dolor, que permita otros sentidos de interpretación. No se huye del dolor, se le quiere exorcizar para ayudar a los grupos sociales y a sus individuos a pensar y a producir otras resignificaciones de la vida que serán puestas siempre en entredicho.

Es pertinente ahora, abrir la conciencia entendida por la forma como resemantizan las personas entrevistadas sus vivencias; como asumen y comparten la historia de los procesos colectivos. Las personas maduran sus recuerdos desde su presente y realizan evocaciones reflexivas que adecuan a su tiempo presente modificando su relato sobre el pasado. Si aceptamos que la memoria se está transformando, entonces: ¿Cómo se puede construir un nuevo mundo a partir del actual? ¿Por qué el poder, la inercia y la apatía se vuelven a levantar como obstáculos contra un mundo justo y sin guerra? Para responder a los interrogantes se debe denunciar primero, que no podemos permitir que un capitalismo de casino, mafioso y corrupto sea el juez de los problemas de narcotráfico, corrupción y violencia que asolan a Latinoamérica, como tampoco se puede permitir, que los enfoques interpretativos de nuestras problemáticas nos lleguen desde el norte, bajo metodologías de análisis social que se comportan como industrias culturales patrocinadas por grandes multinacionales y por las Universidades gringas, que congelan la protesta social y la emergencia social en lucha por consolidar de un mundo incluyente, y de paso, remozan el capitalismo, controlando las imágenes y las representaciones que no permiten la reproducción del capital. Nuestro én-

fasis está manifiesto en la urgencia de nuestros pueblos por redefinir la relación capital-trabajo-salarios dignos.

La investigación cualitativa y la Historia Oral impone límites al oficio que realizamos y tenemos como tarea la reconstrucción de las memorias de las luchas en todos los sentidos y ámbitos de las personas con quienes nos relacionamos; en eso consiste el potencial epistemológico de la historia oral: obliga a quien la práctica a estar junto, a sentirse parte, a oler o heder y a pensarse unido al otro para responder por las formas de vivir juntos en el profundo respeto por la vida de quienes realizan el enorme esfuerzo de transmitir, enseñar y aprender la cultura. En palabras de Alessandro Portelli, se manifiesta la presencia del otro y la del investigador de la siguiente manera:

> El problema de estos investigadores era precisamente aquel de que hablaba Bosio: ¿cómo se puede hacer una entrevista –un diálogo, una conversación– entre personas iguales, un intercambio en el que aparezca la muerte, el más allá, la reciprocidad comunitaria, cuando existe de por medio una relación jerárquica y de poder, que excluye preguntas que no sean propias a la cultura dominante? si bien la conversación debe darse entre dos personas iguales ¿somos acaso iguales? ¿Cómo podemos llegar a serlo? Es por eso que hemos buscado transformar el trabajo de campo en un momento en el que la igualdad no es proclamada o simulada, sino construida, que a su vez es un trabajo de transformación de ambas personas involucradas y de la relación entre ellas. (Portelli,1993, p. 3).

Es necesario asombrarse, asumirse y actuar desde la memoria para trascender, por medio de la cual se mide el impacto, los efectos, las causas y las consecuencias en el universo social e individual en el pasado y en el presente de lo recordado por las personas de la diáspora entrevistadas. Si la memoria opera desde el presente cómo es la calidad del recuerdo de la gente afro. Para responder acudimos a los indicadores sociodemográficos y socioeconómicos, que confirman la discriminación en salud y en educación, condiciones que se suman a la discriminación múltiple. Preguntadas, por ejemplo, las mujeres afro por salud y educación, denuncian las severas dificultades que padecen a la hora de acceder a sus derechos constitucionales por la salud y la educación.

Sabemos a ciencia cierta que la administración pública tiene serios vacíos de información sobre la situación de discriminación múltiple contra la población

afro, a pesar que en sus bases de datos figuran muchas cifras de diferentes estudios sobre la diáspora, tienen el grave inconveniente que nunca se ha diseñado una línea de base que proponga evitar la repetida experiencia consuetudinaria de la administración pública municipal de no tener en cuenta a las personas afro, a la hora de elaborar y ejecutar los planes de desarrollo, en los que no se contemplan las necesidades de la población base afro y mucho menos en particular de las mujeres afro. Las sucesivas alcaldías de la ciudad solo aplican paliativos asistencialistas, que dejan sin soluciones los problemas estructurales de las mismas. Asimismo, se pone en evidencia la inexistencia de políticas públicas que ayuden a la afrodescendencia realmente.

Es imperativo nutrir los diálogos ancestrales básicos para construir un mundo mejor y posible. La ciudad se ha transformado en un no lugar para la convivencia de las afrodescendientes sean migrantes o raizales, quienes debido a diferentes motivos se ven precisados a buscar en los centros urbanos opciones de vida, que en sus lugares de origen ya no poseen por causas, en las que el largo conflicto político sobresale como principal factor expulsor. La ciudad como receptora pasiva, indiferente y agresiva para las migrantes afrodescendientes es el espacio vital donde deben consolidar su vida como refugiados económicos, desterrados políticos o aventureros. La ciudad es la esperanza, pero también la desgracia para quienes a pesar de su pobreza sempiterna y la segregación constante aportan con su riqueza cultural representada en su memoria ancestral, con su gran capital económico y cultural, a pesar de que no controlan los suficientes recursos económicos.

Al preguntarnos por los motivos de la diáspora pacífica una parte del grupo entrevistado manifestó haber migrado porque en sus lugares de origen, regularmente pueblos, no tenían mayor abanico de posibilidades, tanto de empleo como de estudio, entonces emigraron hacia la ciudad de Cali buscando un mejor empleo o buscando un lugar donde poder seguir estudiando. Buscar un lugar donde estudiar no solo aplica a nivel de universidad, sino también a nivel de bachillerato, pues en sus lugares de origen todavía solo hay instituciones educativas que enseñan hasta quinto de primaria.

En todos los casos son personas que llegaron a Cali y no tenían mayores posibilidades y se armaron una vida, algunos y algunas han escalado socialmente con esfuerzo y dando lo mejor de sí. En todos hay unas metas claras de por qué migraron, y qué es lo que buscan en Cali.

En la mayoría de los casos cuando llegan a Cali, ya hay alguien aquí dispuestos a ayudarlos, en algunos casos ya existe algún familiar en la ciudad, lo que me hace pensar que la migración de personas afro a Cali lleva muchísimo tiempo, apoyadas en redes horizontales familiares de solidaridad. Regularmente los oficios desarrollados por estas personas tienen que ver con sus manos, con lo que aprendieron hacer en sus lugares de origen.

Es evidente el gran papel que han tenido en diferentes luchas sociales, desde la formación de los barrios a donde llegaron, como el papel en el sindicalismo en la ciudad, en las luchas por mejores condiciones para los trabajadores. Si pensamos en lo que la prensa tiene en sus noticias sobre los afros, debemos señalar que no aparece el papel protagónico de estas personas en estas diferentes luchas, por el contrario, la prensa solo exalta temas de deportes, aunque esa exaltación tiene unos matices económicos, pero, para exaltar las otras luchas del diario vivir no hay página alguna que lo mencione.

En otro orden de ideas, entender cómo las personas inmigrantes afrodescendientes han estructurado y consolidado sus memorias e historias, y las diversas formas de recuperación de su pasado en función de sus condiciones y experiencias actuales, demuestra que son sociedades que podemos denominar como culturas de contraste que se pueden comprender a través de la historia oral, y el estudio de sus estrategias pedagógicas para convocar a la lucha y organización comunal en forma de redes horizontales de solidaridad.

A pesar de que la selección de la memoria se produce para esconder el dolor, la vergüenza, la rabia, o el deseo, en los humanos nada permanece oculto y lo que negamos emerge implacable obligándonos a darle un lugar. Por eso la pregunta política y moral de este artículo fue: ¿cuál es el lugar económico, cultural y político de la afrodiáspora en la ciudad de Cali? Aunque la pregunta por quién habla en nombre de la gente afro fue tenida en cuenta, básicamente nuestra pregunta clave fue: ¿desde dónde habla la gente de la diáspora?

Ante las objeciones por los dispositivos que maneja la memoria como la distorsión, la manipulación y la dificultad de construir objetividad, se debe señalar, que es tarea del investigador, resaltar las características peculiares de las entrevistas y colocarlas en evidencia. Asimismo, se debe señalar dónde se presenta cada uno de los dispositivos de memoria que se han ido describiendo acá. Tarde que temprano lo que se quiere ocultar aparece a la luz de buenas lecturas realizadas en confrontación con otras fuentes como las bibliográficas o la prensa.

Es muy diciente que en nuestras ciudades el patio, el solar, han quedado en el pasado, ya no se siembran plantas, ni mucho menos árboles en ellos, porque no existen. Con el patio se ha ido el espacio que reunía, que convocaba a la charla, a la comida, a la familia. La arquitectura comercial ha destruido el solar y el antejardín por asegurar a los nacionales la seguridad *democrática* del miedo, de los candados y las rejas. El vínculo social se ha modificado a favor de medios como la televisión, que a su vez ha golpeado las formas tradicionales de la transmisión oral de la memoria, lo que ha hecho emerger formas de la memoria más virtuales, con mucho menos experiencias personales y llenas de relatos que les suceden a otros. Ese otro impersonal con el cual interactuamos por medios virtuales nos ha instalado en vivencias de memoria social masiva, concurrida y llena de lugares comunes que enseñan y confluyen en exitosos proyectos de vida comerciales que para nada nos involucran.

Estamos ante formas de la memoria de personas edificadas en medio de apartamentos que la rumba pinta de colores; de muchachos y muchachas enamorándose; de quienes nunca van al centro de la ciudad, como le sucede a mucha gente de la clase media; vivimos sin abuelos y abuelas, porque viven lejos o molestan mucho y hablan siempre del pasado, de lo mismo: sus historias de vida. Lo curioso es que entre la gente afro en la ciudad sobrevive la familia extensa en sus redes de apoyo y hay una transmisión vital de sus memorias.

Con respecto a la ubicación de nuestro discurso advertimos que creemos que no existe una unidad central de explicación, aunque así lo pretendan hacer creer algunas academias o religiones, como tampoco existe un modo simbólico centralizado de interpretación, aunque el mundo haya sido leído en clave simbólica. El imperativo hoy es el que se deben reconstruir las dimensiones simbólicas de interpretación del mundo haciendo entrar en crisis nuestras propias interpretaciones de los mundos porque pertenecemos con nuestros saberes a comunidades de interpretación que nutren nuestras ideas.

La construcción del agente social afro está caracterizada por el conjunto de relaciones sociales que establece con los agentes dominantes, en las que el lugar de enunciación está marcado por la exclusión y el racismo. El espacio de identidad constituido históricamente para la gente con rasgos afro, campesinos e inmigrantes está signado como inferior en la mirada de los sectores dominantes y con quienes se relaciona, lo que provoca que a pesar de los grandes valores y

aportes de la gente se le mire con el lente de la discriminación debido a la falta de capacidad de control de recursos económicos, lo que les hace vulnerables frente a quienes tienen control de esos recursos y ejercen condiciones de acceso mediante el establecimiento de relaciones asimétricas.

El barrio es el espacio-tiempo, el escenario, el territorio en el cual en la ciudad se va a reinventar la renovación de identidades políticas creativas y más democráticas que tienen como asiento la riqueza cultural de la gente. Es allí donde surge la propuesta de seguirlas mirando como sociedades de contraste, donde los aspectos religiosos, políticos, económicos se entrecruzan generando misturas sociales que permiten la creación de redes horizontales de solidaridad que en últimas subsanan los grandes males que aquejan a los grupos sociales habitantes de los barrios populares caleños. A pesar de los diagnósticos de la ciudad, la vida cotidiana de las gentes sumergidas en las dificultades, generan día a día relaciones de creatividad que se expresan en la fundación de grupos de trabajo barrial que tienen como eje central la cultura y la educación política, que hacen que las personas en los barrios actúen sobre sí mismos y modifiquen los acontecimientos que los agobian, y vean, cada vez más, que el Estado los ha abandonado.

Referencias

ALPHA, núm. 29 diciembre de 2009, pp. 233-249. ISSN 0716-4254 https://goo.su/QI8gm3C

Arboleda Quiñonez, J. H. (2012). *Buscando Mejora. Migraciones, territorialidades y construcción de identidades afrocolombianas en Cali.* Abya Yala.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo.* Fondo de Cultura Económica.

Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral.* Editorial Eudema.

González de Requena Farré, J. A. (S.f.). Comunidades Interpretativas. Perspectivas De La Hermenéutica Literaria De Stanley Fish.

Meertens, D. (1987, noviembre). *Mujer y vivienda en un barrio de invasión.* Revista Foro, (4).

Portelli, A. (1993). *Elogio de la Grabadora: Gianni Bosio y los orígenes de la historia oral.* Revista Historias, (30).

Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido,* 2° edición. Fondo de Cultura Económica.

Ríos Sierra, J. (2020, 12 de junio). *La(s) geografía(s) de la violencia guerrillera en Colombia 2012-2020*. Documento de trabajo. Real Instituto Elcano.

Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la Imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina.* Tinta limón.

Rivera Cusacanqui, S. (1987). *El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la Historia*. https://goo.su/NxMz7zL

Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico.* Siglo XXI/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Entrevistas de historia oral

1. Luz Marina Portocarrero Ramos. 78 años. 28 de junio de 2006. Entrevistador: Raúl Alfonso Platicón. Entrevista de historia oral ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle, Departamento de Historia.
2. Alberto Castrillón. 12 de septiembre de 1947, Puerto Tejada, Cauca. Entrevistador: Carlos Fabián López. Entrevista de historia oral ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle, Departamento de Historia.
3. Señora Martha, Condoto, Chocó. 2006. Entrevistadores: colectivo de historia oral Tachinave y Germán Feijoo. Entrevista de historia oral ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle, Departamento de Historia.
4. María Leudo Tamayo. ML, nació en Condotó, Chocó, el 16 de marzo de 1939, se trasladó desde su pueblo natal hacia Buenaventura y posteriormente a la ciudad de Cali. Entrevistadora: Susan Melissa Cortés. Entrevista de historia oral ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle, Departamento de Historia.
5. Marina Teresa Sánchez. 10 mayo 2014. Entrevistadores: Germán Feijoo Martínez y Juan Fernando Reyes. Entrevista de historia oral ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle, Departamento de Historia.

IX. Pedagogía comunitaria en resistencia: el proyecto de las “casas de pensamiento” en la montaña de Guerrero

IX. Pedagogía comunitaria en resistencia: el proyecto de las "casas de pensamiento" en la montaña de Guerrero

Guadalupe Olivier [50]
y Perla Pedroza [51]

Introducción

El trabajo que aquí presentamos es producto de una primera fase de la elaboración del proyecto de investigación sobre política de la educación para la resistencia, desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional en donde se pretenden conjuntar una serie de experiencias educativas que emanan desde el trabajo comunitario, las movilizaciones y acciones colectivas como expresiones de resistencia social en el México contemporáneo. Se parte del supuesto de que existen formas de educación alterna vinculadas con las necesidades locales de las comunidades más marginadas no solo socioeconómicamente, sino que al mismo tiempo son objeto de contextos de violencia que orillan a sus infancias y juventudes a abandonar sus pueblos o bien incorporarse a la delincuencia organizada. Se reconocen como pueblos con horizontes de futuro poco claros y desalentadores que, sin embrago, mediante iniciativas comunitarias emanadas de acciones de resistencia y lucha, ubican a la educación escolar como componentes importantes para dar alternativas, esperanzas y proyectos que permitan la construcción de alternativas para una vida mejor.

En este texto se encuentra un avance incipiente de una de las primeras comunidades seleccionadas que cuentan con las características de marginación, po-

[50] Docente investigador de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Doctora en Pedagogía con eje de formación en Sociología de la Educación por la UNAM.
[51] Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Maestra en Sociología Política por la UAM Azcapotzalco

breza, incertidumbre y violencia generalizada: Tlapa de Comonfort, de la Región de la Montaña del estado de Guerrero, México. En este primer encuadre contamos con la generosidad de Hubert *Matiúwaà* (2022), líder social y educativo, filósofo y poeta de esta comunidad quién accedió a través de dos entrevistas a profundidad (E1 y E2), a relatarnos sobre el proyecto "Casas de Pensamiento" y aquellos elementos de precariedad social que dieron origen a esta propuesta en curso. A través de la reflexión sobre su propia historia de vida, *Matiúwaà* plantea el contexto de la comunidad indígena donde nació, creció y vivió las condiciones de precariedad, los sueños que lo llevaron a salir de Tlapa de Comonfort, pero después regresar a ella para brindar propuestas desde el ámbito educativo, que permitieran ayudar a su región asediada por una violencia tanto estructural desarrollada en la propia entidad federativa, como la emergente, sufrida en la propia localidad de manera creciente a través del tiempo.

Iniciamos con el enmarcamiento del contexto de Tlapa de Comonfort a fin de comprender sus condiciones geopolíticas dentro del estado de Guerrero, posteriormente planteamos el anclaje teórico a partir del cual pretendemos arrancar con el análisis del caso, la noción de subjetivación política, en donde explicamos las posibilidades de este enfoque para iniciar con el desarrollo de la problematización. En una tercera parte, planteamos los fundamentos filosófico-educativos a partir de los cuales surge la propuesta de las "Casas de Pensamiento" enraizados en la cultura, la identidad y la comunidad, como fuentes primordiales de resistencia colectiva. Este apartado encierra el anclaje filosófico de la propuesta, y al mismo tiempo devela la profundidad de la cultura *Me'phaa*. Se cierra el texto con algunas reflexiones que permitan comprender la relevancia del proyecto, a fin de establecer una ruta que permita más adelante seguir sus procesos de desarrollo, e implementación.

El contexto de Tlapa de Comonfort

México es un país complejo caracterizado por una gran diversidad cultural y polarización socio económica. El estado de Guerrero es específicamente, una de las regiones con los más bajos índices de desarrollo humano. Ocupa junto con Oaxaca y Chiapas, los tres últimos lugares de crecimiento per cápita. Pese a la riqueza de su biodiversidad, las tensiones generadas entre el despojo territorial a sus habitantes, la explotación y la violencia por solo mencionar algunos ejemplos, han propiciado procesos de exaltación a la fe que se unen a los de resistencia social.

Al mismo tiempo, el tema educativo se ha impulsado a través de movimientos armados, particularmente definidos por nuevas formas de impartición de justicia y de gobierno. Es preciso mencionar que convergen en las diferentes regiones que conforman la entidad, una pluralidad de formas de vida que también traen consigo multiplicidad de manifestaciones de resistencia que condensan las cosmovisiones de sus culturas con las formas distintivas de hacer política contenciosa.

Con una población total de 3,540,685 habitantes, según el último censo de población, Guerrero es la segunda entidad en el país con mayor número de población rural después de Oaxaca, esto no significa necesariamente, que la población pertenezca a pueblos originarios o afrodescendientes en su totalidad (PNUD, 2021). Existe una combinación compleja de culturas e identidades que, a la larga, producto también de la migración interna, la discriminación persistente y violencia estructural entre otras, ha ocasionado que en regiones enteras se exprese un rechazo profundo a todo lo que se asocie con lo indígena y afro. La auto-asignación en ciertos territorios es casi nula, sin embargo, aún podemos identificar asentamientos de cuatro pueblos indígenas: *Tsu Ñomndaa* (Amuzgo), *Tu'un Savi* (mixteco), *Me'phaa* (tlapaneco) y *Náhuatl* (nahua), es importante mencionar que el mayor número de población afromexicana del país se encuentra en el estado de Guerrero, coexistiendo cercanamente con dichos pueblos indígenas. A los pueblos afromexicanos se les puede encontrar en la región de la Montaña con los nahuas, *Na'Savi* (mixtecos) y *Me'phaa* (tlapanecos), también en la región de la Costa Chica donde se encuentran establecidos los *N'amncue Nomndaa* (amuzgos) y en la Costa Grande con pequeños asentamientos de nahuas.

Guerrero está conformado por ocho regiones[52]: Acapulco, Costa Grande, Costa Chica, Centro, Norte, Tierra Caliente, La Montaña y la Sierra. Tlapa de Comonfort se encuentra en la región de La Montaña, es un municipio de cerca de

[52] Las regiones en las que se ha dividido a Guerrero responden centralmente a razones geo-culturales (Gobierno del Estado de Guerrero, 2012). Esta división se realizó desde la década de los cuarenta por instancias gubernamentales de la propia entidad, que desde entonces marcaron siete regiones que son las que usualmente encontramos en la bibliografía referente a Guerrero. En 2015 se decretó la incorporación de una octava región: región de la Sierra, misma que impulsó el gobernador Rogelio Ortega Martínez con la finalidad de impulsar su desarrollo económico, aunque también es importante decir que tuvo razones que permitieran reconocer la identidad cultural de esta región. Pueden encontrarse documentos que mencionan siete regiones y otros que incorporan ya las ocho regiones debido a que, si bien fue un decreto del ejecutivo, éste se sometió a discusión en el Congreso local para su mayor definición jurídica, y depende del momento en el que se hayan elaborado los documentos o bibliografía que se encuentran disponibles, que responde al momento en el que se haya planteado la aprobación del decreto. El 20 de octubre del 2022, recién se aprobó esta octava región (Congreso del Estado de Guerrero, 2022). Para fines de este trabajo, consideramos las ocho regiones, no solo porque ya es un hecho consumado desde el punto de vista normativo, sino porque sus dimensiones no son un dato menor: 14 municipios, 1,287 comunidades, 147,000 habitantes, distribuidos en 15,543 kilómetros, 900,000 hectáreas de bosque, selva baja y 23 ríos, pero sobre todo porque las características geográficas, como sabemos, forman partes de la configuración de las identidades culturales y el tipo de relación socio-comercial-cultural con otras comunidades.

96,000 habitantes, donde se muestra que casi el 78% es indígena, destacándose los pueblos Tsu Ñomndaa (Amuzgo), Me'phaa (tlapaneco) y Náhuatl, aunque también podemos encontrar afrodescendientes y mixtecos. En la actualidad se identifican menos de seis mil habitantes como hablantes del Me'phaa lo cual representa, aproximadamente, el 6%. Esta situación es compleja, porque como se ha mencionado líneas arriba, la violencia estructural que viven los pueblos, orilla a las nuevas generaciones a dejar de hablar en la lengua originaria incluidos los espacios educativos. En el caso concreto de Tlapa de Comonfort, al personal docente se le imponen multas si el estudiantado habla Me'phaa dentro del aula (Hubert Matiúwaà, E1).

Muchas comunidades que se encuentran alejadas de la cabecera municipal, fenómeno que se repite en gran parte del territorio guerrerense, sólo cuentan con escuelas primarias cercanas. Después, quien desea seguir estudiando debe salir de sus comunidades para buscar alguna opción de telesecundaria y telebachillerato. Recorren distancias que van desde las cuatro, hasta las seis horas de camino, con costos elevados en el traslado debido al poco acceso a calles y caminos pavimentados, por lo que gran parte del tránsito lo deben realizar a pie, situación que profundiza la brecha de aprendizaje y corta de tajo, en muchos casos, su ejercicio legítimo al derecho a la educación. Ahora bien, las pocas juventudes que logran terminar la educación media superior y desean seguir formándose académicamente, necesariamente deben salir de su municipio y buscar opciones mucho más alejadas para la educación universitaria, cuestión que es mucho más complicada consecuencia de los costos económicos que implica la movilidad y estancia en otro sitio, aunado a ello, se enfrentan a una sistema que les obliga a contar con habilidades escolares y herramientas formativas que no adquirieron durante su educación previa.

Frente a estas realidades nos hemos planteado algunas interrogantes. ¿Hasta qué punto el ejercicio del derecho a la educación es posible en las comunidades indígenas en contextos de alta marginación?, ¿cómo y cuáles son los mecanismos de resistencia de las comunidades indígenas u otras con características de precariedad en torno al ingreso, la salud y la educación: indicadores de la valoración del índice de desarrollo humano?, ¿cómo se plantea la acción colectiva y a través de qué mecanismos, en comunidades tan complejas? Desde luego que en este trabajo que presentamos no contamos con todas las respuestas, en todo caso éstas y otras más serán planteadas a lo largo del trabajo *in situ* empero, consideramos

que se han colocado algunos rasgos que dan cuenta de la relevancia de mirar a lo educativo como una extensión dialéctica: escuela-comunidad y emancipación. La intención es generar un corpus de investigación más amplio y que los resultados que aquí plasmamos den pauta para profundizar en la diversidad de dicha entidad federativa que más tarde pueda contrastarse con otras comunidades del país con propuesta educativa emergida de sus propios procesos emancipatorios.

La subjetivación política como marco para el análisis

Es necesario dar inicio a este capítulo planteando la plataforma teórica conceptual a partir de la cual desarrollamos la aproximación al análisis de la propuesta de pedagogía comunitaria que nos ocupa. Reconocemos, en principio, que hay diversas formas en la cuales se puede enmarcar un análisis descriptivo de los casos que abordan lo educativo con su dimensión política y emancipatoria. En este caso en particular, consideramos que la noción de subjetivación política permite comprender una dimensión central de la constitución de una educación alternativa complementaria, en función de lo que exponemos a continuación.

La subjetivación política es fundamentalmente un proceso. No se concibe al sujeto social como acabado sino como una suerte de permanente constitución del ser, por lo tanto, podemos considerarlo como un horizonte, un devenir inacabado del sujeto, un constructo fuera de sí: "…la subjetivación no es la producción de una identidad perceptible, la subjetivación no es la producción de una subjetividad en el sentido de un sujeto perceptible…" (Tassin, 2012, p. 36). Es, en todo caso, la producción de una subjetividad no identificable, ni determinada, ni subordinada. Es, justamente siguiendo a Tassin, un devenir indeterminado.

Bajo esta interpretación, identificamos una postura similar en Arendt, en tanto que coincide en que la subjetivación política como proceso, no contempla una definición tajante del ser. En otras palabras, implicaría que mi yo, lo que soy por mi origen histórico, social, cultural, político, económico, contextual, por ejemplo, no necesariamente me define permanentemente, por lo tanto, es posible constituirme más allá cuando descubro el ser dentro de un proceso de subjetivación política. Quiere decir que se va tendiendo un tejido intersubjetivo de relaciones, experiencias, y conocimientos que forman vasos comunicantes que enriquecen y transforman mi ser heredado que emana de la cultura o la familia, y que se despliega como un basamento integrador entre la constitución primaria del ser y el

advenimiento del ser renovado que permita nuevas actuaciones. Es importante hacer énfasis en que este proceso de subjetivación no niega la herencia primigenia constitutiva del ser, sino que se reconstituye, e incluso puede potenciar los propios vínculos culturales y sociales que posibilitan conformar un sujeto actuante transformador, en tanto resiste y avanza en pro de su emancipación.

El caso del proyecto educativo de las "Casas de pensamiento" se pretende reconstituir el legado de su cultura originaria, como una forma de resistencia frente a un contexto adverso y devastador de la Región de la Montaña en Guerrero, azotada por la violencia heredada y reproducida durante muchos años en la entidad en su conjunto, erosionando a su paso el tejido social de sus poblaciones. La complejidad histórica de esta región y en particular de Tlapa de Comonfort, implica una complejidad también en los procesos de subjetivación política, considerando que esta es multidimensionada por relaciones que no son estrechas, ni plenamente conmensurables, se diversifica en función de las experiencias particulares y contextuales que le permiten a cada sujeto, participar del proceso de subjetivación de manera plural, única, indistinta que sin embargo, también en una multiplicidad de momentos, se ensambla a un compromiso colectivo afín.

Es necesario decir que la idea de sujeto, la entendemos en relación con la colectividad: "…Tenemos que promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que nos ha sido impuesto durante varios siglos…" (Foucault, 1994, p. 308). Hubert *Matiúwaà*, es un líder comunitario quien reconoce las condiciones sociales en Tlapa. Su apuesta por las "Casas de pensamiento" es de alguna manera, una forma de promover una nueva subjetividad en las infancias y juventudes, pues se centra en la recuperación de la fuerza de sus identidades como cultura *mè'phàà*, para no aceptar una condición de sometimiento: "…no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino el de liberarnos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individuación que con él ligado…" (Foucault, 1994, p. 309).

Coincidimos con Tassin (2012) en que el modo de subjetivación se relaciona con la posición que ocupa el sujeto tanto en lo real (vida objetiva), como en el imaginario, además podríamos añadir, que no solo es en términos de un aparato externo quien le adjudica esta posición, sino en cómo y a través de qué mecanismos, el propio sujeto se auto-somete a determinada posición, asumiéndola de manera seguramente inconsciente, y como consecuencia irrestricta e irreflexiva.

Este aspecto se impone a través de un marco estatutario dentro de las instituciones sociales que condicionan a las personas, bajo este mecanismo normativizado y su incorporación legitimada a la vida social. De ahí la importancia de analizar los modos de subjetivación, ya sean impuestos o procesados desde el punto de vista reflexivo y político. Ubicar sus mecanismos o dispositivos en los que se desarrollan los modos de subjetivación política, en tanto componentes posibilitantes que permitan construir alguna salida emancipatoria, reconociendo los aspectos que dan lugar a la sujeción de subjetividades que se convierten en verdades institucionalizadas, en tanto relatos o discursos impuestos y legitimados, mediados por relaciones de poder. Esto implica considerar una tensión entre la subjetivación impuesta y el desarrollo de la subjetivación política. Es importante considerar la advertencia de Foucault (1994) cuando sostiene que no existen relaciones de poder sin la gestación de resistencias que se opongan, en diversa medida, al poder al que están sometidos.

En el caso que presentamos en este capítulo, identificamos una propuesta pedagógico-cultural que, si bien se asocia a la naturaleza eminentemente política de la subjetivación planteada por Ranciére no centrada en los individuos, es decir, una subjetivación no identitaria individual sino en relación con la colectividad, también puede relacionarse con el enfoque de Foucault en cierto sentido, pues la subjetivación es intrínseca a lo ético y lo político. Y aunque sabemos que ambas posturas son diametralmente distintas, planteamos un ejercicio de ubicación plural de las intencionalidades que dan lugar a la propuesta de las "Casas de pensamiento". Puede contemplarse, en este sentido, un proceso disruptivo e implícitamente contestatario, pues la propuesta pretende intervenir en los procesos de los centros escolares, como se verá más adelante, donde la correlación de discursos sobre el horizonte educativo tiene una fuerza política. Aunque también puede ubicarse el contorno del compromiso social de los sujetos promotores del proyecto con la comunidad, lo cual le da un valor ético fundamental a la acción educativa.

Hubert, su filosofía en acción educativa

Hubert *Matiúwaà* es un joven líder de su comunidad, líder educativo y acción colectiva. Tiene 36 años, su pensamiento está lleno de legados y cicatrices extraordinarias. Añora que su comunidad tenga un horizonte, que no se consuma entre

la violencia, el narcomenudeo y la trata de personas. Vino a este mundo recibido por tres mujeres (madre, abuela y tía), en un contexto de árboles de plátano y café, donde también estaban sus cinco hermanas. Siempre ha estado en busca de la raíz, sumergirse de y en su cultura. Salió un día de Tlapa de Comonfort, estudió los pensamientos occidentales que, a la larga como él mismo lo refiere, lo hicieron ser más tlapaneco (Hubert *Matiúwaà,* E1, 2022). Volvió a su tierra y ahí, con una grandeza y claridad que la lejanía pudo brindarle, construye día a día proyectos comunitarios. Tiene una idea fundamental: la necesidad del diálogo desde la lengua originaria, diálogo que asegura ser un intercambio de pensares, sentires, forma de vida, cosmovisión y entendimiento entre la lengua hegemónica y las lenguas originarias que pueden surgir de las experiencias.

¿Cómo una comunidad sostiene un proceso para crear o modificar su pensamiento o transformar su sistema político? Según Matiúwaà eso se da sólo a partir del entendimiento del territorio, de la lengua, del contexto, de los movimientos sociales que ahí convergen, del tipo de educación que ahí se propone, de un todo enlazado. Podría parecer que se habla de cosas distintas cuando se mencionan palabras como educación o movimientos sociales, en realidad, siempre hay un pensamiento común de fondo que vincula ambos términos. Significaría, para nosotras, que ambos emanan de la convergencia entre la raíz de los pueblos originarios con las comunidades existentes, tan mestizas, tan complejas, tan intervenidas, que a partir de la experiencia establecen un esfuerzo de resistencia que comienza con dar a conocer justo el origen cultural ancestral, como un todo lingüístico, verbal, paraverbal y lleno de costumbres que ha implicado la gestación de cada proceso comunitario en lucha donde cada sujeto en acción es primordial para ese proceso.

Para Hubert, el que las comunidades hablen desde su lengua, no significa, necesariamente que la gente piense en la lengua. Es decir, él plantea la necesidad de tener un pensamiento propio que emane desde la ancestralidad, recuperar los saberes perdidos y resignificar desde lo cotidiano. La educación, la pedagogía, la oralidad, la escritura tienen que comprenderse primero en el qué son, cómo se dan, cómo se aplican y cómo se entienden, porque todo ello ha sido impuesto desde afuera, desde la hegemonía, desde la violencia, desde el aniquilamiento y desde el etnocidio (Hubert *Matiúwaà*, E2, 2022). En la cultura *Me´phaa*, por ejemplo, la pedagogía funciona de otra forma a los convencionalismos occidentales, al igual que la escritura y el concepto de oralidad. Estos componentes básicos

del aprendizaje no existen de la misma forma para ellos porque lo *aprendieron* con nociones que les llegaron desde otra lengua y por lo tanto deben esforzarse para resignificarlas desde su realidad y cosmovisión.

Hubert, sostiene que cuando se realiza la clasificación de los pueblos orales y de los pueblos que tienen escritura, no se entiende desde las otras lenguas, siempre desde la hegemonía. No se comprende a cabalidad que la oralidad misma, es un tipo de escritura que va a estar presente en todas las culturas. ¿Cómo se manifiesta esa escritura desde la oralidad?, para la cultura *Me´phaa* la escritura se relaciona con la palabra cicatriz. La palabra es lo que ha dejado cicatriz en el cuerpo de todos los seres vivos, le llaman *Tsína,* entonces la escritura no es una herramienta, atributo o forma de expresarse exclusiva del ser humano, sino que también lo hace el tiempo sobre el mundo:

> … Así, por ejemplo, cuando el viento les dio orientación a las hojas en de un árbol en un cerro se habla de una transformación del territorio a partir de ese movimiento y para ellos, por ende, es una cicatriz, una huella que ha dejado el viento durante su paso por un cerro, entonces, para ellos todo lo que permanece, lo que deja huella, lo que está ahí, va a entenderse cómo cicatriz, Tsína. Hay distintos tipos de escritura que no tienen que ver con la forma hegemónica de entenderla, en otras palabras, como la sucesión de letras que le dan sentido, en nuestro caso, al idioma español (Hubert *Matiúwaà,* E2, 2022).

Esta manera de entender la palabra, la asocia con las costumbres de cada pueblo, al respecto Hubert señala que las personas *Hñähñu* también desglosaron el significado de escritura en dos palabras, una es caminar y otra es el que clava o el que pega las cosas. En otros términos, la persona que camina está escribiendo, entonces, los que caminan van dejando huella. Es importante mencionar que no debe tomarse literal el significado de algunas palabras, sino que, en este caso, se debe profundizar otro concepto paralelo: camino. En ese sentido, en la entrevista nos pide Hubert, que pensemos desde otra perspectiva, desde lo que le denomina la otredad y sus concepciones, repensar desde las lenguas originarias para dotar de sentido a las palabras, a lo que él nos comparte desde su cultura y proyectos, particularmente a lo que definirá como las "Casas de Pensamiento" que permiti-

rán dotar a la comunidad de un espacio de revalorización de la filosofía *Me´phaa*, a través de la palabra desde un conjunto de ejercicios poéticos que den sentido a la vida de niños, niñas y personas jóvenes.

Cuando era muy niño, Hubert se quedaba mirando mucho a la montaña porque pasaban autos y él se preguntaba qué habría más allá. Nunca había ido del otro lado de esas montañas y veía a la gente que se iba y regresaba diciendo que en otros lados hablaba de Tlapa (Hubert *Matiúwaà*, E2, 2022). Pero lo más importante para él era que la gente que se iba, aunque tenía hablar en español, era precisamente la oportunidad para reconocer su cultura y lengua propias al adentrarse a una cultura nueva.

Para Hubert, el mantenerse en constante movimiento significa un descubrimiento de uno mismo, porque es cuando se puede reconocer el sí mismo, en relación con los otros sujetos. Su cuestionamiento central era: sí yo soy distinto y tengo otra lengua, ¿quiénes son los nosotros? ¿quién soy yo? Finalmente, algún día, se confrontó con esas preguntas cuando estuvo fuera de Tlapa y accedió a oportunidades educativas de tipo superior. Con la experiencia y el pensamiento filosófico que ha guiado sus pasos, *Matiúwaà* cree firmemente que se deben crear espacios para repensar y revalorar las lenguas que han sido históricamente violentadas, hacerlo desde las experiencias particulares que construyen, a su vez, las experiencias colectivas.

Esto es importante porque sostiene que cuando se conoce a la comunidad, cuando se propone hablar y enseñar la lengua, desde la lengua misma que quieres enseñar se dota de un mayor sentido. Su pedagogía intuitiva, se basa en contar la historia de su lengua, en su propia lengua. Esto implica de suyo, generar un interés en esa lengua a través del diálogo con la gente de la comunidad. Este proceso de enseñar-aprender es de otro tipo, porque esa historia de la lengua les pertenece, les hace sentido, les da curiosidad saber más sobre ella. El proyecto de las "Casas de Pensamiento" es muy importante para él, desde su punto de vista pedagógico.

Las Casas de pensamiento como proyecto transformador

Las "Casas de pensamiento" es un proyecto aún incipiente, en proceso que requiere un consenso en las escuelas que se encuentran en funcionamiento, está encaminado a la transformación del pueblo para romper la dinámica en la que

actualmente se encuentra sumergida. Este tipo de proyectos son, en la opinión de Hubert, muy necesarios porque la transformación de su pueblo tendría que lograrse acompañado de su propio pensamiento que permeará en sus formas de resistir. Es decir, si se piensa el territorio desde una lengua como la *Me´phaa*, se pueden reconocer como lo que denomina gente piel, porque la palabra piel es una palabra matriz.

Es importante centrarnos en la piel como noción-constructo calve. La piel cuida todo el cuerpo que cubre, entonces, si los *Me´phaa* son la piel de la tierra, ante ello necesariamente tienen la obligación de cuidarla y salvaguardarla, protegerla de todos los males. La lengua es fundamental porque desde el momento en que se logra pensar desde la lengua, la gente se enraíza más a un lugar, porque lo vuelve propio. Hubert (E1, 2022) sostiene que todo lugar, toda resistencia debe ir acompañada de un pensamiento territorial, desde la identidad, la historia y la memoria de esa resistencia, de esa lucha, por eso es por lo que le parece primordial crear talleres y hacerlos llegar no solo en las escuelas, sino en las asambleas, en las organizaciones políticas, económicas y sociales para crear formas propias de política, gobierno, educación. Porque, dice, que históricamente les han impuesto una agenda de pensamiento que muchas veces contraviene su propia cosmovisión, valores, sentires y pensares. Aquí vemos un punto básico en cómo se visualiza su planteamiento educativo asociado a la autonomía, a la comunidad y los diversos espacios de enseñanza y aprendizajes de tipo horizontal.

Matiúwaà nos enfatiza que la resistencia obedece a un tiempo y a un diálogo del pensamiento, por eso es por lo que su interés se encuentra en la sistematización del pensamiento que a su vez le permite el diálogo desde la lengua hegemónica. Señala que si no se entiende el papel que juega el diálogo de pensamiento, es porque realmente se está traduciendo una lengua colonizadora y por lo tanto se tiene que categorizar para dialogar. Se tendría en todo caso que cuestionar la palabra hegemónica para poder entablar diálogo y reconocer lo propio. Este aspecto es importante desde su punto de vista (Hubert *Matiúwaà*, E1, 2022) porque invita a ubicar el sistema de pensamientos, cómo piensa cada uno, en sus particulares términos, en su sistema de pensamientos y que éste sea respetado. Es una acción de recuperación, resistencia y emancipación que ha invisibilizado, violentado y aniquilado al conjunto del pensamiento, entre lo que se encuentra la lengua. Por ello se convierte en un acto de resistencia permanente, que obedece a las circunstancias violentas por las que está pasando la comunidad en la actualidad. Señala que:

> …porque cada cultura, cada pueblo, cada persona, tiene su propio tiempo y lugar en los distintos diálogos o procesos, así como lo tuvieron personas que le antecedieron en la región de la montaña y que hicieron posible también otra forma de pensamiento-comunicación y esta forma de ver el mundo, de reconocerse en relación con los otros, debe ser generacional. La lucha de un pueblo no tiene que ver con los individuos, tiene que ver con las formas que se transmite ese acto de generación en generación, así se ha transmitido la resistencia para el pueblo *Mè'phàà* … (E2, 2022).

Hubert reconoce que ha sido su pueblo, una comunidad de lucha histórica y permanente. Actualmente las condiciones de Tlapa de Comonfort no son mejores que antaño, todo lo contrario. El desplazamiento territorial gracias a los grupos del narcotráfico, los fuertes procesos de la globalización que han penetrado abigarradamente en los pueblos más pobres, están propiciando nuevas formas de resistencia. Esta resistencia, dice: "…pretende aniquilarnos y de ese lugar donde hemos aprendido a nombrar el mundo..." (Hubert *Matiúwaà*, E2, 2022). El planteamiento es una resistencia para sobrevivir. Esta es la finalidad de las "Casas de Pensamiento".

Es importante hacer alusión al colectivo "Gusanos de Memoria", donde Hubert participa de manera muy importante. Junto con la gente del pueblo, este colectivo ha trabajado para encontrar una alternativa de vida distinta, de este trabajo colaborativo se ha planteado la idea de construir un conjunto de talleres que posibiliten la puesta en marcha de las "Casas de Pensamiento". Estas actividades preparatorias se llevan a cabo en las escuelas pues se conciben como espacios aglutinantes donde es viable echar a andar lo que denominan "Talleres de pensamiento *Mè'phàà*", es decir, estos talleres son el antecedente que permitiría a la postre, conformar las "Casas de Pensamiento".

Actualmente, se imparten entre dos y tres talleres por ciclo escolar del nivel básico. Estos talleres tienen una continuidad vinculándose unos a otros. De manera que, en un año, se visitan varias veces las escuelas trabajando con grupos de 20 a 30 estudiantes. Los talleres se extienden hacia otras regiones, no solo se quedan en la zona *Mè'phàà* de Tlapa, se han impartido, por ejemplo, en la zona *Mè'phàà*" de Monte Alegre y hasta en la zona Ñuu Savi, esta última es una comunidad mixteca que abarca los estados de Guerrero, Puebla y Oaxaca en su mayor parte.

Los retos son muchos pues uno de los mayores problemas es que la lengua predominante es el idioma español, como es el caso de la cabecera municipal de Tlapa de Comonfort. Hubert sostiene que el personal docente promueve la desaparición de las lenguas originarias pues hay una idea de integración nacional a través del lenguaje como primer medio de asimilación. Por lo anterior, una estrategia que se lleva a cabo, es tejer alianzas con docentes que están en la misma línea de resistencia y son estas personas las que han posibilitado los espacios y condiciones para la impartición de los "Talleres de pensamiento *Mè'phàà*", Para él, en particular, este tipo de trabajo con las infancias y juventudes significa tejer una piel de la memoria, de la lengua, que les proteja de todo lo externo, que les proteja de la violencia, del aniquilamiento, de la desesperanza, entonces pensar su lengua es hacer una piel protectora, pues vislumbra un futuro cada vez más violento que es necesario repeler.

Reflexiones finales

Comprender el proyecto de las "Casas de pensamiento" y por ende los "Talleres de pensamiento *Mè'phà*" en las escuelas de Hubert *Matiúwaà*, es entablar un diálogo entre sistemas de pensamiento. La noción de subjetivación política permite tejer algunos puentes o vasos comunicantes que flexibilizaron la aproximación a la vida cotidiana de la resistencia de uno de sus personajes más relevantes. La utilización de historia oral también facilita hasta cierto punto, la entrada a una visión distinta del mundo, donde el intercambio de ideas se convierte en un campo de tensión y flexibilidad al mismo tiempo, pues las actitudes son abiertas entre entrevistadoras y entrevistado.

A través del análisis del enfoque de Hubert entendemos que la subjetivación política también deriva a la comprensión de los mecanismos de emancipación intelectual o autonomía (Modonesi, 2010). Son componentes ineludibles que permiten imaginar los dos escenarios posibles para la aplicación del proyecto. Por un lado, queda claro que en tanto no se pongan en marcha las "Casas de Pensamiento", la conformación de los "Talleres de pensamiento *Mè'phà*" en las escuelas, son la alternativa posible que podrá sentar las bases de un cambio más profundo en la comunidad a través de las "Casas de pensamiento".

Los elementos que encontramos en este primer ejercicio de aproximación al problema de investigación a través de la historia oral han puesto en la mira el

enmarcamiento de otros aspectos que no podemos perder de vista en el momento de hacer el trabajo de campo e incorporar otro conjunto de informantes. Señalaremos solo algunos, por un lado, la ubicación de tres grupos de actores: 1) las personas participantes del colectivo "Gusanos de Memoria", que identificamos como los agentes activos del cambio; 2) el profesorado de las escuelas de la comunidad a fin de identificar aliados y detractores de la propuesta; 3) el papel de los miembros de la comunidad en general al aceptar o repeler el proyecto de cambio, no necesariamente de manera participativa. Conocer las posturas de estos tres grupos, al menos de manera inicial, pueden permitirnos ubicar formas de condensación de las identidades colectivas que pueden generar determinadas formas de configuración de subjetivación política.

Otro aspecto relevante es reconocer redes de relación entre grupos e instancias a partir de sus vínculos de interés que pueden contribuir al estancamiento de la situación social, económica y de confrontación en la población a partir de cómo se organiza la comunidad y qué relación se encuentra con la propia entidad federativa. Cómo se expresa su cultura política y qué determinantes tiene que puedan permitir llevar a cabo las "Casas de pensamiento" como un mecanismo de resistencia y emancipación.

Es necesario no perder de vista que para que sea posible echar a andar el proyecto la comunidad debe enfrentarse a una condición socioeconómica y política mayúscula de Tlapa de Comonfort en particular y del estado de Guerrero en lo general. No solo es el contexto de abandono histórico, lo es la profundización de la violencia y, por otro lado, las huellas del racismo que ha permeado en las políticas educativas locales desde hace décadas, cuyas resonancias históricas prevalecen en las aulas, y generan implícitamente un desprecio por hablar la lengua originaria. El proyecto, aún en ciernes, es muy importante para la localidad y sin duda dejará otras resonancias históricas y biográficas a pesar de las adversidades.

Referencias

Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? [traducción de Rosa Sala Carbó]. Paidós.

Colella, L. (2020). Los procesos de subjetivación política en la educación. La teoría del sujeto de Alain Badiou y el acontecimiento de Jacotot. *Revista de Filosofía*, 35(89), 37-49.

Congreso del Estado de Guerrero. (2022). *Creación de La Sierra como octava región económica del Estado de Guerrero*. https://goo.su/Dz2mU9C

Foucault, M. (1994). Dits et ecrits. [T. 2]. Gallimard.

Gobierno del estado de Guerrero. (2012). *Agenda demográfica del Estado de Guerrero*. https://goo.su/OYQe

Matiúwàa, H. (2022). *Xó Nùnè Jùmà Xàbò Mè'Phàà. El cómo del filosofar de la gente piel.* Gusanos de la memoria ediciones; Cooperación Comunitaria, Oralibrura; Cooperación editorial y ediciones del Lirio.

Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía, Marxismo y subjetividad política*. CLACSO, Prometeo/UBA Sociales Publicaciones.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). *Plan estratégico del PNUD 2022-2025*.

Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Ranciére//Foucault/Aret/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, (43), 36-49.

X. Las mujeres indígenas nasa. Una fuerza bajada de la montaña: geopedagogías y metodologías horizontales en las organizaciones políticas indígenas en Cali, Colombia

X. Las mujeres indígenas nasa[53]. Una fuerza bajada de la montaña: geopedagogías y metodologías horizontales en las organizaciones políticas indígenas en Cali, Colombia

Jhon James Cardona Ramírez[54]

La comunidad indígena nasa, una de las más numerosas de Colombia, ha tenido que enfrentar los embates del conflicto armado que vive el país hace más de medio siglo. La ubicación geográfica de los territorios originarios es una de las causas por las que muchos indígenas han sido víctimas de la guerra y del desplazamiento forzado, viéndose obligados muchos de ellos a migrar a la ciudad de Cali. Esta ciudad cuenta con unas particularidades sociales y culturales que la hacen atractiva, en un primer momento para salvaguardar la vida propia y de sus familias, y luego es vista como una posibilidad de subsistencia y de salir adelante.

A partir de la década de 1990 se dio un proceso acelerado de desplazamiento hacia Cali, no solo producto del conflicto armado, sino de una catástrofe natural, que fue la avalancha del río Páez, y de necesidades económicas que impulsaron a que muchas personas de esta comunidad buscaran nuevas oportunidades en un contexto urbano. Dada la gran cantidad de personas de esta comunidad que llegó y se dispersó por toda la ciudad, sobre todo en la periferia, en el año 2003 un grupo de personas indígenas nasa liderado por una mujer, Catalina Achipiz (q.e.p.d.), deciden emprender un proceso social y político por medio de la constitución de un cabildo indígena en contexto de ciudad.

[53] Este trabajo es producto de una investigación más amplia que he llevado a cabo a partir del 2015 hasta la actualidad con dos parcialidades de la comunidad nasa que se encuentran en Cali, resultado de mis tesis de Licenciatura y Maestría.

[54] Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Maestro en Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México. Doctorante en Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México.

En palabras de Adriana Menza, actual consejera mayor del cabildo indígena nasa de Cali, la definición de cabildo es la siguiente: "Bajo la norma jurídica dice que es una entidad de derecho público especial que administra, que legisla, y que judicializa los usos y costumbres, y dentro del marco del derecho propio".[55] Existen limitaciones impuestas por las diferentes instituciones como el Ministerio del interior y la ORIVAC (Organización Regional Indígena del Valle del Cauca), que argumentan que no puede haber un cabildo sin un territorio y que por tanto los cabildos son figuras exclusivamente rurales. Sin embargo, esta comunidad se amparó en la ley 89 de 1890, la cual dice que un cabildo se puede constituir en cualquier lugar donde haya un determinado número de personas que pertenezcan a la comunidad. De este modo inició un proceso comunitario de educación, reivindicaciones y luchas que se sigue fortaleciendo casi veinte años después.

El cabildo nasa de Cali[56] se caracteriza por ser un movimiento mayoritariamente femenino, no solo porque la mayoría de sus líderes son mujeres, sino porque en todos los espacios la presencia de las mujeres adquiere un protagonismo innegable. Según ellas, esta dinámica es algo propio de la parcialidad de Cali, pues en los territorios de origen aún se tiene una visión muy heteropatriarcal en su accionar como comunidades indígenas, relegando el papel de las mujeres a actividades secundarias como la preparación de alimentos y la atención. Si bien es cierto que en el cabildo las actividades están muy marcadas por el género, pues los hombres hacen el trabajo forzoso como ir por leña y agua mientras las mujeres se encargan de la cocina, también es cierto que en el accionar político las mujeres son las que se destacan e incluso las comuneras que no son autoridad son las que toman la palabra a la hora de dar cuenta a un público sobre lo que hacen como comunidad. Por supuesto, no se niega la presencia masculina y de liderazgo por parte de los hombres, algo que se puede explicar a partir de su concepción de la dualidad: *"porque nosotros siempre debemos pensar en la dualidad porque el hombre no es nada sin la mujer y la mujer no es nada sin el hombre (se ríe)"*.[57]

[55] Entrevista a Adriana Menza, exgobernadora y actual consejera mayor del cabildo. Realizada el 4 de febrero de 2021, por Jhon James Cardona Ramírez.

[56] Al referirnos a la comunidad nasa debe entenderse que no se habla de toda la comunidad, sino de la parcialidad del cabildo legalmente constituido en Cali, ya que los nasa se encuentran en varias regiones del país e incluso algunos en Cali aunque no pertenecen al cabildo.

[57] Entrevista a María Luz Dary Inchima Ramos, actual gobernadora del cabildo. Realizada el 1 de marzo de 2021 en la casa del cabildo nasa en la ciudad de Cali, por Jhon James Cardona Ramírez.

Sin embargo, en el cabildo nasa de Cali ha habido una reconfiguración respecto al papel de la mujer que se tiene en los territorios de origen, lo cual ellas (y ellos), consideran como un logro. Camino de regreso a Cali, después de la celebración de los 50 años de CRIC en febrero de 2021, pude preguntar un poco a Catalina Achipiz y Adriana Menza respecto al liderazgo femenino. Allí, Achipiz[58] llamó mi atención con respecto a lo que se vio en el evento, pues éste estuvo dirigido por hombres todo el tiempo, y la intervención femenina estuvo completamente relegada a los puestos de ventas de artesanías, de comida y de atención a los niños, papel que también desempeñan con dedicación. *"Eso es algo que hemos logrado en Cali, que a la mujer se le reconozca su papel, que se sepa que nosotras también podemos intervenir"*, fue la afirmación de Achipiz.

El trabajo de Butler (2017) *Cuerpos aliados y lucha política* ayuda a comprender cómo este grupo de mujeres nasa ha hecho un ejercicio de aparición que les ha ayudado a posicionarse en la ciudad. Según la autora, existe un derecho a aparecer y cuando los cuerpos se reúnen en los espacios públicos en un ejercicio performativo, están manifestando ese derecho, a una reivindicación corporeizada de una vida más vivible. Estos cuerpos solicitan que se les valore, ejercen su derecho a la aparición y a la libertad (Butler, 2017, pp. 31-33). Las mujeres del cabildo nasa tienen particularidades que han hecho que el cabildo centre su atención en ellas. En primera instancia, desde la cosmovisión nasa la mujer tiene una importancia que la comunidad quiere resaltar y hacer valer en el contexto de ciudad:

> Ha habido como ese cambio de conciencia, precisamente todo ese ejercicio reivindicativo nasa, de devolvernos a quienes en realidad […] cómo era nuestra dinámica antes de todo este impacto, llevó a devolverse y a entender de que sí, de que la mujer siempre ha tenido un papel fundamental. Venimos de matriarcado, aunque a algunos no les gusta mucho escuchar la palabra (ríe a carcajadas) les da algo por ahí […] venimos de un matriarcado, y uno lo encuentra, en el mismo nivel que siempre, las que han sido cacicas, las han ido poco a poco visibilizando a excepción de la Gaitana que ha sido de las más sonadas y otras que se han ido recuperando allí[59].

[58] Fundadora y primera gobernadora del Cabildo nasa de Cali (fallecida en abril de 2022).
[59] Entrevista a Adriana Menza. *Op. Cit.*

> Pues como de empoderamiento, porque la mujer es la dadora de vida, porque ella es la que está en contacto con la naturaleza y la armonía. Todo lo que tiene que ver con la mujer tiene que ver con las lunas, los ciclos de la luna, la mujer es la que […] hay una historia muy antigua que era que la mujer es la creadora de la agricultura […][60]
>
> Nosotros como mujeres nasa tenemos muchos papeles importantes en los cuales debemos de… como madres tenemos la responsabilidad de enseñar a nuestros hijos la cultura, todo lo que…todo lo de nuestros ancestros, porque de nosotros depende que los hijos al menos conozcan […] De nosotros depende que nuestros hijos conozcan la historia […] de la mujer, la nasa depende, de nosotros las mujeres nasa depende que nuestros usos y costumbres se fortalezcan, de la mujer nasa depende que amas[sic] de mantener la estabilidad de un hogar, de nuestros hijos y todo también depende que el liderazgo… seguir con el liderazgo es decir son muchos los roles que tiene la mujer nasa.61

Éste es un rol que es reconocido por los hombres, adultos y jóvenes del cabildo y se ve reflejado en las actitudes de respeto y consideración, además de verlas como las que *"saben más"* a la hora de hablar de los procesos y de la historia de la comunidad. Dicho imaginario no es solo adjudicado a las mujeres que son autoridades, aunque estas siempre están dispuestas cuando son llamadas, sino también a las comuneras, como es el caso de Jenny Pacho que, junto con la fiscal Elvira Pito, son las únicas mujeres a las que escuché hablar de manera fluida el nasa-yuwe. Jenny Pacho, además de siempre estar dispuesta a preparar los alimentos en las actividades que realiza el cabildo, es llamada a dar explicaciones en público acerca de los procesos, y ella en medio de su timidez las da en ambos idiomas. Así como ella, todas son mujeres del común que la mayoría de las veces no son conscientes del papel determinante que tienen al interior del cabildo, quizás en parte por su timidez al hablar. El ejercicio de cartografía social que describo más adelante en este trabajo es un ejemplo de ello.

---

[60] Entrevista a Verónica Becoche, miembro del cabildo indígena nasa de Cali, el 28 de enero de 2021. Realizada por Jhon James Cardona Ramírez.

[61] Entrevista a María Luz Dary Inchima Ramos, el 1 de marzo de 2021. Realizada por Jhon James Cardona Ramírez.

En segundo lugar, las mujeres forman la mayoría de la población nasa que llega a la ciudad, muchas de ellas víctimas del conflicto armado. Hay una convicción colectiva de que la mujer es la más afectada y vulnerada por la situación de violencia que se vive en los territorios:

> Es que las mujeres han sido más víctimas del conflicto independientemente de que los hombres los hayan matado, se los hayan llevado. Las mujeres han sufrido por ser violadas, por ser utilizadas para la guerra, por haber desaparecido a su esposo, por haber llevado a sus hijos, por haberles matado a su familia, por haberles quitado el territorio. O sea, la afectación es mucho más profunda para la mujer y que esas mujeres sigan en esta batalla, intentando, yo me quito el sombrero, aunque yo también soy afectada por lo mismo.[63]

De ahí la necesidad del cabildo de crear un mecanismo de atención psicosocial para las mujeres víctimas del desplazamiento forzado que llegan a adscribirse al cabildo, asunto que le competía al Estado y que no llevó a cabo. En este caso es aún más importante el papel de las dirigentes, pues, según lo observado en la reunión para la socialización de dicho proyecto el 10 de abril de 2021, a pesar de que varias de ellas se reconocían como víctimas del conflicto, no había el suficiente interés de participar en el mismo, como si no le vieran la importancia que tiene el tema o como si la violencia que sufrieron la vieran como algo que les tocó vivir sin más, y que no tienen por qué recibir atención o compensación de ningún tipo, o como algo que pasó hace tiempo y que prefieren olvidar.

Butler habla del término precariedad, como *"una condición política impuesta a ciertos grupos en los cuales se pierden las redes de apoyo sociales y económicas, haciéndolos más vulnerables a los daños, la violencia y la muerte"* (2017, p. 40). Es mucho lo que esta población indígena ha tenido que sufrir en términos de violencia, y si vemos las condiciones explicitas de las mujeres nasa expuestas por Achipiz, se entiende la actitud de algunas de ellas, pues, aunque el cabildo ha significado para ellas recuperar en cierta medida esas redes de apoyo y no sentirse tan desprotegidas en la ciudad, las secuelas a nivel emocional no son siempre tan fáciles de afrontar.

---

[63] Entrevista a Catalina Achipiz (q.e.p.d.), fundadora y primera gobernadora del cabildo indígena nasa de Cali. Realizada en 4 de marzo de 2021, por Jhon James Cardona Ramírez.

Según Butler, "la precariedad maximiza la vulnerabilidad y la exposición de las poblaciones, quedando expuestas a la violencia estatal, callejera o doméstica, así como a otras formas de violencia aprobadas por los Estados frente a las cuales los instrumentos judiciales no ofrecen una suficiente protección o restitución" (2017, p. 40). Queda claro que el cabildo ha identificado un tipo de violencia simbólica más enfocada en una indiferencia que afecta principalmente a las mujeres y que se han ideado, muchas veces valiéndose del trabajo académico, de actores externos, para buscar posibles soluciones y buscar resarcir el daño provocado a las personas de su comunidad.

Butler afirma que somos forzados a representar un género que se nos fue asignado, pero que en esa representación puede empezar a imponerse un deseo diferente y de este modo se desarrollen formas de resistencia dando paso a algo nuevo. Según la autora, la reproducción del género conlleva siempre una negociación del poder (pp. 37-39). Dejando de lado la representación, ligada al machismo que se vive en los territorios de origen, las mujeres nasa de Cali han agenciado su propia reivindicación y gestionado ese *derecho a aparecer*. Un *performance,* a mi juicio, inconsciente pero efectivo a la hora de negociar, aunque ese reconocimiento dependa de que haya una modalidad de presentación para ese género, una condición para su aparecer (p. 45). Esa modalidad o condición puede observarse en la manera como las líderes concientizan de manera reiterada, no solo a las mujeres sino a toda la población nasa del cabildo, de su papel de indígenas, lo que agrava, según las leyes establecidas, su condición de víctimas del conflicto armado.

Según Catalina Achipiz lo que más afecta a las mujeres nasa que llegan a Cali por desplazamiento forzado es el desconocimiento de sus derechos como víctimas, pues al llegar en malas condiciones a la ciudad, en principio solo buscan la manera de sobrevivir y dar de comer a sus hijos, olvidando su papel ancestral de mujer nasa (Achipiz, 2020, p. 30). El papel del cabildo como organización es lograr que sus miembros, y sobre todo las mujeres, entiendan su papel ahora en un contexto de ciudad. Varias veces, en la sede del cabildo, pude ver cómo mujeres llegaban por primera vez buscando censarse, y se sentaban junto a la gobernadora mientras ella les explicaba los compromisos que adquirían, así como que el principal objetivo era el rescate de su cultura como nasa. En muchas de ellas era evidente que ignoraban de qué se trataba, incluso cuando llegaban por primera vez a la Unidad productiva *Hilando Sueños*, momento en el que ya las hacen parte del cabildo, la gobernadora les explica el sentido de los tejidos, sus significados,

sus simbologías, como explicándole a alguien que por primera vez escucha hablar de ese tema.

Por otro lado, se tienen presente las dificultades que representa el ser mujeres nasa en la ciudad, considerando las acciones de exclusión, racismo y menosprecio por parte de la comunidad caleña hacia las indígenas, a las que han encasillado en el estereotipo de empleadas domésticas:

> La mayoría, y actualmente igual estamos más o menos 52 o 54% son mujeres aquí en el Cabildo nasa. En ese mismo orden de población femenina es la que mayormente participa de las actividades del Cabildo, y allí el papel ha sido fundamental, no ha sido fácil… no ha sido fácil, (se ríe) porque es que hay un tema de estigmatización, uno, y eso es la misma corte cuando saca los autos que se desprenden de la sentencia que tiene que ver con desplazamiento forzado y el 092 retoma esos relatos. ¿Por qué es discriminación fenotípica? porque en la ciudad se genera unos fenotipos que, si usted no es rubia, no tiene unas características físicas, ya no puede entrar al mercado laboral, por ejemplo, hay mercados laborales que exigen, y eso afecta. Segundo: que esta dinámica producida en territorio era distinta porque hacíamos trabajos que tienen que ver con cosas de la cultura como es el tejido, como es el tema del campo, pero ese trabajo aquí en la ciudad es subvalorado, y aquí el mercado laboral, la ciudad de Cali no es ese.[64]

Del mismo modo, entienden la responsabilidad de ser mujer nasa en el cabildo, pero saben que eso también implica dificultades, pues la labor en el cabildo es completamente voluntaria, mientras tienen que atender otros compromisos en sus hogares y trabajos:

> Pues en todo lado es difícil ser mujer, porque en el territorio de aquí es difícil, porque resulta que uno como mujer identifica los problemas, identifica la necesidad, pero resulta que, a uno como mujer, entonces uno tiene que responder en la casa, y acá en contexto de ciudad y por esa situación económica, pues uno tiene que trabajar, entonces tiene que responder en el hogar, responder el trabajo, pero también tiene que ser líder (se ríe).

[64] Entrevista a Adriana Menza. Op. Cit.

> Entonces es bastante complicado, pero yo digo que es un motivo de orgullo porque si miramos la historia, en el Cabildo la mayoría de autoridades han sido mujeres, ¿cierto? entonces uno ve digamos, que nos hemos empoderado, y que también hemos contado digamos con la suerte de quienes estuvieron al principio65.

La mujer nasa es una fuerza bajada de la montaña con la misión de proteger y guiar al remanente de su comunidad que por diferentes circunstancias llegó a la ciudad de Cali. Los relatos aquí citados dan cuenta de un imaginario que se percibe en toda la comunidad y que ha sido determinante para que mujeres y hombres entiendan el significado de ser nasa y lo incorporen a sus vidas. Un ejemplo del producto de todo lo anterior, es el ejercicio de cartografía social que se presenta a continuación.

Entretejiendo los sueños con la cartografía social[66]

El sábado 20 de marzo de 2021, a partir de las 2 de la tarde llevé a cabo un ejercicio de cartografía social con una parte del grupo de mujeres de la Unidad productiva *Hilando sueños* y un hombre, Darío Ácalo Yatacué, quien se encontraba en la sede del cabildo realizando trabajos de mantenimiento. El espacio para mi participación fue solicitado a la gobernadora y ella, después de consultar con el grupo me dio su aprobación, ya que normalmente ese espacio de lugar y tiempo es utilizado para la elaboración y enseñanza de tejidos representativos de la comunidad.

El ejercicio consistió en la elaboración individual de tres mapas mentales o dibujos alusivos al pasado, presente y futuro posible de cada una. Un ejercicio enriquecedor que permitió ver las geo/pedagogías y las metodologías horizontales utilizadas por el cabildo como organización para guiar y educar a sus miembros. En esta actividad pudo verse en qué medida ellas han reconfigurado sus memorias al estar en la ciudad, la noción que tienen del territorio, el significado que tiene el cabildo para ellas, y las diferencias entre las percepciones de las adultas con las más jóvenes. Además, la timidez de algunas de ellas ante el ejercicio y las preguntas de un agente externo.

---

[65] Entrevista a Luz Dary Inchima. *Op. Cit.*

[66] Todas las fotografías presentadas en este artículo son de mi propiedad y fueron tomadas el día de la actividad descrita.

Aquí también se analizan las representaciones socioespaciales, es decir, el intento de reproducir lo que se vive en el territorio, y sobre todo, se da importancia al lugar de enunciación de las mujeres nasa del cabildo nasa de Cali pues, como dice Herinaldy Gómez, "existen tipologías y calificativos que producen una forma de silenciar las historias indígenas, desconociendo que el significado histórico no se encuentra solamente en lo que dicen las narraciones, sino que éste se encuentra o se complementa en la experiencia vivida por el sujeto en el orden de su cultura y en correspondencia con su cosmovisión" (Gómez, 2000, p. 183).

Figura 8 y 9.

Por su parte, Denise Jodelet, en la ponencia "Le mémoire des lieux urbains", trabaja *las Las otras Representaciones socioespaciales* y las plantea en un análisis de las relaciones entre el espacio urbano, las significaciones que le dan los habitantes y los hechos o marcos de la memoria. El objetivo en este punto, teniendo como base lo ya descrito, es plantear la pregunta: ¿Cómo perciben la ciudad las mujeres indígenas de la comunidad nasa? ¿Es para ellas un territorio agreste que amenaza con acabar con su cultura e identidad o es una oportunidad de afianzar estas características particulares en un nuevo espacio social? Se ha hablado de la gran importancia que tiene el territorio para las comunidades indígenas, entendiendo a éste como un espacio de socialización, sustento y estructura de vida eminentemente rural, entonces ¿Cuál es la representación social que las mujeres indígenas nasa tienen sobre la ciudad?

María Abelina Muse

Figura 10.

Por allá mucha violencia, porque se mataban entre ellos, porque había que caminar muy lejos porque había gente que quería violar a uno, así había que volarse de allá, por allá donde vivía […] Estoy en el Cabildo, ya voy pa' dos años […] el futuro pienso que por ahora es salir, tener buena tierra para sembrar, donde no toca caminar tanto […] eso son los sueños míos.

-¿Cómo ha sido la vida en la ciudad para usted?

Muy duro porque hay veces no hay trabajo, toca luchar mucho, pero hay que vivir con la ayuda de Dios […].

Es importante en primer lugar, destacar la concepción que se tiene acerca de la ciudad como espacio de modernidad. Jodelet (2008), citando a Simmel (1999), dice que:

Ahí se elaboran las diferencias sociales, se desarrolla la independencia individual y se debilitan los lazos comunitarios, debido a la conexión y a las relaciones de intercambio con los otros grupos. Asimismo, la aceleración del ritmo de vida, la intensificación de la estimulación sensorial y el desfile incesante de imágenes cambiantes contribuyen a la formación de una mentalidad citadina, caracterizada por el desarraigo, el criticismo y el intelectualismo (p. 86).

María Ligia Idrobo

Figura 11.

> Estoy en el Cabildo hace como 3 años, me ha ido muy bien, he aprendido muchas cosas, he aprendido […] me he dado cuenta de muchas cosas de que uno como quien dice le ayudan aquí. Gracias a Dios estuve prestando Guardia, ahora pues estamos en el tejido y así vamos siguiendo adelante porque la verdad he conocido muchas cosas que no tienen muchos proyectos hacia adelante.
>
> En el futuro pues yo quiero es tierras dónde trabajar, donde sembrar maíz, sembrar verduras, plátano, yuca, tomate, porque eso era lo que yo trabajaba, criar mis gallinas, criar mis pollos, todos los animales que haiga [sic], hay plantas medicinales porque eso es lo bueno para las enfermedades, es mejor que la droga, para el susto, para el ojo, para el cuajo, entonces uno siembra las plantas medicinales.

Según Jodelet, los espacios dan acceso a lugares del pasado y se debe ver la ciudad como un lugar antropológico donde los individuos construyen significados. Para la autora, los lugares antropológicos cumplen con tres funciones esenciales: son identitarios, relacionales e históricos (p. 81). Respecto a la identidad, la ciudad se percibe como un espacio dinámico donde los habitantes están en constante construcción y apropiación. Aunque en un primer momento para los y las nasa puede constituir un *no lugar* (Augé, 2001), los procesos de adaptación y reivindicación hacen que la ciudad se convierta para ellos en un lugar significante, considerando que *su lugar,* que sería el campo, fue atrofiado por las dificultades sociales como la guerra, la pobreza, la inseguridad, entre otros. En cuanto a lo relacional, las comunidades indígenas han creado relaciones de asimilación, contratación, encuentro y negación.

Lucy Mucué
Figura 12.

Pues la ciudad no ha sido tan buena, pero hay que acostumbrarse a todo […] los peligros, la falta de empleo a veces, entonces para mí no […] yo extraño mucho el campo, ahí está libre, que mis hijos tengan dónde correr, eso sí extraño bastante.

> El futuro […] por acá en el futuro yo lo quiero como así […] quisiera algo bueno para mis hijos, quisiera que todo fuera colorido, y fuera mucha agua, no pinté los animales (se ríe) como en el campo, otra vez animales.

Citando a Marc Augé (2008), es interesante cómo Jodelet define el componente relacional de los espacios, pues *"el carácter relacional de los lugares se refiere al hecho de que dos cosas diferentes no pueden ocupar un mismo sitio: los elementos de un lugar están distribuidos en un orden que configura posiciones particulares que se articulan entre sí" (p. 82).* Esta perspectiva situaría a las nasa en una posición extraña con respecto a la ciudad, quitando la posibilidad de llevar a cabo un proceso de apropiación y adaptación de su cultura y costumbres en un nuevo espacio.

María Alexandra Cometa

Figura 13.

En el futuro quiero mi propia parcela llena de siembras, de animales, como volver a recordar el pasado y no olvidar y ¿por qué? porque mi hijo y yo nos gusta mucho el medio ambiente, nos hemos enfocado mucho en cuidar el medio ambiente y a él le gusta mucho lo que son los animales, por eso hemos querido tener una parcelita así sea pequeña, pues, para que pueda empezar a valorar los animales y el medio ambiente. Actualmente vivo en Aranjuez, por aquí cerca.

Aquí en la ciudad no he visto un futuro, como decir […] siempre he estado aquí estancada, pero cuando nos vamos a vacaciones salimos […] vamos a un pueblo cerca a Popayán, de otros amigos que ya tienen finca y nos pasamos todas las vacaciones allá, y es ahí cuando ya mi hijo dice que no quiere volver a la ciudad.

Por otro lado, Jodelet menciona dos perspectivas de aproximación a la ciudad. Una es la objetivista, en la cual se mencionan elementos materiales como determinantes de las vivencias y las conductas de individuos pasivos; la otra es la subjetivista, en la que se ve a los individuos como actores, quienes le dan un valor simbólico al medio ambiente natural construido por la cultura (p. 82). Entra en cuestión la afirmación de que el espacio determina las relaciones sociales, ubicando a los individuos en una posición pasiva en contraposición con la posibilidad de que los sujetos tengan posibilidad de agencia. En el caso de la comunidad nasa de Cali, ésta viene con un capital cultural, político y ancestral, transformando una memoria de procedencia que les ayuda a luchar por un sustento, resaltando el apoyo moral, ético y solidario. En ellas se evidencia la posición del individuo como sujeto activo, contradiciendo la visión determinista que ve a la

ciudad como principio ordenador. En la perspectiva subjetivista, para Jodelet "el entorno físico es considerado como receptor de proyecciones afectivas, imaginarias y simbólicas, que están vinculadas con la propia historia del sujeto, orientando sus conductas de apropiación del espacio" (p. 83). Abriendo así la posibilidad de la adecuación de una memoria de procedencia al entorno urbano que a su vez se constituye como memoria colectiva.

Del mismo modo, la autora presenta un enfoque semiológico de la ciudad, en el que busca dar sentido simbólico a la ciudad dejando de lado los elementos materiales y su practicidad. Para ella, el espacio es un texto o narrativa que las culturas y las prácticas cargan de significaciones que aparecen como vestigios de la memoria. Sin embargo, en la época actual la ciudad se reduce a un significado económico gracias a las preocupaciones productivas y consumistas, generando la creación de un imaginario compensatorio que transforma la ciudad en un escenario de proyección donde los habitantes expresan peculiaridades y nostalgias (p. 83).

Johana Manríquez
Figura 14.

La ciudad ¿qué representa para ti y tu familia?

Pues fue difícil porque todo cambia ¿no? pues yo estaba muy pequeña y lo que yo recuerdo era que, pues estábamos arrimadas donde mi tía, pues ella tenía su esposo y era un señor como bien […] como que no nos querían, entonces como que siempre era como un humillativo. Entonces pues mi mamá sufría mucho, y nosotros la veíamos sufriendo mucho, entonces con el tiempo, pues ya mi mamá logró como acomodarse y nos fuimos a cambiar de casa, pero sí fue muy difícil, porque incluso en el colegio, pues yo siempre fui muy aplicada, eso sí, pero, pues sí sentí mucha discriminación.

Para Jodelet el espacio es *sociofísico* y el individuo se relaciona con éste a través de un filtro de ideas, creencias, valores y sentimientos, a la vez que el sentido de los espacios está marcado por la cultura y la historia y los significados subjetivos que les dan sus habitantes tienen que ver con sus propias vidas y la historia de sus grupos (p. 85). Aquí es donde entra en juego la memoria de adaptación y la capacidad de asimilación de los grupos humanos pues, aunque en un primer momento se haya visto la ciudad con un último recurso ante la adversidad de las circunstancias, se encuentra la posibilidad de crear nuevos significados, de adaptar sus ideas y cosmovisiones a un entorno urbano que, a pesar de las claras diferencias con los territorios de origen, se convierte en escenario de nuevos imaginarios y representaciones.

María Rubí Rivera

Figura 15.

Yo llegué aquí a Cali, yo me vine porque la edad de 8 años salí a trabajar porque éramos bastantes, y a mis papás los criaron con una regla que es que toca que enseñarle a trabajar al hijo […] yo llegué aquí en el 90, yo llegué aquí a la edad de 14 años a la ciudad a trabajar y ya me quedé acá, y no conocía el cabildo, o sea mis papás sí le enseñaron a uno cosas, a lo que escuchaba aquí y he aprendido pero no sabía que mi apellido era nasa, que era legítimo nasa, no tenía conocimiento pero mis padres sí, pero ellos nunca le hablaron a uno. Tuve un abuelo paterno, en ese tiempo yo no me reconocía como una nasa porque no lo sabía, no nos lo enseñaron, de pronto ellos sí lo tienen el conocimiento, pero yo no, le enseñaban a uno de ahí cuando ya llegué aquí pues ya los años […].

Por último, es importante ver el concepto de memoria trabajado por Jodelet. Citando a Durkheim, se hace referencia a los lugares públicos y religiosos que cumplen con la función de recordación para asegurar un sentimiento de continuidad en la comunidad (p. 85). Esto es fundamental si se piensa en el trastorno, quizás traumático, de una persona o comunidad que es arrancado de su territorio, ya que debe buscar mecanismos que le permitan asimilar un nuevo contexto sin que esto signifique renunciar a su memoria de procedencia. Por otro lado, cita a Halbwachs, quien elaboró una teoría social de la memoria como una *representación-reconstrucción* del pasado a partir de los intereses del presente, lo cual es interesante ya que es evidente que hay unos nuevos intereses en la ciudad, pero, que de manera estratégica deben recurrir a las creencias, ideas e incluso sucesos del pasado para lograr construir algo en el nuevo lugar. "Halbwachs dedicó su atención a la memoria conservada en los espacios de vida y a su papel en el porvenir colectivo y en la identidad social de los grupos y de sus miembros" (p. 85). Por lo tanto, es importante preguntarse nuevamente por la incidencia de un espacio urbano en la memoria colectiva y de procedencia de un grupo social que en su mayoría provienen de un espacio rural. Según Jodelet:

La negación de la importancia de la memoria se apoya en la idea de que la ciudad puede devenir un lugar de liberación, de creatividad y de individuación. La liberación intervendría con respecto a los marcos del pasado y al peso colectivo de los hábitos y las costumbres […] La individualización se manifestaría en la constitución de sujetos móviles, inventivos, flexibles, capaces de adaptarse a la rapidez de los cambios y de tomar riesgos, contrariamente a quienes siguen atados a las modas de los comportamientos impuestos (p. 88).

Los pueblos originarios de Colombia han ido logrando un lugar importante en el reconocimiento de sus culturas e identidades. Sin embargo, el verdadero reto para las comunidades indígenas es la resistencia y resiliencia ante una nueva *representación social de sujeto globalizado*, donde la exacerbación de la individualidad se convierte en garante de desarrollo, progreso y prestigio en detrimento de la cultura, las costumbres y las prácticas ancestrales que son calificados erróneamente como comportamientos impuestos o modas.

El trabajo de Jodelet es muy relevante para un análisis del espacio desde las Representaciones Sociales o *Representaciones socioespaciales* como ella misma lo define. Concebir los espacios como lugares en los que los grupos humanos afianzan una identidad y una memoria y cómo la ciudad se puede convertir en escena-

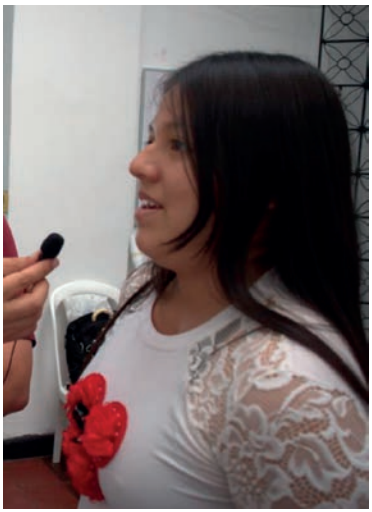
rio *determinante* o *determinado* por los sujetos en los procesos sociales, es importante para comprender las dinámicas y contrastes, así como las actitudes y comportamientos tanto individuales como colectivos de la comunidad nasa en Cali.

Elvira Pito

Figura 16.

La ciudad difícil porque no es como el territorio. Uno, el alimento es todo comprado y con químicos no es lo natural y eso, esto no tiene que estar que compre que compre, y es difícil eso y lo otro es difícil es que uno no puede hablar como […] como sentimos como discriminados, por nuestro idioma, no podemos vestirnos así, salir descalzos, eso es lo que más nos gusta en la ciudad pues uno siente que todos nos miran estos son raros, ve esos cómo hablan y entonces eso y entonces mire por ejemplo ahora con tapabocas con ese COVID. Entonces ahora en territorio que yo voy, uno va sin tapabocas y todo el mundo con su remedio, y eso entonces yo veo como más libertad, en cambio aquí si usted no lleva pico y cédula, y eso, entonces, uno siente como atajado por lado y lado, entonces eso […].

Hasta este punto es evidente que algunos miembros de la comunidad sí ven la ciudad como algo hostil, y muchos ven con añoranza el territorio del que un día salieron. Sin embargo, los lazos comunitarios no se han roto y ha sido la pertenencia al cabildo lo que no solo los ha ayudado a reconocerse como indígenas, sino que abre otro campo de posibilidades frente a las dificultades. Por otro lado, habría que considerar las brechas generacionales, pues del grupo de mujeres con quienes se hizo el ejercicio, las dos más jóvenes ubican su territorio en Cali, pues no tienen una visión del campo como las demás.



Xiomara Rivera Suárez

Figura 17.

Aquí en Cali me ha gustado mucho, también, pues la experiencia también de tener aquí como el hablado, nunca había escuchado, en las costumbres también son muy interesantes, lo de la Guardia también estuve ahí unos días, también estuve remplazando, me pareció muy bueno y me gustó mucho y espero estar aquí.

De mismo modo, otros jóvenes piensan que Cali es su territorio y que es la pertenencia al cabildo lo que les ayuda a fortalecer sus identidades indígenas:

Yo no creo que el territorio sea importante porque nosotros hemos nacido aquí en Cali. Yo nací aquí en Cali, entonces es más el gusto, el sentir que lo que lo llama a uno, a abordar y a estar aquí aprendiendo (Manuel Coatín, 2021).

Retomando a Gómez, él dice que no hay nada más incómodo para un nasa que solicitarle que cuente la historia en abstracto y más cuando lo hacen fuera del territorio, un territorio rural según él. Si lo hacen es por la necesidad política de justificar sus luchas ante sectores de la sociedad nacional o el Estado, sin embargo, siempre lo hacen aludiendo al territorio, a lo que pasó en él y a lo que sucede en la actualidad (2000, p. 176).

Para Gómez, la conceptualización de la memoria de los nasa se opone a la idea de un futuro esperado, a la de un futuro ajeno a la experiencia pasada o presente,

a la de un futuro deseado o logrado sin la acción de los sujetos como protagonistas o constructores de este. El espacio de experiencia acumulada actúa siempre en función de lograr en un futuro próximo la plena satisfacción de su aspiración territorial (2000, pp. 172-173). Ese pasado es constitutivo del presente y del futuro.

Mientras se llevaba a cabo la actividad, se podía escuchar cómo recordaban y se contaban historias entre ellas, algunas gratas, otras no tanto. Y se podía escuchar siempre una alusión al territorio. Mientras que en muchos de sus dibujos se reflejaba una particularidad: un pasado colorido y lleno de vida, un presente gris, y un futuro basado en el pasado en el que mostraban el anhelo de reproducir de manera mejorada lo que ya vivieron. Por supuesto, es un patrón que no necesariamente implica una generalidad en toda la comunidad, pero sí da pistas de lo que podría ser un imaginario colectivo. Lo que sí llama poderosamente la atención es que en los dibujos se remiten a un pasado donde la gran mayoría fueron víctimas del conflicto armado, pero no lo expresan.

Figura 18, 19, 20 y 21.

Solo hablan de las bondades del campo y la felicidad que allá tenían al estar rodeados de verde y animales.

Del mismo modo, cada persona del cabildo con quien pude, aunque sea cruzar un par de palabras, sin que necesariamente haya participado de este ejercicio, reconoció el valor que tiene el cabildo como entidad que apoya, guía, ayuda, enseña. En algunos se puede ver como esa *voz a voz* que emprendieron los fundadores del cabildo por todos los barrios y comunas de Cali surtió efecto:

> *Darío Ácalo Yatacué*
> Una amiga de mi mamá que va y nos visita, fue que me di cuenta, me dijo lo del cabildo, entonces yo no sabía, una ignorancia que no sabía que era un cabildo. Entonces ella me dijo que el cabildo es muy bueno, que el cabildo para que había muchas cosas, que tenía buenas del cabildo, y que iba a tener, entonces que estaban buscando gente que fueran indígenas, pero del Cauca. Entonces ahí donde yo me pongo a ver bueno ¿qué es un cabildo? ¿qué es eso? entonces me dijo ella para que se dé cuenta, y poco a poco fui entendiendo la cultura que se había perdido en mí.

Figura 22.

> Por ejemplo, en el caso mío me ha ayudado mucho el cabildo por medio […] porque en ese tiempo mi mamá ya le estaba comenzando los achaques y usted sabe acá la medicina es muy cara, por ejemplo, el acceso a tener un doctor, hay que pagar y por ejemplo existen (…) hasta el momento actualmente a mi mamá ya la han operado varias veces y no he tenido que pagar nada, entonces me ayuda a mí, por eso yo estoy acá, por eso vengo acá, por eso les colaboro acá.

No obstante, muchos sueñan con un futuro y un territorio físico en la ciudad en el que puedan seguir desarrollando los procesos organizativos, comunitarios, el rescate por su identidad, del idioma y educación propias y la medicina tradicional. Al querer indagar con algunos si quisieran regresar al territorio de origen si los problemas de violencia se solucionaran, la respuesta fue que en el territorio ya no hay espacio, que no hay tierras donde estar ni para cultivar, por lo tanto, la única opción es gestionar un terreno aledaño a la ciudad en el que no habría espacio para todos:

Luz Dary Inchima (gobernadora)
Figura 23.

En un futuro yo visualizo que el Cabildo va a estar constituido, reconocido ante el Ministerio del Interior, que va a tener […] digamos, que vamos a tener un territorio físico que nos permita convertirnos en un resguardo que nuestro proceso en la educación se nos permita tener […] que podamos tener instituciones en las que nuestra población esté atendida desde el vientre, es decir que desde el vientre esa madre sea nasayuwe hablante, que le hable a esa semilla, que esa semilla crezca en las casas semillas de vida, fortalecidas por nuestras maestras, que iba a ser toda una pedagogía en torno a fortalecer nuestra identidad, que en ese territorio que nosotros vamos a tener, físico, vamos a poder hacer nuestras ritualidades, nuestra ritualidad del fogón, la ritualidad Set buy, del Sakelo, la ritualidad el Cxapuc, que vamos a ir a poder sembrar nuestras plantas medicinales, que

> vamos a poder tener nuestros animales, por ejemplo, las gallinas, es decir que podamos poco a poco ir recuperando una comida tradicional y que sea una comida limpia, libre de químicos, y digamos que ya nuestra población del Cabildo siquiera en un 70% sea nasayuwe hablante, porque esa es nuestra fortaleza, una de nuestra fortaleza, la más grande diría yo, ese es el futuro que yo aspiro.

Por medio del ejercicio de cartografía social se pudo observar no solo las dificultades que representa la ciudad para los nasa, en especial para las mujeres, sino también de la percepción que muchas comuneras tienen respecto al cabildo, a donde no solo acuden para sentirse resguardadas y aprender de su cultura, sino también para compartir mientras tejen sus sueños como comunidad.

Figura 24 y 25
Trabajo de "Cartografía Social".
Fuente: Archivo de proyecto.

Figura 26. Trabajo de "Cartografía Social".
Fuente: Archivo de proyecto.

Reflexión final

Las condiciones de desplazamiento en la que llegan muchos indígenas a Cali, la mayoría sin las mínimas garantías para ellos y sus familias, hacen que en gran medida se pierdan muchos elementos de la cosmovisión y educación propia, en este caso de la comunidad indígena nasa. El tener que adaptarse a la ciudad y tener que dejar de lado las costumbres propias del campo genera en ellas y ellos un sentimiento de frustración y miedo, llegando incluso a olvidar lo que denominan identidad nasa.

La parcialidad de la comunidad indígena nasa del cabildo de Cali emprendió un proceso geo/pedagógico y de metodología horizontal que ha permitido a sus miembros, en especial a las mujeres, ser conscientes de la importancia de su papel dentro de la comunidad. El liderazgo ejercido por mujeres que enseñan a los miembros del cabildo sobre la identidad, el rescate de usos, costumbres y la cosmovisión nasa en medio de un territorio urbano que aún se percibe como hostil, se convirtió en una de las estrategias para convertirse en un grupo social determinante y reconocido en la ciudad.

Del mismo modo, así como han emprendido este proceso con la población desplazada, es interesante cómo los niños y jóvenes que nacieron en la ciudad y no tienen una filiación directa con los territorios de origen, por medio del cabildo han aprendido en valor de los procesos organizativos de su comunidad, entendiendo la importancia de ser portadores y representantes nasa en la ciudad.

Referencias

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Espasa Libros, Editorial Planeta Colombiana.

Gómez, H. (2000, enero-abril). Lugares y Sentidos de la memoria Páez. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (7), 21.

Jodelet, D. (2006, 16 de abril). La memoria de los lugares urbanos (Le mémoire des lieux urbains). Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Memoria Urbana y Narrativas. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, organizado en el marco del proyecto Experiencias, representaciones y memoria de la metrópoli de los adultos mayores: el caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, financiado por el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología. Traducción de Martha de Alba.

Jodelet, D. (2008, septiembre). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Revista Cultura y Representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*, (3), 5.

XI. *Zxicxkwe fxi´zenxi' yuwe:* "Vivir en armonía. Una educación desde el territorio y para el territorio nasa"

XI. *Zxicxkwe fxi´zenxi' yuwe:* "Vivir en armonía. Una educación desde el territorio y para el territorio nasa"

Ipia Bubu Jhon Anderson[68]

Introducción

Hasta hace 30 años, en el contexto colombiano, los grupos étnicos no gozaban de reconocimiento legal, social, político y eran marginados de los espacios de participación ciudadana. Negros e Indígenas, desde el periodo colonial hasta la república, fueron considerados como los "otros" de la nación, por no encajar dentro de los estereotipos sociales, ni en, el imaginario de la construcción de la identidad nacional. Marginados, subalternizados y desconocidos por gran parte de los gobiernos y sus instituciones, solo vinieron a tener garantías jurídicas y políticas como sujetos de derecho a partir de la expedición de la Constitución Política de Colombia de 1991; carta magna que estableció el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación, además de establecer las bases de la Jurisdicción Especial Indígena.[69]

En el caso puntual de los pueblos indígenas, las luchas por buscar un reconocimiento legal y defender sus usos y costumbres tradicionales, vienen desde la misma colonia, al presentarse innumerables sublevaciones al régimen colonial español, sin embargo, es durante la segunda mitad del siglo XX, que el Movimiento Indígena Colombiano, logra consolidar estructuras organizativas sólidas que les permitieron tener incidencia social, cultural y política, a partir de un proceso de agenciamiento, en términos sociológicos, o de empoderamiento

[68] Licenciado en Historia y maestrando en Historia Universidad del Valle. Asesor de comunidades indígenas del Pueblo Nasa del Suroccidente Colombiano.

[69] En Colombia, la Jurisdicción Especial Indígena es un marco normativo estipulado en la Constitución Política de Colombia de 1991, que garantiza autonomía y autodeterminación para los Cabildos y Resguardos Indígenas. Algunos artículos que reglamentan esta Jurisdicción son 63, 246, 286, 330, entre otros.

ideológico, que reconocía su pasado, su historia, sus cosmovisiones, sus usos y costumbres tradicionales. Este proceso de empoderamiento ideológico tiene sus cimientos en la defensa de la dignidad indígena, concebida como uno de los valores tradicionales más importantes donde la conciencia, el respeto, el arraigo, la autodeterminación, el sentir y el relacionamiento hombre-naturaleza, le dan el sustento al pensamiento indígena. Acciones armadas como las emprendidas por el indígena Nasa, Manuel Quintín Lame, en defensa de la recuperación territorial y la dignidad indígena, durante las primeras dos décadas del siglo XX, fue una de las primeras hazañas que visibilizó la marginalización, la exclusión y la discriminación, que sufrían los pueblos indígenas en el suroccidente colombiano, quienes eran víctimas del despojo territorial y del terraje. Esta sublevación del líder indígena Quintín Lame, durante comienzos del siglo XX, sentó las bases ideológicas y la plataforma de lucha, para que luego, hacia la década de 1970, los pueblos indígenas del suroccidente de Colombia, entre ellos el pueblo Nasa, fundaron en 1971 el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), como una de las primeras organizaciones de Colombia, desde donde, se extendieron y se replicaron las formas y los mecanismos de organización indígena hacia el resto del país.[70]

Este despertar de la conciencia indígena, si bien, era el resultado de la concientización colectiva a raíz de la exclusión social, la marginación y el inconformismo de las comunidades,[71] buscó que los pueblos indígenas fueran considerados como sujetos de derechos colectivos dentro del imaginario nacional y el marco jurídico colombiano; para ello, este proceso se fundamentó en descolonizar el pensamiento a partir del desarrollo pragmático de la educación propia, entendida como una de las estrategias más efectivas para concientizar, educar y formar en los conocimientos propios y occidentales a las nuevas generaciones. Ahora bien, de todo este trasegar histórico, surge una pregunta central y es: ¿cómo se llega a la educación propia? Y es aquí, donde se pretende mostrar, desde una experiencia organizativa y educativa local, del pueblo Nasa del municipio de Florida,

[70] El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), fundado en 1971, tiene sus orígenes en el seno de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC). Es la primera organización indígena de Colombia que sirvió de motivación para la conformación de nuevas estructuras organizativas indígenas en Colombia.
[71] Dentro del Movimiento Indígena Colombiano, la "Comunidad" está compuesta por todas y todos los habitantes de una territorialidad indígena: niños, niñas, jóvenes, adultos, mayores, sabedores, guías espirituales, y son ellos el centro del Gobierno Propio, son quienes definen, dirigen, aprueban y delegan las funciones a sus autoridades tradicionales.

departamento del Valle; los fundamentos ancestrales de la educación propia, y también, los cambios generados a partir de la transición de la educación propia a la educación oficial. Es una visión renovadora, que ha partido del acercamiento y el diálogo permanente con la población "tanto investigador como investigado" aprenden, se informan, recuerdan y analizan en colectivo, generando confianza, empatía y estimulando la evocación de la memoria individual y colectiva. Este acercamiento promovido desde las metodologías horizontales permitió encontrar detalles minúsculos que se convirtieron en información valiosa para la reconstrucción histórica. Las metodologías horizontales, entendidas como un corpus metodológico-teórico o un enfoque investigativo descolonizante de las formas de investigación tradicional propuesto recientemente por Kaltmeier y Corona (2012), Cornejo y Rufer (2020), son útiles en el proceso de democratización del conocimiento, al promover un ejercicio de diálogo social vinculante donde "todos aprendemos de todos", "todos somos importantes y tenemos algo que aportar", "el conocimiento es transversal y gira en espiral, retroalimentando todos los saberes", "no hay temor de hablar, de contar, de decir", son algunas frases que surgen del diálogo con los mayores, mayoras, sabedores y guías espirituales del pueblo nasa.

En síntesis, la presente investigación busca contribuir al entendimiento del mundo indígena, desde una nueva interpretación horizontal donde se descubren nuevas realidades educativas a partir de una relación igualitaria entre pares (investigador - investigado), dando relevancia a los orígenes y los fundamentos de la educación indígena o la denominada educación propia, a partir del estudio y la reconstrucción histórica de una experiencia particular educativa desarrollada en un contexto específico, que haciendo un proceso de triangulación de la información permitió entender los fundamentos históricos e ideológicos de la educación indígena. En este caminar investigativo, las metodologías horizontales o la Co-labor, concepto propuesto desde la antropología por Briones (2020), son fundamentales al renovar los marcos conceptuales y los procedimientos del trabajo de campo, vital para consensuar las fuentes primarias.

Figura 27. Adolescentes indígenas empoderadas del proceso organizativo
Fuente: Archivo propio, 2022.

Apuntes iniciales

El departamento del Valle del Cauca, ubicado geográficamente al suroccidente del país, caracterizado por su producción azucarera y por ser la música salsa uno de los aspectos culturales más relevantes de la región; es uno de los muchos departamentos de Colombia, que dentro de su jurisdicción cuenta con un porcentaje considerable de grupos étnicos asentados a lo largo y ancho del territorio. Por un lado, encontramos la población afrocolombiana presente en el sur, centro y la costa pacífica de la región y, por otro lado, encontramos a las poblaciones indígenas asentadas sobre las estribaciones montañosas de la cordillera central, occidental y parte del litoral pacífico. Cada uno de estos grupos étnicos ha vivenciado diferentes procesos históricos a nivel social, cultural y político, que los ha conducido a desarrollar distintos niveles de organización, permitiéndoles incidir de manera directa en el contexto nacional tras la promulgación de la Constitución Política de 1991.

> En el caso particular de las poblaciones indígenas, el departamento del Valle del Cauca cuenta con la presencia de diversos pueblos ori-

> ginarios, siendo los más representativos y predominantes demográficamente, las poblaciones: Nasa, Embera-Chami, Wounaan y Eperara Siapidara, presentes en las áreas rurales de diferentes municipios; de igual manera se logró constatar que hacia finales de 1990 y comienzos del 2000, a partir de procesos migratorios se conformaron en la ciudad de Santiago de Cali y algunos municipios aledaños, diferentes cabildos urbanos pertenecientes a los pueblos indígenas Pastos, Nasas, Ingas, Yanaconas, Kofan, Quichuas, Guámbianos y Misak[72]

La población Nasa, grupo étnico en el cual se centra el presente estudio, se encuentran ubicados al suroriente del departamento sobre las estribaciones montañosas de la cordillera central y occidental, en los municipios de Florida, Pradera, Ginebra, Jamundí, Dagua y Buenaventura.

Figura 28. Ubicación del municipio de Florida Valle, en el departamento del Valle, República de Colombia.

Fuente: https://sites.google.com/a/floriyes.com/floriyes-2/ubicacion

[72] Información demográfica recolectada de las mesas de concertación e informes de las Organizaciones Indígenas NASAWE'SX DXI'J (Organización Regional del pueblo Nasa), ORIVAC (Organización Regional Indígena del Valle del Cauca), ACIVA-RP (Asociación de Cabildos Indígenas del Valle-Región Pacífico), la Alcaldía de Santiago de Cali y la secretaria de Asuntos Étnicos de la Gobernación del Valle del Cauca.

Este grupo poblacional antes conocido como indígenas paeces, desde su sentir, desde su cosmovisión, desde sus prácticas y relacionamientos sociales, han construido mecanismos de organización y desarrollo ligado a sus prácticas culturales enmarcados en el *plan de vida*. Desde la visión del pueblo indígena Nasa, el Plan de Vida es pensar en la vida misma, se constituye en el camino a seguir, la palabra a caminar es la proyección de la comunidad y el sentido de la vida a corto, mediano y largo plazo donde se busca la armonía y el equilibrio entre el ser indígena, la madre tierra y el cosmos. Es la ruta de proyección a corto, mediano y largo plazo, donde la educación propia, fue y es aún, uno de los componentes fundamentales que permitió desde hace muchos siglos la transmisión de conocimientos a través del uso de la oralidad, la memoria, la observación y la práctica, legitimando de esta manera la pervivencia cultural. Sin embargo, la aplicación y sobre todo la conservación de estos mecanismos de educación tradicionales se convirtieron durante el siglo XX, en un reto para los pueblos indígenas de la región, debido al impacto que tuvieron los procesos de aculturación y homogeneización impulsados desde el gobierno nacional y las misiones religiosas a través de la educación oficial. Desde luego, a pesar de las diferentes situaciones adversas en materia educativa, los grupos étnicos y en particular el pueblo indígena Nasa, logró conservar la esencia de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, que se expondrán a continuación.

¿Qué es la educación propia para el pueblo Nasa en Colombia?

Cuando se menciona el concepto de educación propia, se hace referencia a una definición reciente de ver y entender los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han desarrollado al interior de las comunidades indígenas, ahora bien, aunque el concepto es de uso reciente en el lenguaje académico y político, su aplicación a nivel familiar y comunitario ha estado presente desde tiempos inmemoriales; no obstante, durante el siglo XX, su utilización comienza a consolidarse de la mano del concepto de educación bilingüe desarrollado después del año 1971 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y también, desde el concepto de *etnoeducación* desarrollado por el Gobierno Nacional.

En este sentido, hablar de educación propia, es acercarse a un concepto construido al interior de las poblaciones indígenas. Legitimado desde la sabiduría de los mayores, sabedores, líderes y guías espirituales. Gira en torno a un proceso de

enseñanza-aprendizaje que busca la revitalización y el fortalecimiento del "ser indígena" en sus diferentes manifestaciones como lo son: el idioma, la cosmovisión, la espiritualidad, la ley de origen y derecho mayor, las manifestaciones artísticas y culturales, la tradición oral, entre otros elementos. Es un proceso de aprendizaje integral donde los conocimientos son transversales y están unidos a los principios fundamentales de unidad, territorio, cultura y autonomía.

En el Valle del Cauca, la aplicabilidad de la educación propia se remonta a los mismos orígenes de las poblaciones indígenas asentadas en la región. En el contexto del pueblo Nasa, el desarrollo de cada una de los elementos culturales y los procesos de socialización que están inmersos dentro de esta conceptualización, data de inicios del siglo XX, cuando se generó un proceso de migración de diferentes familias Nasas provenientes del departamento del Cauca, a zonas montañosas de la cordillera central y occidental en el departamento del Valle, debido a diferentes situaciones de inestabilidad social y territorial provocado por el conflicto armado en torno a la tenencia de la tierra entre indígenas y terratenientes. Según Aníbal Bubu Ramos, uno de los municipios en el cual se asentaron estas primeras familias migratorias fue el municipio de Florida, ubicado al suroriente del departamento, donde a comienzos de siglo llegaron familias procedentes del norte del Cauca, desde municipios como Toribío, Jambaló, Tacueyó, Caldono, Santander de Quilichao y Caloto. (Bubu Ramos, 2004).

Es preciso mencionar que los resultados de la presente investigación hallados en el ejercicio del trabajo de campo, permitieron conocer que los procesos de aprendizaje tradicionales, anteriores a la implementación de los planes de estudio oficiales direccionados desde el gobierno nacional, estaban directamente relacionados con conocimientos muy propios de la cultura indígena, es decir, se educaba de acuerdo con el contexto y las necesidades de la población, todo esto mediado por un conocimiento intrínseco muy consolidado a nivel cosmogónico y cultural. En este sentido, todos los conocimientos impartidos se relacionaban con aprender aspectos como: distintas y novedosas formas de producción agrícola, el aprendizaje del idioma propio "nasa yuwe", la comprensión de los rituales y la cosmovisión, el fortalecimiento de la cultura a partir de los tejidos, las artesanías y la alimentación propia. Todos estos conocimientos se aprendían de manera transversal en diferentes espacios, es decir no había una estructuración curricular estandarizada y fraccionada, sino que, los conocimientos se transmitían de manera integral en cualquier contexto.

Antes de la irrupción de la educación oficial a mediados de siglo XX, los niños, las niñas y los jóvenes Nasa del municipio de Florida Valle, comenzaban su proceso de aprendizaje desde la observación de las actividades cotidianas de sus padres y su comunidad, en espacios de interacción tradicionales como el "ipx kwet" o tulpa, los trabajos comunitarios, la minga y las ritualidades, estos, eran los lugares innatos donde se transmitían conocimientos y al mismo tiempo se ponía en práctica reconociendo su utilidad e importancia. Es pertinente mencionar que si bien este grupo poblacional practicaba formas de enseñanza-aprendizaje propias de su contexto, estas no guardaban relación con las epistemes de la educación occidental; era más una educación intuitiva y experiencial creada en el seno de la familia y la comunidad, que, una educación estandarizada y conceptual traída desde afuera.

La educación al calor del fuego

En Colombia, históricamente han existido diferentes grupos indígenas desde la época precolombina, que al igual que los grupos afrocolombianos traídos al nuevo mundo durante el siglo XVI, han sido denominados como los "otros" de la nación, por poseer una cultura, una tradición, una historia y unas formas de vida que los diferencian del resto de la población. Estos mal llamados "otros de la nación" han tenido avances significativos y notorios en diferentes aspectos socioculturales y sociopolíticos, siendo el más representativo el ámbito educativo, donde han desarrollado a través de los siglos, variadas formas de transmisión del conocimiento que se han basado en el conocimiento empírico, en esas formas tradicionales de dialogar los unos con los otros a partir de la experiencia y la transmisión de saberes y proyecciones de vida de manera colectiva, sustentado en los usos y costumbres tradicionales de la cultura. Este tipo de conocimientos, según los aportes de los mayores del pueblo indígena Nasa, era la manera de educarse antes de la irrupción de la política educativa oficial a mediados del siglo XX. Según Feliciana Labio:

> Antes de que llegara la educación por acá, cuentan los viejos y nosotros que vivimos eso, todo se transmitía a la orilla del fogón, allí calentábamos, se compartían experiencias, se aprendía a trabajar, se hablaba del significado de los sueños, de la luna, se hablaba en Nasa Yuwe… Allí nos educábamos. [73]

[73] Labio, Feliciana. Entrevista personal. Comunidad Indígena de las Guacas, Florida, Valle. Feb. 10, 2019.

Las primeras familias Nasa que llegaron al actual departamento del Valle, principalmente a la zona montañosa del municipio de Florida a comienzos del siglo XX. Tenían como principal espacio de socialización el fogón o el "ipx kwet", allí se reunían desde el más pequeño al más anciano, en horas de la tarde, a dialogar sobre las vivencias del día, dar consejos, aprender el significado de la naturaleza y del cosmos, aprender a cultivar la tierra, contar historias, anécdotas, hablar el Nasa Yuwe. En este espacio de diálogo los niños, las niñas y los jóvenes escuchaban atentamente lo que decían sus padres y abuelos, para después comenzar a poner en práctica sus recomendaciones e indicaciones. Se pasaban horas en este espacio de socialización aprendiendo infinidad de conocimientos que habían sido transmitidos de generación en generación a través de la oralidad.
¿Por qué se aprendía alrededor del fuego?

De acuerdo con la investigación en co-labor y reafirmando los planteamientos de los mayores y mayoras Nasa:

> El fuego es el símbolo de vida, alrededor de ella es donde el sabedor aconseja, cuenta y orienta la manera como debemos de comportarnos y proteger la naturaleza. El fogón o el "ipx kwet" está conformado por tres piedras, es el símbolo del hogar, allí simbólicamente las tres piedras representan: el esposo, la mujer y los hijos, es considerado el lugar para educarse. El fuego es el corazón de la casa, y la casa el lugar de habitación de la familia, allí se constituye el hogar que da origen a la comunidad y desde allí un "Territorio que nos enseña las normas de la naturaleza o lo que hoy llamamos Ley de Origen o Derecho Mayor" para que a la vez nosotros mismos los Nasa, con esos conocimientos la protejamos y la cuidemos. (Organización Regional Indígena del Valle del Cauca (ORIVAC) - Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca (CVC, 2011, p. 35).

De acuerdo con lo anterior, es en la familia y alrededor del fogón donde las nuevas generaciones comenzaban su proceso de aprendizaje bajo conocimientos ligados a la tierra, a la cultura y a la cosmovisión. Como ejemplo de este conocimiento ancestrales transmitido de generación en generación, encontramos la siguiente leyenda sobre el origen del pueblo Nasa:

> Uma y Tay" son los padres ancestrales de los seres vivientes que existen en el mundo en que vivimos. Desde antes de hacer la casa grande todos ya existíamos, pero no teníamos cuerpo; como todos nos movíamos como el viento y éramos espíritus, nos chocábamos unos con otros y nos hacíamos daño, fue todo un caos. Entonces, Uma y Tay al ver esto resolvieron construir una casa grande en la que todos sus hijos pudieran caber, convivir en paz y armonía; cada comunidad y especie en su propio espacio. Ordenaron que todos los seres nos abrazáramos y al instante todos los seres nos abrazamos. Nos abrazamos tanto hasta volvernos como una sola masa, como una mano que se cierra formando un solo puño, una sola fuerza. Del apretón del abrazo se dio el calor y se formó la casa grande, "la tierra". Esta es la nueva hija de Uma y Tay, muy fértil y la dueña de la vida. Desde allí continuó la vida en la nueva casa. Cada comunidad debía hablar su lengua, la que se le había dado y enseñado. Desde entonces todos los seres empezaron a comunicarse entre sí como lo hacen en el sol de hoy los Nasa, hablando el Nasa Yuwe y así mismo hicieron los demás pueblos. (ORIVAC-Gobernación del Valle del Cauca, 2000, p. 15).

Figura 29. El "ipx kwet" como espacio de educación
Fuente: Archivo propio, 2021.

La educación en el trabajo

Desde tiempos antiguos el trabajo agrícola ha sido una de las actividades más importantes que ha direccionado la economía y las formas de vida de la población indígena. Aprender a trabajar, conocer todos los secretos de la producción agrícola y respetar la madre tierra, era un proceso de aprendizaje importante dentro de la comunidad.

Para el indígena, la tierra es la madre, es por eso que se fundamenta las prácticas agrícolas sobre el respeto a valores como: la bondad, la solidaridad, la amabilidad, la no mezquindad, el brindar algo al que llega, al que trabaja. Estos valores se resumen en el concepto de generosidad alimentaria. Según el pueblo Nasa, la madre tierra con su generosidad produce todo lo que sus hijos necesitan, de esta misma manera ella necesita del cuidado, el respeto, la reciprocidad y la protección de todos sus habitantes. En este sentido, para el pueblo Nasa del municipio de Florida, los saberes o conocimientos impartidos desde un espacio de aprendizaje como el trabajo agrícola, partía de considerar el territorio como generador de vida, como un lugar que debía protegerse y cuidarse, pero sobre todo que debía de respetarse. Es así como, durante la primera mitad del siglo XX, se le enseñaban a los niños y niñas desde edades muy tempranas el amor por el territorio y por los seres que allí habitan, tener la visión de que la tierra es como una madre que todo lo provee y debe cuidarse a partir de la implementación de prácticas agrícolas amigables con el medio ambiente.

De esta manera, el niño y la niña desde edades muy tempranas, aprendía valores ambientales que pondría en práctica toda su vida, aprendía técnicas agrícolas y conceptos específicos sobre producción orgánica, aprendía la relación entre la producción y el cosmos guiado por las fases lunares y demás ciencias propias. Eran procesos de enseñanza tradicionales donde se aprendía a partir de la observación y la práctica. Los más pequeños siempre estaban a la espalda de su madre o su padre "enchumbados" observando y reconociendo las labores que se hacían, los niños o las niñas más grandes ayudaban a realizar tareas básicas dentro del trabajo agrícola y los jóvenes realizaban tareas específicas dentro las variadas formas de cultivo y producción. En medio de este proceso de enseñanza donde se presentaba un proceso de especialización del trabajo, los padres de familia y los mayores, siempre dedicaban bastante tiempo a explicar paso a paso cómo realizar cada una de las actividades agrícolas; lo hacían a través de del diálogo, mediante preguntas, cantos, anécdotas, historia, leyendas, pero principalmente mediante la

práctica. Según los mayores del pueblo Nasa, era en este espacio de aprendizaje donde se armonizaba el tejido social, invocando las plantas, los animales, los seres del cosmos, las personas y los espíritus protectores que cuidan la naturaleza.

Figura 30. Niño indígena acompañando los trabajos comunitarios
Fuente: Archivo propio, 2020.

La educación desde la espiritualidad

Dentro de la cosmovisión del pueblo Nasa, existían y aún se conservan diferentes prácticas rituales basadas en la *Ley de Origen y el Derecho Mayor*, que tenían el objetivo de afianzar la relación Inter armónica con la naturaleza. Prácticas rituales donde toda la población indígena aprendía y reconocía los secretos más íntimos de la madre tierra. En estos espacios la comunidad (niños, niñas,

jóvenes, adultos, abuelos y sabedores) se reunían, dialogaban, festejaban y transmitían conocimientos.

La educación desde la espiritualidad no ha sido solamente una idea pensada desde el pueblo Nasa, también diferentes pueblos indígenas de América Latina han utilizado este espacio como el lugar innato para transmitir conocimientos. En el taller seminario internacional de "Educación y Comunidad de los Pueblos Indígenas en los Países Andinos"; celebrado en Popayán del 28 de septiembre al 2 de octubre de 1999; una de sus conclusiones fue ratificar la importancia de la espiritualidad dentro de los procesos educativos indígenas.

> La espiritualidad profunda donde el hombre es parte de la naturaleza, que le indica su función y la razón de su existencia, su misión es la de cuidar, proteger, respetar y defender la madre tierra manteniendo el equilibrio armónico del cosmos con relación al hombre, mediado por las autoridades tradicionales, nuestros sabios y la comunidad en general. Por eso esta educación se inicia desde antes de nacer y va mucho más allá de la muerte. Esta educación tiene una visión integral de la vida en nuestras culturas, pues atraviesa todos los ámbitos de ella. Concibe el orden del mundo como una gran sociedad en donde los hombres, la naturaleza, y los seres que la habitan, son sujetos de los mismos derechos.[74]

Para el pueblo Nasa del municipio de Florida, Valle, el indígena siempre ha tenido unas creencias o religión propia, todo pueblo indígena y grupo social la tiene, aunque con diferentes concepciones. Entonces, afirmar que el indígena es ateo es un gran error, pues el Nasa siempre ha creído en los seres de la naturaleza y a través de los tiempos ha confiado en un personaje muy importante dentro de la comunidad, el "Thê´ Wala" (sabio) quien ha cumplido la función de aconsejar, orientar, transmitir conocimientos, saberes y experiencias a nivel familiar y comunitario. Este personaje es quien además de los padres de familia y los mayores de la comunidad, durante la primera década del siglo XX, se encargó también de dinamizar los procesos de enseñanza de las nuevas generaciones en un espacio vital de aprendizaje como lo son los rituales o ceremonias ancestrales. Rituales como el nacimiento del sol, el ritual de las ofrendas, el ritual de la apagada del

[74] Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Seminario internacional de "Educación y Comunidad de los Pueblos Indígenas en los Países Andinos". Celebrado en Popayán del 28 de septiembre al 2 de octubre de 1999.

fogón, los rituales familiares, entre muchos más, eran los espacios ideales donde niños, niñas, jóvenes, adultos, se relacionaban y aprendían todo tipo de conocimientos que iban a ser útiles para su toda su vida.

Irrupción del modelo educativo oficial dentro de los territorios indígenas

Para los mayores y sabedores del pueblo Nasa, que se dedicaron a lo largo del siglo XX a pensar una educación que respondiera a sus usos y costumbres tradicionales; la educación propia fue pensada como el proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiría desde antes del nacimiento e incluso hasta después de la muerte. Es una formación integral que recoge el sentir del corazón del indígena, el gusto por lo propio, la alegría de ser partícipe de los rituales, pero también de aprender en el encuentro con los demás. Con la educación propia se da cumplimiento a la ley de origen o derecho mayor que rige la vida de los pueblos indígenas. Mantiene la unidad, la relación con la naturaleza, la relación con otras culturas y con la sociedad mayoritaria. La educación propia se desarrolla de forma vivencial con base en la sabiduría y los conocimientos tradicionales. Son partícipes de este proceso los sabedores, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad. En esta educación se aprende el idioma propio, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, en otras palabras, se aprende a ser indígena. Esta educación se presenta cuando se aprende del padre, de la madre, de los abuelos, de los sabedores, de la naturaleza y de lo espiritual, a través de medios como: la medicina tradicional, la ritualidad, la labranza de la tierra, la historia, la enseñanza del cuidado de las semillas y la siembra según las fases lunares, el relacionamiento con el territorio y los seres vivos que la integran, con los ríos y las montañas, el conocimiento del calendario productivo, el aprender a leer el tiempo, los cantos, la música, entre otros. La educación propia se fundamentó en las raíces culturales y el pensamiento propio, donde se esperó que su desarrollo contribuyera a fortalecer las identidades de cada pueblo y a potenciar las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, el diálogo y la reciprocidad; también en el fortalecimiento y construcción de la autonomía, así como la capacidad para proyectar y articular a otras sociedades respetando los derechos de todos.

Estos procesos de aprendizaje propios, ligados a la cultura, se desarrollaron de manera eficiente, trascendental y autónoma hasta antes de la irrupción de la educación oficial dentro de los territorios indígenas Nasa, que, según datos primarios recogidos a través del método de la historia oral y las metodologías horizontales, se fechan a partir de la década de 1950, cuando se establecen en la zona rural las primeras escuelas direccionadas por profesores mestizos ajenos a la comunidad. Estas primeras escuelas se ubicaron en corregimientos dispersos en la parte montañosa del municipio de Florida, Valle (entre ellos: La Diana, El Líbano, Las Guacas y la Rivera). En estos centros educativos se aprendían nociones básicas sobre español, matemáticas, historia patria, religión. Habiendo solo cobertura hasta el grado segundo en las escuelas más lejanas y hasta quinto de primaria en las escuelas más cercanas al casco urbano. Con el establecimiento de estas primeras escuelas, se comenzaron a presentar cambios sustanciales en las dinámicas sociales de la población, debido a la aparición de un nuevo imaginario sociocultural que comenzó a invisibilizar y acabar lentamente las prácticas tradicionales conservadas a través del tiempo mediante las prácticas de enseñanza propias basadas en la familia, el trabajo y la espiritualidad.

La irrupción del modelo educativo occidental dentro de la población indígena Nasa del municipio de Florida, Valle, después de 1960, trajo consigo una serie de cambios que repercutieron significativamente en el tiempo. Si antes de 1960 la población tenía como primer espacio de aprendizaje el fuego o tulpa, el trabajo y la espiritualidad; esta situación cambió trascendentalmente con el establecimiento de las primeras escuelas oficiales, al transformarse el escenario de aprendizaje. Se pasó de un escenario de aprendizaje abierto basado en la experiencia y la observación, a un escenario cerrado y estático basado en la vigilancia, los contenidos y el castigo. Además de este primer cambio trascendental, la escuela también comenzó a transmitir una nueva idea de sociedad, cambiando las formas de comportamiento de la población, su ideología y su relación con la naturaleza. El punto más álgido en este proceso de cambio se presenta a nivel ideológico en relación con los cambios generacionales. Las nuevas generaciones que nacen después de 1950 van a ser parte de un proceso de escolarización que va a transmitir un nuevo mensaje social, cultural, político y económico que modificará su identidad. A nivel social las formas de trabajo comunitarias como la minga, el cambio mano y el trueque van a ser relegadas a un segundo plano por una forma de trabajo basada en una retribución económica. A nivel cultural,

conocimientos ancestrales como la espiritualidad, los alimentos tradicionales, el vestido, el cortejo, la música y el idioma se ven afectados por la pérdida de identidad causado por procesos homogeneizadores de la educación. A nivel económico, las formas de producción unitarias de subsistencia, que eran amigables con el medio ambiente se van a transformar a formas de producción a gran escala perjudiciales para el medio ambiente, donde la proliferación de monocultivos como el café, el banano, entre otros productos, van a acabar con una gran variedad de semillas nativas y van a transformar el paisaje natural. De igual manera el factor económico capitalista comienza a ser determinante en todas las actividades cotidianas. Uno de los mayores cambios generados a partir del establecimiento de la primera escuela oficial dentro del territorio Nasa, fue la pérdida del idioma propio el Nasa Yuwe. Este idioma milenario transmitido sucesivamente de generación en generación de padre a hijo tiene un clímax después de la segunda mitad del siglo XX, ya que la escuela comenzó a ser el primer lugar en cohibir su práctica y su transmisión, esto al ser considerado por los profesores como inapropiado y obsoleto. Según Luis Ernesto Quitumbo:

> En la escuela nos enseñaban a leer a escribir, eso el español, la matemática, nos enseñaban religión todo lo que es la iglesia católica… Los profesores eran rígidos, debía tener las tareas correctas y cuando no hacía caso nos castigaban, esos castigos eran duros. Según eso dicen que sí, ellos prohibían, castigaban hablar el Nasa Yuwe.[75]

Antes de 1960, dentro del pensamiento Nasa, era muy fuerte la idea de ayudar sin pedir nada a cambio; la minga, era un claro ejemplo de esto. Cuando alguien tenía alguna labor agrícola, existía la costumbre de pedir ayuda a los miembros de la comunidad, quienes acudían masivamente a trabajar; a cambio de esto el dueño del trabajo preparaba una exuberante alimentación consistente en comidas con abundante maíz, chicha y acompañada de grandes porciones de carne de cerdo, gallina o res. Después de 1960, principalmente durante la década de 1970, esta forma de ayuda mutua se transformó en una ayuda mediada por el factor económico; las personas ya no ayudaban, sino que trabajaban a cambio de una retribución económica, acabando así la ayuda mutua, el compañerismo y la comunitariedad.

[75] Luis Ernesto Quitumbo. Entrevista personal. Comunidad indígena de Granates, Florida Valle. Abril 4, 2019.

Un simple ejemplo como lo son las relaciones sentimentales y el cortejo, dan cuenta del impacto causado por la educación y la modernidad. Anteriormente dentro de la cultura Nasa el hombre y la mujer no decidían sobre su futuro, eran los padres los que se encargaban de conseguirle pareja a sus hijos, obviamente bajo ciertos criterios y prácticas culturales. Cuando papá y mamá llegaban a la conclusión de que ya era el momento adecuado de casar a sus hijos o hijas, esto se hacía a través de una conversación formal entre las partes y se hacía un proceso de pedimento, donde el varón iba a la casa de su prometida, acompañado de su familia, músicos, bebida y mucha comida a pedir la mano de la mujer. Si la respuesta era positiva celebraban toda la noche con los elementos que el hombre llevaba y entraban a una etapa de "amañamiento" donde la mujer se iba a la casa del hombre bajo la tutela de sus padres; si la respuesta era negativa el hombre tenía que devolverse con todo lo que había llevado. Como característica general de este proceso, uno de los requisitos que debía cumplir el hombre para hacer el pedimento era tener un cultivo grande de maíz, así demostraba que era trabajador y no dejaría pasar necesidades a la mujer.

Agencia indígena, resurgimiento y consolidación de la educación propia

La *agencia humana* concepto desarrollado durante el siglo XX, al interior de la sociología y suscitado por el sociólogo inglés Anthony Giddens (2011), destaca dos elementos importantes en la condición del sujeto: la capacidad de generar conciencia práctica y la contextualidad de la acción. Por su parte Mauro Vega Bendezu, en sus estudios históricos con las poblaciones indígenas de la región de Huamanga en el Perú durante el siglo XVIII, destaca esa capacidad de interacción, de diálogo, de negociación, de rebeldía entre las poblaciones indígenas y las instituciones coloniales que les permitió reestructurar sus instituciones y su identidad, elementos que evocan lo que el autor denomina como *agencia indígena*. (Vega Bendezu, 2002). En este sentido, los pueblos indígenas de Colombia también han desarrollado a través del tiempo procesos de agenciamiento que les ha permitido reconfigurar su identidad y negociar con las formas de gobierno imperantes, sin embargo en nuestro caso de estudio, es visible que después de la segunda mitad del siglo XX, específicamente durante las décadas de 1980 y 1990, la agencia indígena se hace visible en la población Nasa del municipio de Florida,

a través de una nueva concepción de la realidad, donde el sujeto indígena asume su condición social de una forma más participativa en el escenario político, dejando a un lado su condición de subordinado y emprendiendo nuevas formas organizativas a nivel local, regional y nacional. Este proceso de cambio del sujeto étnico va permitir a mediano plazo la conformación de estructuras organizativas como cabildos y resguardos que van a cumplir la función de representar los intereses de la comunidad ante las instituciones del gobierno. Simultáneamente en el orden nacional colombiano, desde la década de 1970, se estaban presentando procesos de reorganización étnica, donde los pueblos indígenas conformaron estructuras de gobierno propio como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) el Movimiento de Autoridades Indígenas del Suroccidente (AISO), la Confederación Indígena Tairona (CIT), entre otras, desde donde se comenzó a repensar sobre el significado del ser indígena y se intensificaron los diálogos con el Estado colombiano para la protección de los derechos colectivos.

Ahora bien, en materia educativa el pueblo Nasa de Florida, en concordancia con los procesos de agenciamiento desplegados durante la década de 1980, comienzan a ver la necesidad de tener un espacio de reflexión para la construcción de pensamiento y recuperación de la identidad cultural, promoviendo de esta manera la consolidación de una estructura organizativa sólida que les permitiera velar por la restauración de los derechos que se tiene como grupo étnico. Para ello deciden impulsar un proceso educativo propio el cual no se quedaría solo en el municipio de Florida, sino que trascendería a otros municipios con población Nasa y Embera-Chami, lo que se convertiría a mediano plazo en un proyecto comunitario a escala regional, apoyado por las comunidades de base y avalado por las organizaciones indígenas. Fue el pueblo Nasa y sus dirigentes quienes lograron articular durante la década de 1990, un programa político que representaría a toda la población indígena de la región, donde la educación propia sería una de las mayores prioridades, materializándose en lo que se llamó posteriormente como Institución Departamental de Educación Básica Indígena Comunitaria y Complementaria (IDEBIC). Institución educativa pública de carácter especial, que después de 1998 se encargó de asumir la educación propia de los pueblos indígenas del Valle, junto a la educación oficial emitida desde el Ministerio de Educación Nacional.

De acuerdo con lo anterior, el resurgimiento de la educación propia como estrategia para disminuir el impacto de la educación occidental, se presenta después de 1980 con el establecimiento de la primera escuela indígena ubicada en la comunidad de San Juanito, orientado por un profesor Nasa llamado Antonio Pito Nache. Este cambio en materia educativa se presenta en relación con la reorganización de la población Nasa a comienzos de la década del 80, que dejan a un lado su participación en las juntas de acción comunal (JAC) y se comienzan a organizar políticamente a través de la figura de los cabildos y resguardos. Si bien para el momento los primeros líderes indígenas como los señores: Eliodoro Ramos, Avelino Dagua, José María Guasaquillo, Gilberto Bubu, Luciano García, entre muchos otros, solo tenían un conocimiento básico sobre algunas leyes de la república que favorecían a la población indígena entre ellas la Ley 89 de 1890; esto les permitió la interlocución de manera directa con las administraciones municipales y departamentales para que fueran reconocidos algunos de sus derechos socioculturales y territoriales como grupos étnicos. Una de las grandes preocupaciones de estos líderes y de la población en general de la época, era buscar la manera de frenar el detrimento cultural e identitario que había estado presente por décadas desde la irrupción del modelo educativo occidental. Para ello se comenzó a pensar un sistema de educación propio que respondiera tanto al sistema de educación occidental, pero que también fortaleciera los aspectos socioculturales y políticos de la población Nasa.

Las entrevistas realizadas bajo el método de la historia oral y la horizontalidad permitieron concluir que el proyecto educativo, para comunidades indígenas se comienza a pensar mucho antes de la expedición de la constitución de 1991, en medio de un periodo de violencia encabezado por grupos guerrilleros a finales de la década del 80 y comienzos del 90 por el M-19 y las FARC, y hacia finales de la década del 90 y comienzos del 2000 por grupos paramilitares AUC. Pero es a partir del año 1985, cuando en diferentes reuniones y asambleas realizadas de manera clandestina[76] en la parte alta del municipio de Florida; niños, niñas, jóvenes, adultos, ancianos y sabedores, solamente con un conocimiento rudimentario de la Ley 89 de 1890, comienzan a pensar un sistema organizacional que respondieran a las necesidades internas de sus propias comunidades y que además velará por la protección de principios fundamentales como unidad, tierra, cultura y autonomía.

[76] "Las primeras reuniones donde se hablaba del movimiento indígena, se hacía de manera clandestina ya que estas, eran señaladas de subversivas, por grupos armados al margen de la ley y estatales". Fragmento de Entrevista realizada al señor Antonio Pito, el día 16 de diciembre del año 2016.

De acuerdo con las fuentes primarias, recogidas en diferentes espacios asamblearios desde el año 2018 hasta la fecha, y la consulta de archivos de los cabildos y resguardos del pueblo Nasa del municipio de Florida, departamento del Valle; es desde el año 1985 cuando se inicia un proceso de reflexión y análisis sobre lo que eran, son y querían ser, abordando temas como: la situación territorial, ambiental, la parte cultural, social y la situación política que atravesaban las comunidades. Dentro de ese proceso de reflexión y análisis, la educación propia fue un tema crucial que generó innumerables debates sobre la forma como se debería llevar a cabo, para ello, algunas de las conclusiones de estos encuentros fueron:

> La escuela indígena debe generar nuevos aprendizajes que posibiliten la solución de problemáticas específicas en sus relaciones con las otras culturas, ya que la educación actual no ha dado respuesta a las necesidades para las que fue creada, al no respetar las dinámicas de cada cultura; por el contrario, ha dejado de un lado la riqueza de las diferentes lenguas, cosmovisiones y la valoración de todo lo propio que aún conservan los pueblos indígenas. Tenemos que destacar la necesidad de educación desde la cultura propia para la afirmación cultural, y la construcción o consolidación de una identidad étnica, es tarea fundamental para las organizaciones indígenas, ya que dependiendo de cómo se direccione nos posibilita seguir perviviendo en el tiempo y en el espacio. Hablamos de la identidad de un pueblo, desde el análisis profundo de la problemática cultural. Por lo tanto, la alternativa debe ser la construcción de la educación a partir de la cultura, conservando la dignidad histórica, social y de pertenencia. Para lograr esto hay que especular, hay que vivir; para vivirlo nos toca coger el machete, el azadón y empezar a sembrar; empezar otra vez a trabajar la tierra, para hacer coherente nuestro discurso (ORIVAC, 2014, p. 17).

Con base en las anteriores propuestas, se da un primer acercamiento a un modelo de organización propia, que se fortaleció posteriormente con la conformación del primer cabildo indígena denominado "Cañón del Río Santa Bárbara" y se promovió por primera vez la formación de una generación de jóvenes indí-

genas que son enviados a ilustrarse en los programas de educación bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC); estos jóvenes fueron los que unos años más tarde convertidos en adultos, después de 1994, tomaron las banderas del movimiento indígena y potencializaron su accionar en el escenario político y social de la región.

La creación de la Organización Regional Indígena del Valle del Cauca (ORIVAC) en el año 1989, también fue un suceso coyuntural para la reafirmación política del pueblo indígena Nasa. Esta organización que surge durante el primer Congreso Indígena Nasa, realizado en la comunidad de los caleños, zona rural del municipio de Florida, Valle, el día 20 de agosto de 1989,[77] tuvo una incidencia directa en los mecanismos de diálogo y negociación entre la jurisdicción indígena y las instituciones del gobierno departamental. Allí se establecieron los primeros lineamientos básicos sobre el funcionamiento de dicha organización que debía velar por los intereses étnicos y culturales de los pueblos indígenas asentados en el departamento del Valle del Cauca. El comité ejecutivo quedaría representado por el presidente, el tesorero, el secretario y el fiscal. Los coordinadores del programa: educación, salud, tierra, cultura y derechos humanos. Todos elegidos por un periodo de tres años en el congreso regional, que se comenzaría a realizar en cada uno de los municipios donde se encontrase presencia de población indígena. (Campo, 2005, p. 52). Sin embargo, a pesar de los grandes avances que se estaban presentando en materia organizativa y educativa al interior de las comunidades hacia finales de la década del 80 y comienzos del 90, estos procesos se ven truncados por la influencia que comienzan a tener los grupos armados y el narcotráfico en esta zona del país que por su ubicación geoestratégica y la conexión de movilidad que brinda entre los departamentos de Valle, Cauca y Tolima, convirtieron este lugar en una zona de incertidumbre, temor, reclutamiento y descomposición social. La proliferación de economías ilegales y su impacto en la población, generó un retroceso a nivel organizativo y cultural, que se solventó con el establecimiento de un sistema educativo propio unificado, que formaría para la vida, fortaleciera el ser indígena y evitaría el reclutamiento de menores. Según Esperanza Montaño Aedo, una de las problemá-

[77] "La ORIVAC surge en la Comunidad de los Caleños, a las 2 de la Mañana, el día 20 de agosto de 1989, después de un acalorado debate donde se analizaba el futuro que debíamos emprender… y bajo amenaza de grupos armados". Fragmento de la entrevista realizada al señor Antonio Pito Nache, el día 15 enero de 2016.

ticas a la cual ha tenido que hacer frente la educación propia en el departamento del Valle del Cauca, ha sido la influencia y el impacto de la violencia.

> Los grupos armados han convertido a los pueblos indígenas en una de sus principales víctimas: entran a sus territorios, desconocen sus autoridades autóctonas, les imponen su ley de sangre y fuego, les desplazan para apropiarse de sus tierras y de sus recursos naturales. La mayoría de los líderes indígenas son desaparecidos o asesinados y se han cometido actos violatorios de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario como los bloqueos, hostigamientos y cercos, muchos de los cuales no son denunciados por los indígenas por el temor a las retaliaciones. (Montaño Aedo, 2015, p. 306).

Después de 1994, en medio de situaciones de persecución militar y señalamientos hacia los líderes indígenas; se comenzó a consolidar la propuesta educativa propia a partir de un suceso particular. El atropello de la fuerza pública hacia algunos pobladores de la comunidad de Granates, municipio de Florida, quienes fueron golpeados y señalados como colaboradores de la insurgencia, esto generó un descontento dentro de la población indígena que marcó el inicio de un proceso de negociación entre las fuerzas militares, el entonces gobernador del Valle Carlos Holguín Sardi y el alcalde municipal Humberto López Correa, que desembocó en la compra de una finca de 62 hectáreas que sería adjudicada a la población indígena y será el epicentro de lo que posteriormente se convirtió en el mayor centro de formación, capacitación y educación indígena, materializando así, la propuesta de educación propia. Una de las primeras ideas fue la creación de un colegio indígena que se debía establecerse en la zona rural, para cumplir varios objetivos: el primero, velar por los intereses étnicos y culturales dentro de un sistema educativo propio que preservara los usos y costumbres tradicionales; el segundo, suplir el déficit de cobertura en las zonas rurales; y el tercero, la preparación de futuros líderes al servicio de la comunidad. Para concretar esta propuesta se comenzó por definir el nombre de la nueva institución educativa y su rango de acción, para ello, en los espacios de socialización innatos de los pueblos indígenas (reuniones y asambleas), se definió que la institución debería llamarse IDEBIC, que traduciría, Institución Departamental de Educación Básica Indígena Comunitaria y Complementaria, y que en el idioma materno (el nasa yuwe)

sería "*kwe´sx nasa ksxaw´nxi*", que se traduciría "el gran sueño de los indios". Su rango de acción inicial estaría limitado a los municipios de Florida y Pradera, pero unos años después, se daría una ampliación a los demás municipios del departamento con presencia de comunidades indígenas Nasa y Embera-Chami. Finalmente, después de varios años de diálogo y acciones de hecho (manifestaciones, protestas) frente a la voluntad política del gobierno municipal y departamental. Se logró el reconocimiento oficial del proyecto educativo propio por parte de las entidades estatales; al crearse la Institución Educativa IDEBIC por el Consejo Municipal de Florida, mediante acuerdo Municipal No. 2240 del 23 de abril de 1998, y luego, reconocida oficialmente por la Secretaría de Educación del Departamento, mediante Decreto 0200 de marzo 26 de 2001, y modificado posteriormente mediante decreto 1312 del año 2003, con modalidad agroambiental y cultural en los niveles preescolar, básica primaria, secundaria y educación media. El siguiente fragmento textual, ayuda a profundizar un poco más en algunos detalles sobre el funcionamiento inicial de esta Institución.

> El colegio inició por primera vez sus actividades el 12 de octubre de 1998 con 46 estudiantes y, a partir de esa fecha, año tras año, continúan inscribiéndose los estudiantes de las comunidades indígenas aledañas al instituto indígena que culminan el quinto grado de educación básica primaria. El colegio es mixto y de carácter departamental. Por su carácter etnoeducativo y departamental, la Institución Educativa está dirigido por una junta administradora donde participan los siguientes agentes que hacen posible el Proyecto Educativo Comunitario: los gobernadores de tres resguardos y dos cabildos para un total de cinco gobernadores indígenas organizados en el municipio de Florida, dos estudiantes, dos padres de familia, dos exalumnos, dos representantes de los maestros, los sabios thê' wala, la dirección de Núcleo de Desarrollo Educativo, un coordinador de Educación Indígena del Departamento y el presidente de la Organización Regional Indígena del Valle del Cauca (ORIVAC). (Campo, 2005, pp. 54-55).

Figura 31. Estudiantes de la I.E IDEBIC tejiendo sombreros propios.
Fuente: Archivo propio, 2022.

A modo de conclusión

He aquí un acercamiento de carácter local, al trasegar histórico de lo que los pueblos indígenas han denominado como *educación propia*; esos procesos de enseñanza-aprendizaje que están ligados a las prácticas y saberes culturales de los pueblos indígenas, y que hacen parte de la política etnoeducativa emanada desde del Ministerio de Educación Nacional del Estado Colombiano. El pensar una educación diferente que rompiera con los esquemas hegemónicos de transmisión del conocimiento para beneficio de la cultura, siempre fue el sueño de las comunidades indígenas desde mediados del siglo XX, situación que de acuerdo al trabajo investigativo realizado mediante la historia oral, las metodologías horizontales y la co-labor; permitió evidenciar cómo surge, se conserva y se consolida la educación propia en medio de diferentes procesos de modernización occidental y situaciones de violencia. En este sentido, para comprender el desarrollo del proyecto educativo indígena en el departamento del Valle del Cauca, es necesario entender el desarrollo histórico a nivel organizativo de las comunidades y resguardos asentados en la región, tomado como punto de partida la década de

1980, debido que el proyecto de educación propia nunca estuvo ajeno a las luchas reivindicativas, ni a los procesos de reorganización política, sino que al contrario, fue el proceso coyuntural que logró unificar pensamientos, sentimientos y necesidades de toda la población; constituyéndose así, en una de las experiencias educativas más relevante de los últimos tiempos en el municipio de Florida, el departamento del Valle y el país. Los innumerables reconocimientos a nivel nacional e internacional (reconocimientos hechos por parte de la Gobernación del Valle, la Secretaría de Educación departamental, el Ministerio de Educación Nacional, el premio Compartir al Rector 2013 y organismos internacionales) dan cuenta de una experiencia educativa muy significativa, que ha logrado posicionarse como una verdadera innovación educativa dentro del territorio nacional. La Malla Curricular es la característica más relevante y atractiva de esta Institución Educativa (que a mi juicio requeriría un proceso de investigación aparte, dada su riqueza pedagógica) ya que conjuga los temas y contenidos obligatorios consignados en los lineamientos curriculares y estándares básicos de calidad emitidos por parte del Ministerio de Educación Nacional, junto a las asignaturas propias construidas por las comunidades indígenas, que están enfocadas en preservar los valores, la identidad y las costumbres culturales. En el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) que maneja la institución, se incorporan todas las áreas y contenidos oficiales emitidos desde el Ministerio de Educación Nacional, paralelo con áreas propias como la cosmovisión, la lengua materna, la historia propia, la música, las artesanías, entre otras; logrando de esta manera una armonía curricular, que posibilita un proceso enseñanza-aprendizaje muy significativo, que legitima tanto el conocimiento ancestral como el occidental y no exhorta o invisibiliza ningún conocimiento. He aquí, una pequeña aproximación a una temática que se está abriendo paso dentro de la historiografía regional, que en el contexto vallecaucano estaría enmarcada dentro de la historia local, la historia de la educación y la historia reciente. Para concluir, citando a Montaño Aedo, una parte de las experiencias históricas vividas por los pueblos indígenas de la región y el país, se recogen de manera puntual en el siguiente fragmento textual:

> La historia de las poblaciones indígenas en Colombia ha sido una historia de exclusión y opresión, de violaciones a sus Derechos Humanos y de luchas para reivindicar sus derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación propia que les permita enfrentar las conse-

cuencias de la llamada "civilización", léase ahora "modernidad", que trajo consigo la pérdida de sus lenguas, su memoria, sus culturas. Frente a este panorama, ha ido tomando fuerza el movimiento indígena como uno de los ejemplos de resistencia cultural más fuerte de América Latina. La exigencia de una educación propia a través de la etnoeducación desde la década de 1970 ha resultado en la creación de instituciones educativas adecuadas a las particularidades culturales, centradas en la defensa del territorio y en la diversidad y riqueza cultural de las diferentes etnias. La Corte Constitucional en una de sus sentencias que dio vida al denominado Auto 004 de 2009, expresó que el conflicto armado colombiano amenazó con el exterminio cultural o físico a numerosos pueblos indígenas del país. En el curso de las últimas décadas, el conflicto armado que se desarrolla en Colombia, reorientado por actividades relacionadas con el narcotráfico, se ha convertido en el principal factor de riesgo para la existencia misma de docenas de comunidades y pueblos indígenas a lo largo del territorio nacional. (Montaño Aedo, 2015, p. 306).

Figura 32. Asambleas comunitarias desde donde se genera el pensamiento colectivo.

Fuente: Archivo propio, 2022.

Referencias

Bubu Ramos, A. (2004). *Metodología y conceptos elementales para la elaboración del plan de vida del pueblo Nasa en el municipio de Florida Valle, departamento valle del cauca*. Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de Educación.

Campo, J. L. (2005). *Los Thê' Wala y la Reproducción Cultural*. Universidad Mayor de San Simón.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes): Aprendiendo entre todos. *Memoria del Seminario Taller sobre Educación y Comunidad en los Pueblos Indígenas de los Países Andinos.* En prensa, Cochabamba–Popayán, PROEIB Andes.

Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.

Montaño Aedo, E. (2015). *"Kwe´sx nasa ksxa´wnxi-el gran sueño de los indios: una experiencia de educación indígena y de esperanza de paz en medio del conflicto armado colombiano*". *Retos y desafíos de la escuela para la construcción de una cultura de paz. Experiencias pedagógicas significativas en contextos de violencia Valle del Cauca-Colombia.* Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Organización Regional Indígena del Valle del Cauca. (2014). *Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la I.E IDEBIC.*

Organización Regional Indígena del Valle del Cauca-Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca. (2011). *El saber ambiental ancestral indígena*. Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca.

Organización Regional Indígena del Valle del Cauca-Gobernación del Valle Del Cauca. (2000). *Alimentos tradicionales del pueblo Nasa.* Secretaría de Salud Departamental.

Vega Bendezu, M. (2002). Agencias indígenas: identidad y conflicto rural en los Andes. Comunidades de la región de Huamanga en el siglo XVIII. *Revista Historia y Espacio*.

(2000). *Memorias abriendo caminos*. Taller seminario internacional: Educación y Comunidad en los Pueblos Indígenas de los países Andinos. PROEIB Andes.

Entrevistas de historia oral

Antonio Pito Nache. Entrevista Personal. Florida Valle. Diciembre 16, 2016.

Antonio Pito Nache. Entrevista Personal. Florida Valle. Enero 15, 2017.

Feliciana Labio. Entrevista personal. Comunidad indígena de las Guacas, Florida Valle. Febrero 10, 2019.

Luis Ernesto Quitumbo. Entrevista personal. Comunidad indígena de Granates, Florida Valle. Abril 4, 2019.

Mesas de concertación y asambleas con líderes, jóvenes, mujeres, hombres, mayores, sabedores de los seis cabildos y resguardos del municipio de Florida Valle, realizadas durante 2018 y 2019.

XII. Universidad intercultural de los pueblos (UIP): “Un proceso que camina con el eco de tus huellas”

XII. Universidad intercultural de los pueblos (UIP): "Un proceso que camina con el eco de tus huellas"

Carolina Céspedes Arce [78]
y Cristian Llanos [79]

A manera de exordio

> Desde hace dos décadas hemos tejido juntos este sueño de Universidad Intercultural de los Pueblos. Hemos creado una metodología propia surgida de las prácticas pedagógicas naturales de las comunidades, pueblos y sectores del sur occidente colombiano que se ha ido ampliando a otras regiones, entre ellas, al eje cafetero y centro del país. Hoy compartimos prácticas y metodologías en defensa de la vida y los territorios con líderes y lideresas, humanistas y académicos en Centro América, América Latina, Europa y África. La Universidad Intercultural de los Pueblos es un proceso pedagógico permanente para comunidades, pueblos y sectores que luchan por las transformaciones sociales y la construcción del buen vivir para todos y todas (UIP, 2018).

Este preámbulo y breve definición sobre la UIP aparece en la contraportada de una agenda creada para la quinta asamblea de la UIP llevada a cabo en el 2018. Sin embargo, es preciso ubicar de quiénes hablamos particularmente, sus caminos y contextos para construir y retroalimentar esta iniciativa,

[78] Docente investigadora popular de la Universidad Intercultural de los Pueblos. Trabajadora social, Universidad del Valle, magistra y cursante del Doctorado en Antropología Social de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.
[79] Docente investigador popular de la Universidad Intercultural de los Pueblos. Investigador del Cinep/PPP del Equipo de Banco de Datos de DDHH.

en la que se articulan diversos saberes locales-populares, territorios, procesos y planes de vida.

La intención del trabajo es reflexionar sobre cómo los saberes locales-populares —de cada participante de la UIP— aportan al conocimiento situado de problemáticas territoriales y a los procesos de defensa de la vida y los territorios de comunidades, pueblos y sectores que conforman dicho espacio, construyendo así senderos geo/pedagógicos.

De manera auto/etnográfica y desde las voces de las y los participantes de la UIP, se retoman elementos de análisis para la escritura de este capítulo. La observación participante y la Investigación Acción Participación, IAP, como estrategias metodológicas aplicadas durante el proceso pedagógico de la UIP, sirven de reflexión sobre ¿qué implica observar y participar en la UIP?, ¿quiénes observan y participan? y ¿cómo lo hacen?

La propuesta pedagógica de la UIP tiene fundamentos de la IAP, por cuanto se orienta a la articulación entre conocimiento y transformación social. Cada agente social y político de la UIP llega con un saber local-popular, que se reconoce como conocimiento situado de las problemáticas de sus territorios y desde donde se comprenden y plantean transformaciones. Sean en sus territorios, procesos organizativos o dentro del mismo proceso pedagógico. La UIP también recoge elementos de la Educación Popular como praxis pedagógica emancipadora (Torres, 2021), pues busca reconocer las causas estructurales de las injusticias sociales y violaciones a los derechos humanos para actuar en colectivo sobre dichas realidades.

Se parte de la propia experiencia del participante. Cada persona, sea líder, activista, militante o delegada de alguno de los procesos organizativos que conforman la UIP, habla de y desde su realidad. Mediante la memoria histórica; la tradición oral comunitaria; el diálogo de saberes —específicamente, el intercultural e intergeneracional— y el ejercicio de práctica-reflexión-acción como herramientas metodológicas participativas, se logra lo que Orlando Fals Borda denominó el rescate, corrección y reinterpretación de la historia oficial, por "rescatar y corregir la historia oficial o elitista, y reinterpretarla siguiendo intereses diferente" (Fals Borda, 1999, p. 81), a través de las voces de las gentes de bases populares, porque es a partir de dichas expresiones de la identidad y del entrelazamiento de culturas, "que se impulsan antídotos raizales o equilibrios culturales de tendencias globalizantes" (Fals Borda, 1998, p. 217).

De ese modo, estudiantes y facilitadores pedagógicos durante el proceso formativo e investigativo conjugan diversos roles: aprendizaje, acción pedagógica de réplica y movilización social. De allí que los conocimientos de sus territorios se actualicen de forma permanente con sus investigaciones y se aporte no solo a la transformación socio-territorial sino al movimiento social de la región por el tejido de juntanzas interculturales del proceso mismo.

El documento se estructura en tres momentos. El primero ubica el contexto socio histórico de la UIP. Reconocer de dónde proviene este proceso y quiénes son las personas que hacen parte de este, permite dar cuenta de una construcción colectiva y de un aprendizaje permanente entre distintas luchas sociales de la región. Es a partir de sus diversas procedencias, formas organizativas y de resistencia que se fortalecen las acciones de cada movimiento social participante, entendiendo que las luchas y los sueños son interdependientes.

El segundo describe los programas impartidos en la UIP y se centra en el análisis de uno de ellos: Planes de Vida y Humanismo Social. Dicho programa sirve de pretexto para replantear y tomar conciencia de los aprendizajes teórico-conceptuales y de la necesidad de poner en práctica dichos aprendizajes en cada uno de los territorios o espacios pedagógicos.

El tercero reflexiona sobre cómo la construcción del conocimiento a través del diálogo de los saberes locales-populares y las propuestas de investigación de cada participante, aportan al análisis de problemáticas territoriales, a la recuperación de memorias, al fortalecimiento de liderazgos y procesos de defensa de la vida y los territorios de comunidades, pueblos y sectores que hacen parte de la UIP.

A continuación, daremos paso a reseñar el contexto socio político en el que nace y transita la UIP en aras de reconocer sus procesos pedagógicos, investigativos y de movilización social en los que se articulan diversos saberes locales-populares, territorios, procesos y planes de vida.

Senderos y acciones pedagógicas desde la defensa de los derechos humanos en la región

El suroccidente de Colombia,[80] al igual que otras regiones del país, ha sido un escenario de múltiples conflictividades sociales, políticas, económicas, culturales,

[80] Conformado en parte por los departamentos de Valle del Cauca, Cauca y Nariño. Comprende una zona geoestratégica en el país por sus límites con el Océano Pacífico y sus territorios biodiversos que abarcan regiones de valles, montañas y litorales con diferentes ecosistemas, etnias y culturas.

ambientales y de género. Baste con mencionar a modo general: el tema de las tierras arrebatadas a las comunidades indígenas por diferentes procesos de colonización; el conflicto político, social y armado que ha tenido una duración de más de 60 años; la implementación de políticas neoliberales; la pobreza y criminalización contra procesos organizativos de comunidades indígenas, negras y campesinas, sindicatos, organizaciones sociales de base, defensores de derechos humanos, estudiantes, hombres y mujeres quienes defienden la vida digna y el territorio.

En los años noventa, en el marco de la defensa de los derechos humanos, de los servicios públicos domiciliarios, de la educación superior pública y del acompañamiento a sectores campesinos víctimas de desplazamiento forzado y otras agresiones a causa de la violencia política y del conflicto armado, llega la Asociación para la Investigación y la Acción Social -Nomadesc (en adelante, Nomadesc) al Valle del Cauca. Organización social defensora y promotora de Derechos Humanos que inició su proceso en el noreste del país: sur de Cesar, sur de Bolívar, Magdalena Medio y Catatumbo. Esta última es una zona histórica de nacimiento, desarrollo y recrudecimiento del conflicto político armado del país. Durante varias décadas fue bastión de la insurgencia armada, especialmente, de las Guerrillas de las FARC, el ELN y el EPL, con distintos frentes de guerra asentados en el territorio. Entre los años 80's y 90's vio el nacimiento y crecimiento exponencial de los grupos paramilitares (Bloque Central Bolívar, Bloque Catatumbo y Bloque Norte de la autodenominada franquicia de las Autodefensas Unidas de Colombia), lo que convirtió a la región en uno de los "teatros de operaciones" por excelencia del conflicto armado y la violencia política del país. Pero como muchas personas o familias del país, ha vivido la experiencia de salir forzadamente de los territorios, sea por las acciones violentas de diferentes grupos armados (legales e ilegales) o por las políticas económicas que buscan implementarse en ellos.

Nomadesc en conjunto con organizaciones sociales de base, sindicatos, comunidades indígenas, negras, campesinas y sectores populares urbanos del suroccidente, ha trabajado desde entonces en diferentes espacios pedagógicos, escuelas de liderazgo social, diplomados en DDHH y la defensa integral de derechos civiles y políticos y derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. Su enfoque pedagógico-investigativo y socio-jurídico se deriva de los maestros y pioneros de las luchas por la defensa de los derechos de los pueblos en Colombia durante las décadas de los años sesenta al ochenta: Eduardo Umaña Mendoza, Eduardo Umaña Luna, Camilo Torres Restrepo y Orlando Fals Borda quienes,

desde sus propuestas políticas y pedagógicas, reconocieron la importancia de entrelazar dos herramientas: la investigación y la acción social. De caminar con quienes sufren, pero a la vez resisten la exclusión, marginación, represión y genocidio.

De allí que su accionar político-pedagógico, extendido a la UIP, parta de la reflexión colectiva sobre la realidad y los desafíos de los territorios. De identificar con las personas, comunidades, organizaciones y procesos sociales las causas estructurales del conflicto social, político, armado e interno localizadas —que responden a estrategias políticas y económicas— para buscar salidas y transformaciones socio-territoriales y fortalecer la movilización social en la región desde la articulación de estas experiencias de liderazgo y defensa territorial.

Es desde ese proceso de intercambios entre las 37 organizaciones y movimientos sociales del Valle del Cauca, Cauca, Nariño, Huila, Chocó y la región del eje cafetero, con sus reivindicaciones y luchas sociopolíticas y, de la construcción y reflexión colectiva sobre las prácticas pedagógicas en y de derechos humanos, que se ha buscado aprender para preservar y profundizar en sus propias expresiones y formas de cuidado de la vida y la naturaleza. Se trata de un trabajo educativo que aporta no solo al conocimiento político y organizativo sino al rescate de saberes locales-populares, modelos alternativos y de re-existencia cotidiana.

> […] hay varios aspectos que considero muy valiosos de esta iniciativa pedagógica: es la posibilidad de que personas de diferentes territorios se encuentren con personas de otros territorios; son procesos organizativos de personas que están resistiendo. Así que se abre la posibilidad de colaboración e intercambio, fuera de la lógica de la universidad, la gente crea... conexiones y, detrás de estas conexiones, hay solidaridad, colaboración, intercambio, para mí es una red de solidaridad que se teje (UIP, 2020, p. 47).

En síntesis, la experiencia de acción y movilización pedagógica y organizativa, iniciada desde el diagnóstico de las violaciones a derechos humanos vividas en los diferentes territorios de la región y el intercambio de diversas formas de resistencia, pensamientos y saberes locales-populares de las organizaciones y movimientos sociales, sentó las bases para construir lo que hoy es la UIP. Fueron los 12 diplomados en educación e investigación en Derechos Humanos; las dos especializaciones sobre Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambien-

tales (DESCA) y los respectivos trabajos de investigación territoriales, con sus respectivas jornadas de réplica de aprendizajes, los antecedentes para identificar conjuntamente los programas y metodologías que fueran pertinentes en la producción de conocimiento propio y en el fortalecimiento político y organizativo de los procesos sociales vinculados.

Pilares pedagógicos y metodológicos de la UIP: dinámicas y construcciones

Cómo hemos sostenido arriba, la UIP tiene sus antecedentes en espacios de movilización social, pedagógicos y de lectura de la realidad permanente que le permiten tener relación con algunas de las conflictividades sociopolíticas de la región. Lo anterior ha sido fundamental para establecer temas, conceptos, metodologías, alianzas y diálogos con otras organizaciones sociales de la región y, a partir de allí, construir una propuesta que conversa con las pedagogías y epistemologías otras, en cuanto busca visibilizar la diversidad de aprendizajes y miradas que se tejen en y desde las realidades locales populares, donde la interculturalidad ha servido para potenciar saberes, experiencias y procesos organizativos.

Este relacionamiento, diálogo e identificación de problemas, fenómenos y prácticas sociales ha permitido consolidar los programas pilares de la UIP como propuesta de especialización para comunidades indígenas, campesinas, negras, sectores populares urbanos y organizaciones sociales de base. La UIP cuenta con un Consejo Académico Territorial, conformado por líderes o lideresas sociales de las organizaciones sociales de base y autoridades territoriales de las comunidades involucradas en el proceso pedagógico. Además, emplea la figura de Asamblea General para la toma de decisiones, sustentadas en la horizontalidad y el consenso entre todas las organizaciones y comunidades que conforman la UIP.

Cada cohorte tiene una duración de tres años y abarca tres módulos complementarios: a) fundamentación, b) profundización e investigación y c) práctica o acción pedagógica de réplica con las organizaciones y comunidades. Las sesiones impartidas durante los tres módulos son teóricas-prácticas y se llevan a cabo en talleres residenciales de dos días y mediante recorridos territoriales programados generalmente cada trimestre.

Los recorridos territoriales son salidas a campo que cumplen una función pedagógica. Además de salir de la sala de encuentro, es un momento para poner a

dialogar las jornadas del salón: lo conceptual-teórico con lo vivencial y experiencial. Puesto que se hacen visitas a territorios en donde hay iniciativas impulsadas por algunas de las organizaciones sociales o comunidades que conforman la UIP. Las visitas territoriales cumplen la función de propiciar un espacio de diálogo de saberes intergeneracional e intercultural, y de articulación organizativa, a la par que se ejerce o emergen solidaridades entre los procesos sociales.

Es preciso agregar, que en el proceso vivencial de los recorridos territoriales se sugiere a cada participante ir atenta(o) a lo que hay en el paisaje durante el traslado, con el ánimo de identificar elementos del contexto que permitan conocer el porqué de una experiencia de resistencia campesina, indígena, afro o popular en el territorio visitado. Se trata de conocer en algunos casos, propuestas de un modelo de relacionamiento diferente con el ambiente y, de aprender formas de producir alimentos más armónicos o bien, otras realidades territoriales, desde la con-vivencia con las personas que allí habitan, con sus prácticas e historias.

Los tres módulos priorizan cuatro programas formativos: a) Modelos de Desarrollo y Derechos de los Pueblos; b) Planes de Vida y Humanismo Social; c) Soberanías y Buen Vivir, y d) Comunicación Territorial y Transformadora. Este último, junto con las herramientas de investigación social, IAP y las praxis pedagógicas críticas, emancipadoras y experienciales derivadas de la Educación Popular, contempladas en el módulo de fundamentación, son ejes transversales de los otros tres programas como parte de la complementariedad entre los módulos formativos.

Modelos de Desarrollo y Derechos de los Pueblos

En este programa se busca analizar algunas de las diferentes problemáticas que ha planteado la idea de mundo moderno en las comunidades interculturales del sur occidente del país. Ejercicio que implica revisar cómo el concepto de desarrollo neoliberal se ejecuta e impacta territorios de lo rural y de lo urbano indistintamente. El desarrollo en la UIP es aquel que se aleja de las prácticas de creación de necesidades que responden a procesos de acumulación material, desarmonizan y generan desequilibrios como el saqueo de bienes naturales renovables y no renovables, ampliando de esta manera la desigualdad social.

Estos análisis sobre los modelos de desarrollo se realizan desde las voces de las y los estudiantes, a quienes se les sugiere el uso de la IAP como propuesta teórico-metodológica y por su puesto las diferentes herramien-

tas de recopilación de información, para elaborar un primer diagnóstico sobre los impactos del modelo de desarrollo hegemónico en sus territorios o colectividades. Después de estar de dos a tres días concentrados[81] en los encuentros de profundización teórica, donde comparten sus propias experiencias de desarmonías y desequilibrios producidos por dicho modelo de desarrollo, regresan a sus territorios o colectividades y dialogan, entrevistan o buscan información, en aras de alimentar el proceso de identificación sobre qué, quién(es), cómo y dónde se generan daños socio territoriales, o bien, cuáles son los liderazgos sociales destacados por sus luchas contra el modelo de desarrollo, entre otras temáticas de defensa territorial.

Este ejercicio de diagnóstico se implementa en doble vía. Por un lado, cada estudiante busca información primaria desde la cotidianidad de sus territorios. Por el otro, cada facilitador(a) que está a cargo del tema debe investigar y conocer la realidad de los territorios. En ese sentido, cada participante pone en práctica el proceso de investigación y aprendizaje. Además, se plantea un encuentro donde se construyen preguntas de manera colectiva y se comparten estrategias alrededor de cómo se inicia un proceso de investigación territorial, con el fin de aterrizar temas, fenómenos o problemáticas a investigar.

Algunas de las temáticas de reflexión en este programa son: el neoliberalismo como sistema mundo capitalista; la colonización y lo que implica la implementación de epistemologías en los distintos territorios; el problema de la tenencia de tierra en la región; el racismo estructural y las prácticas patriarcales experimentadas en los territorios. Para abordar dichas temáticas, se propone indagar en la identificación de empresas multinacionales que tienen presencia en la región, municipio o territorio y, a la vez, plantear posibles salidas a alguno de los conflictos presentes en sus territorios desde las herramientas investigativas y de comunicación.

En resumen, estas metodologías y temáticas aplicadas para el desarrollo del programa son parte del módulo de fundamentación contemplado durante el primer año de la cohorte. Básicamente las cátedras son teóricas y conceptuales facilitadas por personas que son llamadas expertas en dichas temáticas y prácticas investigativas. Sean desde los saberes de la academia, ancestrales o de la lucha y participación social y política. No obstante, este espacio formativo es complementado por los recorridos territoriales.

[81] Según las distancias geográficas de los territorios de donde proviene cada participante.

Planes de Vida y Humanismo Social

Este programa está enmarcado en la búsqueda de alternativas para la transformación de la realidad, a través del fortalecimiento de las organizaciones en el proceso de formulación, discusión y actualización de sus planes de vida. Aquí se apela a la fortaleza de la experiencia y lo vivencial. Se pretende que cada estudiante investigue y ponga en práctica sus conocimientos sobre sus territorios, que les permitan mayor autonomía y soberanía sobre sus territorios. De allí que con este programa se inicie en la formulación de una propuesta de investigación que fortalezca los planes de vida de sus colectividades e impulse liderazgos.

El plan de vida de una comunidad o proceso social, comunitario, rural, indígena, afro, campesino y urbano es una nueva forma de resistencia de los pueblos (UIP, 2021). Pero ¿qué es un plan de vida? Desde los mayores indígenas del pueblo nasa, ha sido interpretado como el *alimento de los pueblos,* en tanto constituye su memoria constructora de futuro. Es decir, es un documento con los planteamientos que se integran a la forma de organización, filosofía o pensamiento propio, que ayuda a orientar desde la cultura hasta el relacionamiento con la naturaleza y otras especies, la permanencia en el territorio. Además, es un relacionamiento de cuidado del entorno para próximas generaciones.

Cada plan de vida está integrado entonces por la tradición solidaria, la reciprocidad, la territorialidad, la vida colectiva, la búsqueda del equilibrio con la espiritualidad, entre otros valores. Por tanto, no son solo proyectos económicos, educativos, políticos o culturales, es también el manejo del territorio de manera autónoma; ello implica la administración de los recursos naturales, la producción económica, el espacio religioso, la salud, la justicia, la comunicación entre otros (UIP, 2021). Como adenda, los planes de vida son espacios de formación para los integrantes de la comunidad o proceso social, en donde se identifican debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades comunitarias para hacerle frente a la realidad neoliberal.

Los planes de vida comunitarios no son procesos estáticos que se formulan una única vez. Al contrario, su dinamismo esta dado por la constante revisión, reformulación y profundización, puesto que las comunidades y pueblos reconstruyen su propuesta de plan de vida, en la medida que buscan responder a los desafíos que marca la realidad y que les plantea el que hacer histórico en la actualidad. Lo anterior involucra el ejercicio y la defensa de la autonomía, es decir,

tomar parte en y de las decisiones que los afectan. La reconstrucción de los planes de vida está enfocada en: decidir y resolver problemáticas locales; en educarse de acuerdo con sus propias ideas, costumbres y necesidades y, en la posibilidad de preservar su propia economía y desarrollo. Por ello, exige un permanente proceso de construcción participativo y de análisis de la realidad histórica de las comunidades y pueblos.

Al igual que en el programa de Modelos de Desarrollo, en este programa se toman en cuenta los recorridos territoriales para entablar diálogos con las organizaciones o comunidades visitadas y conocer los procesos de autonomías y soberanías; producción propia de alimentos; la historia del proceso social; la creación de manifestaciones artísticas y culturales, así como el intercambio de saberes, experiencias y semillas nativas, entre otros.

Este programa es la base para el fortalecimiento organizativo de quienes participan en el proceso de la UIP, puesto que brinda elementos y herramientas para que cada estudiante aporte en sus procesos y dinámicas de autonomía, desde las epistemologías locales populares evidenciadas en los recorridos territoriales. Aquellas que con sus sentidos, pensamientos y conocimientos propios han hecho frente a las realidades territoriales.

En síntesis, este pilar permite bosquejar y proponer: cómo y qué se quiere vivir en el territorio, cómo se imaginan el vivir bien, el buen vivir, el vivir sabroso, el suma kasay o el Abya Yala desde sus realidades. En este programa, como en los otros, es importante el diálogo intergeneracional e intercultural para conocer apuestas y referentes que se puedan apropiar y permitan la transformación de realidades en los territorios.

Soberanías y Buen Vivir

El objetivo del programa Soberanías y Buen vivir es apropiar conceptos y filosofías del Buen Vivir, como la soberanía alimentaria y la recuperación de las memorias ancestrales de vida de los pueblos originarios en su relacionamiento con el entorno y otros seres humanos y no humanos, con el fin de recoger y reconocer una mirada práctica del conocimiento hereditario de las y los mayores de las comunidades y procesos, para fortalecer nuestra filosofía del sur (UIP, 2021).

Aquí el ejercicio pedagógico plantea un espacio de resignificación de los saberes propios y del territorio para transformar las realidades hegemónicas de orden

económico, territorial y socioambiental. En su concepción y articulación étnica, cultural, social y territorial el programa busca aportar en la construcción o fortalecimiento de propuestas para el buen vivir de las comunidades, organizaciones y diversos sectores que convergen en la UIP.

Por ende, se cruza con los dos programas anteriores al recoger y criticar la concepción occidental y convencional de desarrollo en contraste con las formas de planeación de los designios de los pueblos y comunidades, así como las formas occidentales de enseñanza-aprendizaje de cara a las memorias y prácticas ancestrales del *Buen Vivir* de las comunidades que constituyen una plataforma de pensamiento y acción intercultural alternativa al desarrollo occidental.

El programa permite complementar las diversas concepciones de *bien-estar* social, económico, político, cultural y espiritual desde las vivencias y juntanzas de los pueblos y comunidades. Por ejemplo, el aprendizaje sobre la desmonetización de la naturaleza. Esto es, el reconocer y respetar la diversidad de saberes sin una jerarquía establecida, ampliando estas miradas hacia la cultura, la comunidad y otros seres no humanos como el agua, la tierra, los animales, las plantas y en general, la biodiversidad y los ecosistemas. Igualmente, la desmonetización implica aprovechar los desarrollos tecnológicos y científicos para construir un futuro distinto, teniendo como base la soberanía alimentaria y relacionamientos más solidarios entre los pueblos. Viviendo y pedagogizando desde la interculturalidad de saberes locales-populares.

En ese orden de ideas, el permanente diálogo de saberes locales-populares de las comunidades y organizaciones participantes, que incluyen saberes intergeneracionales e interculturales, desarrollado en cada módulo y programa de la UIP, logra articular lo vivencial y experiencial para realizar lecturas críticas de las realidades y materializar otras formas de entender y conocer la realidad.

De esa manera, las raíces de lo local y lo popular posibilitan el ejercicio de participación política desde las bases; la constitución de frentes comunes de acción (Fals Borda, 1998) y la complementariedad, reconstrucción y reapropiación de diversos conocimientos, aprendizajes y liderazgos. De allí que estos diálogos de saberes locales-populares, en cuanto a propuestas de acción encaminadas a la resistencia y re-existencia desde los territorios, abran la posibilidad de experiencias geo/pedagógicas en las que, de acuerdo con Marco Raúl Mejía (2020), se disputan las jerarquías en la producción de conocimiento y se expresan múltiples realidades, procesos y prácticas pedagógicas.

Comunicación Transformadora Territorial y Participativa

Si bien al interior de la UIP se concibe la Comunicación como un programa, este módulo es más una apuesta por y para visibilizar las formas de existir y las problemáticas de las comunidades y procesos sociales, alrededor de dos ejes: el diálogo de saberes, intergeneracional e intercultural y la construcción de memoria. Este programa formativo busca aportar herramientas que permitan a cada estudiante usar la comunicación para dar a conocer y divulgar hechos y acontecimientos desde estrategias estéticas, éticas y políticas que promuevan la problematización y transformación de las realidades.

Este es un espacio de "combate" ideológico y cultural, en el que cada estudiante se posiciona y utiliza sus propios recursos para construir participativamente estrategias comunicativas que permitan evidenciar la realidad y las propuestas construidas al interior de las comunidades y organizaciones para resistir al modelo de desarrollo occidental. Es decir, sus propuestas de Buen vivir o vivir sabroso recogidas en los planes de vida y desde sus procesos organizativos y de movilización social.

Tal como se dijo líneas arriba este programa junto con las herramientas de investigación social son transversales durante toda la cohorte. En la práctica, este programa tiene como propósito la realización de piezas comunicativas que divulguen los procesos y resultados de las investigaciones territoriales. Sin embargo, no se limita solo a la producción y divulgación audiovisual. Es un espacio abierto en el que cada estudiante encuentra diversas posibilidades o estrategias de comunicación de sus investigaciones. Entre ellas están diferentes formas narrativas estético-culturales que pueden o no incluir el uso de tecnología. Por ejemplo: obras de teatro, poemas, muralismo, tejidos ancestrales, fotografías, canciones, audiovisuales, podcast, entre otras manifestaciones artísticas que permiten poner a circular dichos saberes y conocimientos propios.

Finalmente, es importante mencionar que el desarrollo de las investigaciones se orienta más allá de la producción de trabajos escritos. Se entiende que dentro de las organizaciones o comunidades interculturales hay personas que no saben leer o escribir o cuentan con grados académicos básicos, por lo que se reconocen sus ejercicios de oralidad y saberes prácticos y vivenciales para generar conocimientos propios. Dispositivos cognitivos con los que ejercen liderazgos sociales o están en proceso de hacerlos; defienden sus derechos colectivos y construyen propuestas territoriales, políticas y organizativas.

Es así como la propuesta pedagógica y epistemológica de la UIP ha venido posicionando el debate alrededor de la necesidad de no rivalizar entre las diferentes maneras de producir y poner a circular conocimientos. Al contrario, propone la articulación y valoración de diversas expresiones identitarias y culturales para enriquecer las propuestas de transformación social.

Saberes locales-populares, planes de vida y epistemologías desde las juntanzas de los pueblos

Este apartado nos remite a la razón de ser de la UIP que, desde nuestras vivencias como educadores e investigadores populares en dicho proceso, puede resumirse en: un ejercicio de juntanza de los pueblos para compartir y construir saberes, conocimientos y pedagogías que se traduzcan en propuestas de acción y fortalezcan las formas de lucha cotidianas e interdependientes por la defensa de la vida digna, los derechos de los pueblos y la paz en la región.

De ese modo, las diversas experiencias organizativas y de interculturalidad de los pueblos en la UIP, con sus historias, identidades, intencionalidades y prácticas políticas y pedagógicas, se conectan con la noción de interculturalidad crítica, planteada por Catherine Walsh como un "proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos otros del poder, saber, ser y vivir" (2009, p. 11); por cuanto se trata de una estrategia organizativa-pedagógica que nace de quienes han vivido múltiples y sistemáticas violencias en sus territorios por parte del Estado y diferentes grupos de poder, pero han logrado re-crear propuestas de vida y permanencia desde sus propios modelos alternativos y formas de organización.

El énfasis metodológico en los diálogos interculturales de saberes, en el marco de los derechos de los pueblos, se convierte en una fuerza potenciadora de la investigación y del aprendizaje permanente desde y con las y los participantes, sus procesos colectivos y territorios. En el encuentro y el reconocimiento de esa diversidad cultural, de pensamientos y conocimientos, cada participante logra comprender las realidades locales; reconfigurar constantemente sus aprendizajes y fortalecer sus identidades, sueños, afectos, luchas cotidianas y planes de vida colectivos.

> […] siento que en esta propuesta de Universidad Intercultural y, precisamente, de los pueblos, se brinda como un conjunto de los saberes

> que se tienen desde los pueblos, desde la ancestralidad, así como desde el corazón. Lo veo así. Entonces como que eso también nos ayuda a sacar esa parte digámoslo humana del aprendizaje porque yo siento que la forma de aprendizaje que tenemos en la academia no es humana. Es como para embutirte una idea que tal vez ni siquiera estés de acuerdo, pero tienes que recitarla e interiorizarla. Entonces como que es más del sentir los saberes y ese diálogo, así como entre las personas, entre los jóvenes, los adultos, los viejos, los niños, todo eso como que también nos da una perspectiva más amplia de cómo se ve la situación en otros lugares (Diálogo con jóvenes participantes de la UIP, 24 de julio de 2022).

Precisamente, ese "sentir los saberes" nos ubica en la valoración y reivindicación de las identidades indígenas, negras, campesinas y urbanas que convergen en la UIP, pero también nos recuerda los planteamientos del sentipensar del maestro Orlando Fals Borda y de la pedagogía crítica de Paulo Freire, por cuanto nos invita a ampliar la mirada hacia otras formas de conocer y comprender las realidades territoriales desde y con las comunidades que las viven y sienten, pero teniendo en cuenta una práctica continua de reflexión-acción-reflexión. Esto es, una permanente lectura crítica y autocrítica sobre el actuar político-pedagógico de cada colectividad que aporte en los caminos de transformación social, siempre cambiantes e inacabados.

El proceso pedagógico intercultural de la UIP recoge ese "sentir los saberes" desde el intercambio de ideas, valores, prácticas y experiencias de acción entre cada participante durante los diferentes módulos y espacios formativos. Estudiantes, profesoras o profesores y autoridades territoriales o líderes y lideresas sociales, asumen el compromiso de actuar y participar en la UIP desde dos ejes principalmente: la educación y la investigación.

En ese orden de ideas, la participación como educador(a) e investigador(a) popular en la UIP, desde nuestro quehacer pedagógico, busca: a) materializar el diálogo horizontal de saberes locales-populares; b) facilitar los procesos de repensar, planificar, sistematizar y desarrollar colectivamente estrategias sociales, políticas, culturales y espirituales que contribuyan al buen vivir de los pueblos; c) extender la reflexión sobre las luchas y praxis sociopolíticas de las interculturalidades convergentes en la UIP; d) reactualizar el proceso pedagógico mismo

de manera permanente, y e) abrir nuevos senderos geopedagógicos y epistemológicos mediante la producción permanente de praxis y conocimientos propios o alternativos en los que convergen apuestas de re-existencia de diversas culturas, territorios y formas de pensamiento.

Hablar del diálogo horizontal de saberes locales-populares implica que cada participante, desde sus voces, identidades, formas organizativas y roles en la UIP —cambiantes según el módulo formativo—, construye permanentemente conocimiento sobre las realidades territoriales y genera posibilidades de vida y transformación social en sus procesos colectivos. Si bien cada participante, sea estudiante, profesor(a), autoridad territorial o líder/lideresa de las diferentes colectividades articuladas a la UIP, transita por diferentes espacios formativos, tales como las jornadas pedagógicas de la UIP, los recorridos territoriales y demás procesos organizativos-pedagógicos locales, donde realizan ejercicios de educación e investigación indistintamente; en el módulo de práctica se presenta de manera específica una inversión de roles entre estudiante y profesor(a). Cada estudiante durante dicho periodo debe realizar talleres de réplica en sus procesos colectivos. Así pues, asume el papel de educador(a) en sus territorios y debe planificar jornadas pedagógicas a partir de los saberes compartidos y construidos durante los dos módulos anteriores (fundamentación y profundización). Por su parte, cada profesor(a) y autoridad territorial quien acompaña a determinado número de estudiantes, experimenta estas dinámicas pedagógicas como posibilidades de: a) reimaginar y reconstruir sus propias prácticas; b) modificar jerarquías de conocimiento en los territorios donde todavía persisten formas de colonialidad del saber y, en esa medida, c) promover la producción y difusión de conocimientos, pedagogías y epistemologías otras. No obstante, ese diálogo intercultural de dichos saberes pone en cuestión la noción dicotómica, jerarquizada y neutral entre investigadores e investigados propia de las epistemologías hegemónicas. No hay diálogo sin escucha atenta de las palabras, los silencios y paisajes locales y populares.

En la UIP se parte de la horizontalidad como perspectiva metodológica (Corona, 2020); práctica investigativa y compromiso ideológico-existencial (Fals Borda, 1999 y 1998). Su proceso pedagógico considera el intercambio recíproco entre todas las personas involucradas para la producción de conocimiento, así como el compromiso político de poner en práctica formas de vivir más justas y equitativas. Se reconoce que cada participante cuenta con saberes, conocimientos

y experiencias situadas e históricas que en ese proceso dialógico se construyen y resignifican de manera permanente y crítica para dar respuestas a los problemas y necesidades de las comunidades como un ejercicio de transformación territorial desde sus interculturalidades.

Cada estudiante que llega a la UIP debe pertenecer a una organización o movimiento social articulado al proceso pedagógico y proponer una investigación territorial que aporte iniciativas de acción dentro de sus colectividades y territorios. La organización o movimiento social debe encargarse de: a) otorgar el aval a sus estudiantes -teniendo en cuenta sus niveles de compromiso-; b) acompañarlos en sus procesos formativos desde un ejercicio permanente de consejería y seguimiento académico[82], y c) facilitarles los espacios comunitarios y recursos materiales o económicos para llevar a cabo las actividades de investigación y los talleres de réplica en sus territorios.

De esa manera, los intereses de estudio van a estar conectados con las necesidades de cada territorio. Además, en diálogo permanente con sus colectivos, autoridades territoriales o líderes/lideresas sociales y, retroalimentados mediante los diálogos interculturales de saberes locales-populares propuestos desde los diferentes espacios formativos de la UIP.

> […] la importancia de iniciar procesos pedagógicos populares es que, a lo largo de este tiempo, […] empezamos a ver precisamente desde esta construcción de poder popular, la importancia de este trabajo pedagógico, [pues] en la medida que se adapta a las necesidades de las regiones, a las necesidades de las personas que acá llegan, que son indígenas, afros, campesinos, campesinas, estudiantes y entonces eso también nos empieza a brindar muchos elementos que también estamos como analizando, [la educación liberadora y las pedagogías críticas] lo que hemos venido luchando en la región, […] nos reafirma esta necesidad, pero también nos empieza a dar luces de cómo avanzar desde la región y eso ha sido muy importante (Diálogo con jóvenes participantes de la UIP, 24 de julio de 2022).

La identificación de problemáticas o necesidades locales desde cada organización promueve la reflexión crítica y colectiva sobre actores, intereses y políticas

[82] Teniendo como base las anteriores investigaciones y procesos pedagógicos realizados en sus colectividades. Dichas experiencias sirven de contexto histórico en aras de continuar búsquedas específicas o proponer otro tipo de temáticas de estudio.

hegemónicas que operan en los territorios. Incluso, en las socializaciones de las investigaciones territoriales o en cualquiera de los espacios formativos de la UIP se suele reconocer que experimentan conflictividades comunes.

De allí que la construcción de geo/pedagogías y epistemologías desde la juntanza intercultural de saberes de la UIP permita: a) analizar las diferentes formas de exclusión, marginación, represión y genocidio vividas por las organizaciones o movimientos sociales que allí convergen; b) replantear propuestas o soluciones desde y con las otras experiencias organizativas, y c) generar una identidad colectiva orientada a la colaboración y fortalecimiento de las luchas de las diferentes organizaciones, comunidades y movimientos que convergen en la UIP.

> […] entonces empezamos a ver cómo este modelo extractivista, la sistemática violación a los derechos de los pueblos y este accionar genocida no se presenta solamente en la región sino cómo se presenta en Colombia y todos los factores que hay en común, entonces le abre a uno los ojos y permite como ir avanzando. Y la unidad no se queda solamente en las palabras, pero también empezamos a tener claro con quién hacemos unidad (Diálogo con jóvenes participantes de la UIP, 24 de julio de 2022).

Profundizar en los procesos de participación, organización y aprendizaje popular, esto es, en los saberes y ritmos de quienes viven y solucionan problemas en sus territorios, conlleva no solo a teorizar sobre las causas estructurales de las injusticias y conflictos sociales de estos, sino a coordinar acciones y movilizaciones conjuntas que aporten o animen en la transformación de realidades o situaciones conflictivas y en la formación emancipadora de las comunidades y sus diferentes generaciones.

Ejemplo de ello, son los planes de vida y los procesos de recuperación de la memoria colectiva que se abordan en y desde los respectivos programas formativos. Ya se mencionaba antes que ambas herramientas de análisis y construcción de conocimientos parten de las dinámicas y formas de vida de las comunidades y organizaciones; de sus experiencias acumuladas y cambiantes en el tiempo, con las cuales, las comunidades y organizaciones interpretan el mundo y plantean sus propios modelos de desarrollo y re-existencia territorial.

> [La UIP] nos suma un camino por la identificación de las memorias de nuestros pueblos, por el cuestionamiento a la identidad y la convivencia entre individuos y sociedades interculturales, a la colonización de los modelos de aprendizaje y a cómo nos relacionamos a partir de eso y, pues a la vez, a cuestionar nuestro existir y accionar en nuestras comunidades, repensándonos dentro de todos estos modelos impuestos que han tratado de erradicar nuestras identidades (Diálogo con jóvenes participantes de la UIP, 24 de julio de 2022).

Razón por la cual, insistir en la reflexión sobre los planes de vida como nuevas formas de resistencia de las comunidades y organizaciones y, en reconocer las investigaciones territoriales como posibilidades de construcción y difusión de conocimiento que dan cuenta de esas múltiples formas alternativas, autónomas y ancestrales de leer y ser en el mundo, mediante las cuales se busca interpelar y transformar las dinámicas homogeneizadoras de diferentes grupos de poder que han reproducido injusticias y desigualdades históricas en los territorios. Tal es el caso de la implementación de monocultivos y las consecuencias socioambientales y económicas para las comunidades y organizaciones donde estos se afianzan cada vez más.

Conclusión

Decir que la UIP es: "Un proceso que camina con el eco de tus huellas", traduce un sentido valorativo de las formas de lucha cotidianas de las personas, comunidades, organizaciones y procesos sociales que hacen parte de la UIP. Se trata de un aprendizaje-desaprendizaje continuo sobre las prácticas, discursos y relaciones que han perpetuado múltiples violencias contra los sectores subalternos. Se aprende para comprender las formas de opresión y se desaprende para dejar de replicarlas en nuestros propios contextos.

Es importante destacar que se da preponderancia a la perspectiva local o micro social, al análisis de los lugares de donde provienen las personas participantes de la UIP, es decir, a la aplicación del "conocimiento situado". Se busca la articulación de saberes-locales populares a partir de la puesta en común de las problemáticas de los diferentes territorios y procesos organizativos, como una forma de

reconocernos, comprendernos y plantear transformaciones en lo micro. De ello dan cuenta las propuestas de investigación de cada participante, las cuales, aportan a la pervivencia social y cultural, a la recuperación de memorias, al fortalecimiento de liderazgos y procesos de defensa de la vida y los territorios. Cada persona, sea cual sea su rol social -líder, activista, militante o delegada- de alguno de los procesos organizativos que conforman la UIP-, habla de y desde su realidad.

Este proceso pedagógico reconoce como eje importante la participación comunitaria tanto en la construcción del espacio simbólico, cultural y político como en el desarrollo mismo de la propuesta investigativa y transformadora. Cada saber-local popular que converge en la UIP, derivado de los diferentes procesos organizativos (con sus respectivos planes de vida y territorios), enriquece el escenario pedagógico por cuanto suele ser compartido durante las jornadas de encuentro e intercambio. De hecho, es justamente en la circulación de estos saberes (simbólicos, culturales, políticos) que se amplían análisis sobre las injusticias epistemológicas y sociales; se apropian formas de lucha y se extienden sueños, afectos y solidaridades.

En consecuencia, las técnicas metodológicas participativas de la UIP (la memoria histórica; la tradición oral comunitaria; el diálogo de saberes intercultural e intergeneracional y el ejercicio de práctica-reflexión-acción) permiten que cada participante teja saberes con otros dentro y fuera del "aula" por cuanto su aprendizaje se extiende a sus territorios desde sus diferentes roles: estudiante, líder/lideresa de las diferentes colectividades y agente en el marco de la acción pedagógica de réplica y de la movilización social desde el espacio de convergencia intercultural de la UIP. De ese modo, abren nuevos senderos geo/pedagógicos y epistemológicos que implican una producción permanente de prácticas y conocimientos propios o alternativos producto de sus diferentes formas de lucha social y territorial.

Finalmente, cabe reconocer que las diversas apuestas de resistencia y re-existencia cotidiana, locales y populares dadas en el marco de la UIP, rescatan y ponen en diálogo múltiples saberes intergeneracionales e interculturales. Derivan en la producción y sistematización de conocimientos locales-populares, liderazgos y prácticas pedagógicas heterogéneas. Caminos y procesos que han sido protagonistas por el ejercicio permanente de contrahegemonía cultural y territorial. Aquellos que han permitido co-habitar los territorios, desde sus experiencias de interculturalidad y cuidado de formas de vida humanas y no humanas y, re-conectar posibilidades de vida en medio de múltiples y sistemáticas violencias.

Referencias

Amaya Sierra, A. F. (2017). La investigación Acción Participativa como pedagogía crítica. Un acercamiento. *Revista Noria Investigación Educativa*, 1(1), 33-40.

Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, 14(20), 429-451, e-ISSN: 1698-7802.

Colmenares, A. M. (2012). Investigación Acción Participativa. Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. https://goo.su/baSag4S

Corona Berkin, S. (2020). Investigar en el lado oscuro de la horizontalidad. En I. Cornejo y M. Rufer (Eds.), *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (pp. 27-59). CLACSO, CONACYT-FONCICYT 297691, ASDI.

Fals Borda, O. (1998). *Participación popular: retos del futuro*. ICFES, IEPRI y COLCIENCIAS.

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-90. https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283

Herrera Farfán, N. A. y López Guzmán, L. (Comps.). (2014). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En N. A. Herrera Farfán y L. López Guzmán (comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda. Antología* (pp. 211-239). El Colectivo, Lanzas y Letras, Extensión Libros.

Mejía Jiménez, M. R. (2020). *La experiencia, una visibilización de las geopedagogías.* En M. R. Mejía Jiménez, Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América, tomo III (pp. 263-268). Ediciones desde abajo.

Ocampo López, J. (2009). El maestro Orlando Fals Borda sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 13-41. ISSN: 0122-7238. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912021002

Sánchez Tortosa, J. (2019). Opulencia social, miseria escolar: la escuela basura. En J. Sánchez Tortosa, *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo,* 2.ª ed. (pp. 447-455). Akal Educación.

Torres Carrillo, A. (2021). *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*, 3.a ed. El Búho.

Universidad Intercultural de los Pueblos. (2021). Compendio de programas. Nomadesc, Fundación Rosa Luxemburg, SAIH.

(2020). Documento borrador de sistematización de la UIP [Texto sin publicar].

(2018). Agenda de la 5ta. Asamblea de la Universidad Intercultural de los pueblos. Nomadesc, Fundación Rosa Luxemburg, SAIH, Codev.

Velásquez, L.; Alvarado, S. y Barroeta, V. (2021). Investigación-acción-participativa: alternativa metodológica para el estudio de las comunidades. La visión de Orlando Fals Borda. *Revista Scientific*, 6(21), 314-335, e-ISSN: 2542-2987. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.17.314-335

Villa W. y Villa E. (2013). Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Serie Pensamiento Decolonial (pp. 357-399). Ediciones Abya Yala.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina Melgarejo y C. Walsh (eds.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 1-17). Editorial Plaza y Valdés/UPN/Conacyt.

CUARTA RUTA.

Territorialidad pedagógica desde la movilización social, comunitaria y popular

XIII. Resistir es existir, resistir es enseñar: dignificación de la pedagogía en las movilizaciones sociales en Colombia (2021)

XIII. Resistir es existir, resistir es enseñar: dignificación de la pedagogía en las movilizaciones sociales en Colombia (2021)

Luis F. Vásquez Zora[83]

El presente capítulo es resultado del proceso de investigación ambulante a través del registro etnográfico de las movilizaciones sociales acontecidas en Colombia durante el año 2021. Las referencias a la educación, a la pedagogía, a la escuela y la docencia obedecen estrictamente, al nudo de los acontecimientos espacio-temporales expresados por los manifestantes durante el estallido social en Colombia durante el año 2021. Por lo anterior, el escrito no desconoce el desarrollo histórico y epistemológico de estas áreas e instancias en Colombia, como tampoco las prácticas liberadoras efectuadas por maestros, profesores, movimientos sociales y grupos, a través de las múltiples movilizaciones acontecidas en la historia de la educación y de la pedagogía en Colombia, tampoco desconocemos la labor de los académicos e investigadores de la educación en Colombia, sólo dejamos claro que el objeto del presente capítulo, resultado de investigación se refiere en específico a la emergencia de prácticas de resistencia y creación de la educación y de la pedagogía durante el estallido social colombiano el año 2021.

Resistir es existir: las movilizaciones sociales en Colombia

Las protestas iniciadas en Colombia el 28 de abril del año 2021, y continuadas con su mayor intensidad durante los tres meses siguientes, se extendieron por

[83] Docente Investigador de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia). Doctor en Educación, Políticas Educativas y Profesión Docente, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

todo el país, con los mayores focos de resistencia en las ciudades de Cali (Puerto Resistencia y la Loma de la Dignidad); en la ciudad de Pereira (Viaducto Lucas Villa); en la ciudad de Medellín (Parque de la Resistencia); y en la capital del país, Bogotá, (no sólo en la zona centro, sino en las diferentes localidades y barrios de la ciudad). Mencionamos algunas ciudades de un estallido social que se extendió por todo el país, y que llevó, más allá de la indignación a las grandes mayorías poblacionales del país, al punto que cada ciudadano, encontró un motivo para protestar, para marchar, gritar y resistir, sea en medio del calor, del frío, de la lluvia, de los incendios, de los gases lacrimógenos, así como de los casquillos de las balas disparadas por la policía o por los particulares, pero también, de madres en busca de sus hijos desaparecidos o con llanto en los ojos al conocer las noticias de su asesinato, de la pérdida de unos de sus ojos, de su arresto, tortura o violación. Este periodo de protestas y de movilizaciones sociales en Colombia ha sido el retumbar de las periferias, ha sido el estallido de los afueras de lo social, los colombianos fueron más allá de la indignación, de la sangre de los heridos, que según el Ministerio de Defensa, fueron más de 2,149, correspondientes a 1,062 civiles y 1,083 policías, hasta el día 25 de mayo de 2021, pero según registros de la ONG (Temblores, 2021), durante este periodo, los casos de violencia policial fueron: 5,808, de los cuales 80 se corresponden a homicidios de jóvenes cometidos por la fuerza pública, 21 casos han sido registrados como violencia sexual contra las mujeres cometidos por la policía y 103 víctimas de lesiones oculares con pérdida total o parcial de la visión. Para esta ONG, los muertos y heridos fueron ocasionados por el Escuadrón Móvil Antidisturbios de la Policía Nacional (Esmad), por las tanquetas y sus nuevas armas Venom, esto es, por armas de fuego pertenecientes al Estado, y otras, que, bajo la complicidad de la policía, fueron accionadas por civiles, contra los manifestantes.

Los cuerpos sin vida de los jóvenes asesinados, abandonados en calles y ríos del país fueron, en menos de tres meses, más de 80, según Organizaciones no gubernamentales (ONG) nacionales e internacionales (Temblores, ONG, 2019), en 40 de estos asesinatos existen evidencias de haber sido cometidos por el Estado a través de sus fuerzas militares. Los desaparecidos, según la Coordinación Colombia-Europa-Estados Unidos (Temblores, ONG, 2021), durante las protestas fueron más de 800, de los cuales 300, aún no están debidamente registrados, por falta de acción de las autoridades judiciales y 23 de ellos, han sido encontrados muertos, tres meses después de las protestas, para los demás casos, la impunidad

reina, debido a que las autoridades, aún no han iniciado la judicialización de los culpables de estos crímenes atroces.

Las imágenes compartidas en redes sociales y en medios de comunicación exhiben a jóvenes torturados, a mujeres abusadas y violadas por la fuerza pública, así como a jóvenes que perdieron sus ojos, y que hoy, ven sus vidas truncadas por amenazas contra su vida por parte la fuerza pública, en caso de que se atrevan a continuar con sus denuncias: "La gente está aterrorizada, los están siguiendo, los están amenazando. No tienen garantías: ¿Entonces cómo van a presentar las denuncias?" (ONG, Liga contra el silencio, 2021). Durante y después del estallido social, los jóvenes han sido judicializados por la Fiscalía General de la Nación, por su sola participación en las movilizaciones. En cuanto al periodismo alternativo, aquel que no está a favor, ni del gobierno ni de los grandes medios del mercado del gran capital nacional, según la Fundación para la Libertad de Prensa FLIP (2021), 149 periodistas fueron agredidos por la Policía Nacional, al intentar informar sobre los desmanes y los excesos de violencia de la policía y del ejército Nacional.

Resistir es enseñar

Este capítulo es la descripción inicial de un trabajo de investigación ambulante sobre la educación y la pedagogía en Colombia, a través del seguimiento realizado a las movilizaciones sociales realizadas por los colombianos durante el año 2021, se problematiza cómo en estos estallidos sociales, aquello que enseñan los "vándalos", los jóvenes, los transgénero, los afro, los indígenas, los nadie, todas las multitudes que protestan, que si bien expresan los reclamos nacionales, frente a las pretensiones de los modelos privados de la educación y de la gestión de la educación pública como mercado educativo de subjetividades, no significa más, que uno de los matizados rechazos, de las resistencias, de los contra discursos y de las contra conductas que transitan, desde la reivindicación de la consigna: "¡ya no más sobrevivencia, ahora o nunca, condiciones de vida digna" (Galeano, 2021), las cuales, por un lado, no solo exigen condiciones básicas de vida, sino además, que en estas protestas se sincretizaron las demandas por una educación y una pedagogía ligada a la experiencia, más próxima y cercana a la vida vivida de los jóvenes, de las mujeres, de los transgéneros, de los indígenas, de los campesinos y de las masas populares que protestan, al ser exigido: "un espacio pedagógico que no solo corresponda a los salones de clase, sino a las calles, al barrio,

a la cultura y al arte de los jóvenes" (Arcila y Galeano, 2021), esto es, los gritos de: "¡Justicia, respeto y dignidad!", están simultáneamente acompañados, por la inclusión de exigencias en las cuales las masas, los movimientos y los sujetos, no solo luchan y resisten por condiciones materiales, sino que además, expresan y exigen, la presencia concreta del afuera de la escuela: del barrio, de la calle, del arte, de la cultura, esto es, las protestas y las movilizaciones sociales exhiben el pliegue educativo de lo social, la dignidad de la pedagogía, comprendida como enseñanza basada en las experiencias y en las prácticas de la vida, que partan de las calles, del barrio, de lo situado y de lo local, lo cual ha sido, por largos períodos históricos, invisibilizado, acallado y encerrado por las disciplinas y las normas, en las instancias del encierro social (la cárcel, el reformatorio, la escuela), frente a las cuales, la movilización social se manifestó en el estallido social, donde cobraron emergencia, ejercicio y expresión, donde fue exigido que el afuera de la escuela haga parte de la educación formal, que el nudo de las experiencias de la vida juvenil, negra, indígena, campesina, de los transgéneros, de la cultura y del arte popular, se correspondan a una educación y a una pedagogía de la dignidad, esto es, que se base sobre las condiciones de las existencias subjetivas, múltiples y singulares, si así fuese, las protestas, el estallido social y las movilizaciones, serían, por lo tanto, la creación del resistir es enseñar, los cuales tienen como base las prácticas sociales, las protestas y movilizaciones le exigen, por lo tanto, a la educación, a la pedagogía y a la escuela, que se sitúe, más allá de las condiciones socioeconómicas, que no solo se reivindique como derecho social, sino más bien, que posibilite la emergencia de experiencias entre el ver y del decir de las poblaciones, esto es, que tenga en cuenta y visibilice la vida popular y su conjunto de saberes insurrectos, insumisos, que la escuela sea digna de ellos, que de manera urgente haga visibles las diferencias, las multiplicidades y las singularidades existentes en las calles, en los barrios, en la cultura popular, en las artes y en el bullir de las subjetividades, como modalidades de dignificación de la educación y de la pedagogía.

Las resistencias son, por lo tanto, el efecto de expresiones que sitúan experiencias y prácticas propias, silenciadas, acalladas, de aquellas que no muchos quieren decir algo, y las cuales hoy, son reclamadas por las mayorías poblacionales, resistir sería la existencia de los raros y de los diferentes, los cuales han pagado un precio alto de sangre:

> Estas multitudes se caracterizan por su colorido y diversidad: jóvenes de no futuro, mujeres, niños, artistas, poetas, ancianos, sindicalistas, trabajadores, informales, desempleados, mariguaneros, barristas del fútbol, indígenas, negros, travestis, campesinos, locos, estudiantes, en resumen: el pueblo, levantado, rabioso, desobediente, en resistencia, reclamando lo que es suyo: justicia, dignidad, libertad, derechos… ¡voz!, ¡muchas voces!, una polifonía que truena en medio de la indiferencia, la exclusión y la represión (Rodas, 2021).

El estallido social generalizado en Colombia, durante el año 2021, expresó las resistencias, como existencia y dignidad, los contra discursos y las contra conductas, el pliegue de la educación y de la pedagogía, formadas y constituidas por los afueras subjetivos de la calle, para los que la institución escolar es ahora poco y representa la insatisfacción de las poblaciones, los reclamos hechos a la escuela por el mundo popular, por el de las prácticas y por el de las experiencias, por aquellos que históricamente, han sido reprimidos por el encierro institucional, disciplinario, normativo y social.

Aproximarse a la dignificación de la educación y de la pedagogía, a partir de las protestas expresadas en el conjunto de resistencias en el estallido social del año 2021, en Colombia, forzará necesariamente, a crear nuevas analíticas, nuevas reflexiones sobre los giros educativos reclamados, experimentados y practicados por las mayorías nacionales, por los grupos, por los colectivos, por las movilizaciones y por las subjetividades, expresadas por los jóvenes, por las mujeres, por los transgéneros, por los excluidos, entre otros más, por los raros y por los diferentes.

Representa estar atentos a como las más variadas subjetividades se manifiestan, en como

> renombran los espacios de resistencia, como apuesta política importante para la movilización social. Primero, al apropiarse de un espacio público de otra manera y, segundo, al dar cuenta de una resistencia, de una propuesta, de una militancia que permite configurar otras experiencias, otros puntos de encuentro y de referencia (Ángel, 2021).

Significa, por lo tanto, acercarse a un análisis que centre su atención en las relaciones de la vida concreta de los sujetos con la experiencia de su propia educación,

hacia aquello que denominaremos para Colombia como el: "*pliegue pedagógico por la dignidad*", el cual no sería más, que el conjunto de las prácticas sociales de dignificación de las subjetividades, que por un lado, sobrepasan los límites físicos, sociales, económicos y culturales delimitados para la escuela, pero que de otro, expresan la experiencia vivida de los sujetos, que a través de las protestas demandan: que para todo aquello referido a la educación y a la pedagogía, tendrán que responder por las carencias, por las limitaciones y por las invenciones, así como por los devenires cercanos de la existencia vivida, concreta y diferencial de las poblaciones, a una educación no solo para la vida económica, social y del mercado (Unesco, 2015), sino para la vida vivida, para el saber de sus haceres, de sus experiencias y prácticas.

Una educación que más que modelo de política económica y social, sea un transcurso cercano al afuera de las existencias de las calles, de los barrios, de la cultura y del arte popular, exigencias por las cuales se reclama por dignificación de la pedagogía y de la educación, al responder al límite de su saber, al de sus disciplinas y al de sus normas, exigiendo que se tallen al límite material, colectivo y grupal de la mayoría de las existencias vividas de las poblaciones, esto es, basadas en el afuera de lo escolar, por lo cercano y vivido por las grandes mayorías del país.

Las protestas y movilizaciones sociales expresan la emergencia de experiencias y de prácticas subjetivas, grupales, individuales y colectivas, que, al afirmarse en las relaciones de la vida concreta, se alejan de la formalización de lo escolar, sea de la escuela como instancia social de carácter ideológico y de reproducción de la cultura de una generación a otra. Si la escuela es resistida y puesta en cuestión por las prácticas y las experiencias del afuera escolar, es porque es una instancia social relacionada con la utilidad de la empresa, del Estado y de los gobiernos, de los partidos políticos, de las organizaciones privadas o del tercer sector —y que hoy guardan la pretensión de apropiarse del decir social sobre la educación— Estas resistencias, sea como existencias y como dignificación atenúan las disputas entre ideales de derechas o de izquierdas —ni la educación como forma de organización y lucha material, ni tampoco, como instancia social funcionalista y de servicios—. Los acentos que marcan el estallido de las movilizaciones sociales, expresan la emergencia de singularidades barriales, juveniles, negras, campesinas, transgéneros, de los nadie, de los otros, de los diferentes y de los raros, que en sus territorios demandan, una educación diferencial, pertinente, situada, local y concreta, ligada al pliegue de sus existencias.

Las resistencias como existencias, como dignificación significan la expresión de las dinámicas entre los saberes formalizados y los contra discursos, entre las normas escolares y las contra conductas, el cómo se dispersan entre las poblaciones, el cómo se desvían de los límites del ámbito escolar, el cómo en las calles, en las protestas y en las movilizaciones han representado el estallido de las experiencias y de las prácticas, la exhibición de aquello que a gritos es invitado: "*desenseñad la educación y la pedagogía, dignificadlas*", esto es, asimilar, comprender y proponer, que lo que expresan los contra discursos y las contra conductas de la población general, son las resistencias a las formas impuestas de la educación, a resistir como forma de enseñar, a diferencia de una educación para la obediencia, para la producción del ciudadano dócil y de la convivencia social, a rechazar que la mala educación pública sea un proyecto público nacional o una iniciativa empresarial, lo cual parece limitarlas meramente, a la sobrevivencia, a la vida precaria y a la exclusión.

Aquello que manifiestan las calles es el estallido y las movilizaciones del año 2021 en Colombia, representan el desafío actual para la institución escolar: que la escuela se corresponda a la vida vivida, que esté constituida por los saberes de la experiencia, no necesariamente al interior de las aulas, sino en relación con el afuera de ella, "*desenseñad la educación, desenseñad la pedagogía*; *dignificarlas*", lo cual plantea entre otras, las siguientes inquietudes: ¿Exhiben las movilizaciones sociales en Colombia durante el año 2021, las demandas por un aprendizaje de lo sentido y vivido, de lo situado en el territorio y en los espacios propios de la calle, del barrio, de la comuna, de la localidad, de la diferencia y la singularidad de cada uno de los sujetos? ¿Serán acaso las protestas, la expresión de la emergencia de las más variadas resistencias, que le cuestionan a la escuela la carencia de pertinencia, de utilidad, al cuestionar por una formación cercana al límite de la existencia? ¿Será quizás que lo expresado en las protestas de la población colombiana, no es una de las mil experiencias singulares de los sujetos, de los grupos y de las colectividades, frente al rechazo a una educación que privilegia determinados saberes, y que, por lo tanto, que excluye otros? ¿Será la resistencia a una educación qué forma por la disciplina, por la normalización y por el control a determinados sujetos sociales, invisibilizando y excluyendo a los raros, a los otros y a los diferentes? ¿No será entonces que las resistencias no son más que el pliegue del afuera escolar y de la emergencia de sus experiencias en la forma de saberes insurrectos (dignificación de los contra discursos), y, por lo tanto, de

las resistencias de los sujetos y de las colectividades (contra conductas), frente a lo cual no les queda más que el estallido, la movilización, la calle, la protesta y la resistencia como forma de existencia y de dignificación?

Resistir es dignificar la educación y la pedagogía

Quizás sabemos de la educación y de la pedagogía aquello que ella no es, pese a las múltiples definiciones que las confirman como las disciplinas sociales que tienen por función la transmisión del conocimiento de una generación a otra. Pese a las formulaciones que la han definido como medio para la transformación de la sociedad; pese a las consideraciones y estudios que defienden estas disciplinas, en la frontera de las reivindicaciones y derechos sociales; pese a las formulaciones de política educativa que las delimitan a una acción técnica, medible y cuantificable, evidenciable, a través de los resultados de evaluaciones y estándares nacionales e internacionales, o en otras, en tanto bien o producto para la adquisición de competencias para la demanda y la oferta de los aprendizajes; o más allá, de una educación basada en las inteligencias blandas, en el *coaching* o el entrenamiento del sujeto para el alcance del emprendimiento, la excelencia y la innovación, como conducción y gestión de sí mismo, según los privilegios un modelo social que comprende la educación como bien y valor de mercado.

Pese, además, a propuestas y alternativas que insisten en una educación y una pedagogía sin escuela y sin maestro, natural y crítica. Pese quizás también, a las repercusiones ocasionadas por la pandemia, en tanto agente catalítico y acelerador, que parece dirigir estas disciplinas hacia la conformación de una educación y una pedagogía del capitalismo digital. Pese también, a unas multitudes juveniles que en sus más recientes protestas, gritan en las calles la consigna: "Desenseñad todo a todes", y que parecen dejar detrás de cada protesta, el murmullo de una batalla que anuncia la continuación del estallido de la escuela, de la educación y de la pedagogía, por el reclamo de una relación digna, entre formación y realidad vivida, entre lo aprendido y lo propio, entre la educación y la vida concreta, más allá del cumplimiento de un derecho, se ha gritado *respeto, justicia y dignidad*, lo cual sobrepasa la reivindicación de derechos, la gratuidad educativa temporal o la elaboración de propuestas de alternancia o de escenarios educativos híbridos, mediados por dispositivos electrónicos.

El estallido y las movilizaciones sociales por la educación, responden a la pedagogía, con la disyunción sobre sus propias prácticas locales, sea a través de la creación de las escuelas callejeras, tal como fue realizado en las protestas, a través de la escuela: *Proyecto Studio 22*, en el Barrio Villa Santana, en la ciudad de Pereira, al impulsar la creación y el fortalecimiento de los talentos artísticos de su territorio: "un espacio pedagógico ambulante para cantantes, músicos, modelos, artistas jóvenes que quieren cambiar el estigma de violencia que tiene su comuna" (Osorio y Rojas, 2021). A partir de allí, se conformaron colectivos, que se pusieron los "motores para continuar procesos pedagógicos y culturales, más allá de las marchas, construyeron huertas comunitarias y procesos de formación con jóvenes y adultos en ciencias, en matemáticas aplicadas y lúdicas" (Arcila y Galeano, 2021). Afirmaron en sus encuentros callejeros, que tenían que

> ser más allá de la protesta [que la pedagogía debería ser], un plan de vida con la comunidad, con los procesos de educación popular, que se integren a partir de la cultura. Lo cual lleva a un proceso pedagógico barrial comunitario que ha sido abandonado por la escuela (Rodríguez, 2021).

De la que afirman:

> […] el barrio es la raíz de la sociedad y es desde allí de donde debe surgir la pedagogía, en el vínculo con las personas que no han logrado conectarse con lo que sucede en el país, porque creen que no va a cambiar, que esa vida es la que les tocó, y que así debe ser siempre. Las periferias son los puntos de resistencia (Osorio y Rojas, 2021).

Así también, en el barrio se afirmó que:

> Las protestas no solo aglutinaron jóvenes y comunidades alrededor de luchas por garantías sociales, pusieron sobre la mesa problemas educativos, de género. Abrió la puerta a debates sobre los roles de hombres y mujeres, en las calles, como lo atestiguan las marchas feministas, la violencia de género y LGBTQ+ (Osorio y Rojas, 2021).

La resistencia como dignificación pedagógica y educativa, la expresan las prácticas y las experiencias que hacen disyunción de la educación formal, al afirmar que para aprender hay que permanecer en la escuela de la calle, en el afuera de la escuela, en el barrio como centro y límite concreto de la relación entre la educación y la existencia vivida; al afirmar que es "Desde los barrios de donde se deben crear escuelas populares, que le den a la gente las herramientas para ser autónomos. La escuela formal, como institución, no tiene funcionalidad en las comunidades" (Jóvenes del Barrio San Joaquín, Pereira, 2021), adicionalmente, agregan que:

> El espacio pedagógico ya no es el salón de clase, está en la calle, en el barrio, con las acciones culturales y artísticas. La Pedagogía no se refiere a la explicación de conceptos y ni de métodos, es un medio alimentado por la enseñanza de las prácticas comunes (Arcila y Galeano, 2021).

La pedagogía y la educación de las movilizaciones sociales, la de las protestas, la de las calles, la de los barrios y la de las comunidades, aquella que les ha tocado, en medio del mundo que les ha sido dado, no es más, que aquella que tienen como objetivo resignificar, tornar en otra educación, en una, a la medida de sus existencias, de sus experiencias subjetivas y singulares, la que construyen con sus prácticas, con aquello que la sociedad ha hecho de ellos, al estar en el afuera de los verdades formales (conocimientos), de las instituciones y sus circuitos de valores de intercambio (normas), así van creando, inventando y constituyendo para sí mismos, una pedagogía de las diferencias, de las existencias basadas en sus prácticas, si el mundo se ofrece incierto para los jóvenes, los indígenas, los campesinos, los negros, para los transgéneros, entre otros excluidos y rarificados más, queda el estallido y la movilización en las calles, quedan las protestas, las cuales serán el espacio donde se origine un mundo para sí y para los otros.

Si se ha descrito bien lo anterior, podremos comprender que la resistencia a la pedagogía y a la educación en el estallido social colombiano, renuncia a escudarse en la hipótesis del conflicto, eligen inventarse como dignificación, escogen quedarse en el afuera que establece la sociedad formal, que las concibe como modelo social del decir verdad para los otros, a través de políticas educativas formuladas por actores y agentes sociales (privados y públicos), nacionales e internacionales.

Que *el desenseñad la escuela*, va más allá de ser un medio social de trasmisión de la tradición de una generación a otra, o de las concepciones técnicas de la educación como garantía del éxito o del fracaso social a partir de pruebas estandarizadas, para la determinación del ascenso social o no de los sujetos; que también, van más allá del conjunto de las reivindicaciones de la educación como derecho social, cultural, juvenil o resistencia popular, entre otras prácticas sociales más, sean éstas formuladas y/o pronunciadas; lo que parece ocultar el nudo disputado de estos acontecimientos, lo que cubren los largos silencios gritantes, históricos y sociales, lo que ha sido ocultado por decires sociales privilegiados y por los olvidos de las formulaciones de las políticas educativas, lo que delimita la educación y la pedagogía a la relación circular entre la exterioridad producida por las disciplinas; por la escuela a los sujetos que en ella interactúan, no son más que una de las piezas institucionales del dispositivo de formación de un modelo de sujeto social ideal, que es el resistido, a partir de las creaciones surgidas y emergentes en los barrios y en las calles del país durante las movilizaciones sociales del año 2021.

Si hemos seguido el hilo de lo escrito, abonemos hasta acá, que la educación y la pedagogía serían, por lo tanto, aquello que ellas no son, esto es, que se corresponden a lo que está encerrado en la escuela, porque es de afuera, y el afuera, se refiere a las prácticas y a las experiencias que difieren de lo planificado, de lo normalizado, de lo regulado y de lo curricularizado, pero que está conformado por el conjunto de las rarezas expresadas en la cotidianidad de las aulas y en el afuera de ellas, en las cuales la transmisión, la formación de los sujetos sociales, más que dispersarse como saber transmitido, hace disyunción y dilución, es aquello que se crea en la calle y que educa en la diferencia, en la singularidad y en la multiplicidad, aquello que resiste, frente a una sociedad que a los diferentes los quiere desterrados, desaparecidos o muertos, no existiendo, no viviendo, pero si en la cárcel, en las instituciones de resocialización, condenados a la liminalidad de los rincones sociales, y todo por existir como indisciplinados, como homosexuales, como putas, como gays, como lesbianas, como transgéneros, como habitantes de calle, como drogadictos, como poetas, como artistas, para colocarlos allí, donde los ojos de la sociedad racista, clasista, conservadora y discriminadora los ubica entre: O eligen ser ciudadanos educados y dóciles, según el modelo social ideal, o se esconden, se inmovilizan, se desaparecen, se medicalizan, se encierran, o se le pondrá fin a sus existencias.

La educación y la pedagogía es, para las movilizaciones sociales en Colombia durante el año 2021, una experiencia de creación múltiple, una resistencia que se ubica en los límites del afuera, en las prácticas situadas, más allá de la monotonía del salón de clase; es del tipo de aquellas experiencias que al resistir, existen, dignifican y, por lo tanto, crean, (por ello están afuera), frente a la formulación de las instancias sociales que pretenden dominar la cotidianidad escolar y extraescolar, en las cuales los saberes son ofrecidos, pero que se dispersan y diluyen, donde cada sujeto llega con aprendizajes previos y con urgencias socio-económicas, afectivas, violentas, o mercadológicas distintas, pero que no son propiamente escolares, donde cada sujeto hace de este accionar de la pedagogía y de la educación una línea de fuerzas, un diagrama de subjetividades y de singularidades, unas veces en procura de la realización de sí mismo, en otras ocasiones para alejarse, para manifestar un reclamo, una resistencia o la construcción de focos de fuga de dignificación de subjetividades, acorde las condiciones diferenciadoras del lugar, de sí mismo, de las situaciones o de los contextos sociales y de las singularidades.

La resistencia a la educación y a la pedagogía, expresada en el estallido social en Colombia, es por lo tanto, la formación y la constitución de prácticas escolares de dignificación de las subjetividad y de las singularidades, sean éstas colectivas o de los sujetos, son precisamente aquello, que el cuadro curricular de las disciplinas no formulan, ni son, lo cual es, para este caso, el nudo donde se tejen las relaciones sociales, más allá de ser disciplinas, para la trasmisión del saber, más allá de las formas de los conocimientos educativos y pedagógicos; más allá de las normalizaciones sociales establecidas entre las instancias y los sujetos, en pos de la formación de un modelo de sujeto social ideal. Y aquello que no son, lo conforman las condiciones singulares de los sujetos, las situaciones de las comunidades, de los barrios y de las calles, de sus prácticas, en las cuales devienen y actúan creando experiencias del *se vive la educación, del se vive la pedagogía, del se vive la existencia escolar*, téngase pues, por lo menos hasta las presentes líneas, que los cuestionamientos que realizan las prácticas pedagógicas ambulantes tendrán que ver con la pregunta de: ¿no serían un cuestionamiento a la epistemología de la pedagogía y de la educación, a las normas y a las instancias sociales, por parte de una construcción educativa subjetiva y singular?

Si las experiencias y las prácticas conforman la creación realizada por los sujetos frente a sus situaciones, a sus contextos, a sus singularidades y a sus territorios, serán estas relaciones las que resignifiquen lo dicho y lo formulado como verdades escolares, como pedagogía y educación, como conocimientos definidos

por instancias, por sujetos y por normas, colocando en cuestión a su vez, la disciplina, las conductas y los comportamientos de la educación y la pedagogía y lo socialmente establecido como norma social.

Las movilizaciones populares en Colombia desnudan que estamos frente a la disyunción, que estamos frente al pliegue social de la educación y de la pedagogía, en tanto máquina ambulante de creación de aprendizajes, de pedagogías concretas del se vive; de prácticas sociales que sobrepasan los conocimientos, las instancias escolares y los sujetos, no solo por la crisis de la educación, ni por la educación digital catalizada por la pandemia, menos aún, por las demandas juveniles que reclaman el cumplimiento de los derechos educativos básicos, tampoco por el arsenal mercadológico de bienes educativos, ofrecidos por las más diversas instituciones sociales, nacionales e internacionales, privadas y públicas, que no cesan de ofrecer formulaciones, orientaciones y respuestas, que insisten en orientar la educación como capital financiero, como bien o como valor de mercado. Esto es: ¿no será que las poblaciones, aquellos raros, múltiples y diferentes se encuentran desde hace mucho tiempo ya, en el afuera de las epistemologías que privilegian las formas de transmisión del saber? ¿No será que ya han asimilado y quizá superado el juego de las estrategias y de las tácticas, así como el rechazo a ser conducidos, reglados y normalizados para ser formados o eliminados de la posibilidad de ser sujetos sociales?

Y sin embargo, estas poblaciones experimentan la constitución, la disyunción, la modificación y la formación de subjetividades y singularidades, esto es, son ellos, creadores de resistencias, como modalidades de existencia, de dignificación y de creación de una educación y de una pedagogía, desde la experiencia de sus prácticas, como herramientas fundamentadas desde los devenires prioritarios de la propia existencia: "muchos jóvenes que participaron en las manifestaciones y que habían dejado los estudios, se motivaron y se graduaron, a su manera de resistencia, como bachilleres" (Valdivieso 2022, p.).

Si la educación y la pedagogía como práctica y como experiencia, es mucho más que el conjunto formalizado de las estrategias de transmisión de los saberes sociales, si es también, mucho más que el accionar de las modalidades de conducción y de gobierno de la disciplina, de la normalización y del control para la formación de un modelo de sujeto social, si es mucho más que la actividad social de seleccionar y de transmitir un conjunto de saberes privilegiados —ejercicio curricular—; si es mucho más que la racionalidad de los procedimientos, de

los métodos y de las acciones, en tanto modelos de conducta para la formación, la modificación y la producción de determinado sujeto —modalidades de sujeción—, según los modelos morales, económicos, políticos, tecnológicos y culturales, propuestos por una sociedad, en un momento histórico determinado, será porque en tanto actividad social sobrecargada de respuestas históricas y sociales, obedece más bien, al conjunto de las prácticas sociales de sujeción y de objetivación de los sujetos, y quizá en poco, a la manifestación de sus subjetividades, esto es, poco representan la expresión, la creación de las diferenciaciones y de las singularidades creadoras, de aquellas prácticas que encerradas en la escuela, hacen parte de su afuera, como raridad silenciada, normalizada, pero practicada, por los haceres docentes, estudiantiles, comunitarios, familiares, barriales, ambulantes y callejeros, para los cuales, el estallido social del año 2021, exhibe como: "la pedagogía en las primeras líneas de protesta, son un poema… Un cuento… Una novela… Una marcha… Una revolución cultural…, son teatro, danza, música y arte, desafían paradigmas encasillados en la homogeneidad y los tradicionalismos" (Rodas, 2021). Prácticas y experiencias diferentes de la formal, del plan curricular y de la instancia escolar; su afuera pedagógico es el se vive, es el afuera de lo establecido y prescrito por las formalizaciones curriculares y por las políticas educativas, es el conjunto de los conocimientos no dichos, es la correspondencia a las diferenciaciones, a las multiplicidades, a las subjetividades y las singularidades. Ejemplo de una educación y una pedagogía como resistencia, como singularidad, en tanto conjunto de prácticas y de experiencias creadoras, lo es también, la producción musical realizada por artistas durante el estallido social, quienes, volcados hacia los barrios, hacia las comunidades, hacia los grupos y hacia los colectivos, elaboraron piezas musicales ambulantes, de las cuales el lector encontrará una breve lista, al final del presente escrito.

Si se acepta esta problematización, habría que modificar los ejes epistemológicos y conceptuales por las líneas de fuerza que constituyen los saberes insurrectos de las experiencias y de las prácticas, representadas ahora por los objetos de saberes situados, por los lugares, por las subjetividades, por las situaciones, por las comunidades, por las calles y por los barrios, que dibujan otros contextos, como condiciones y ejercicio de los haceres educativos y pedagógicos, en tanto unidades de análisis de las subjetividades escolares por el carácter de prácticas situadas, locales, regionales, grupales, colectivas, singulares, esto es, habrá de analizarse la pedagogía y la educación bajo el escenario emergente de las movilizaciones

en Colombia, desde producción y la creación situada de las prácticas y de las experiencias, lo cual significa ejercerla, en tanto foco social de producción de subjetividades, de singularidades y de rarezas.

Tenemos por desafío, repensar la educación y la pedagogía desde una epistemología de las subjetividades y de las singularidades. Y esta epistemología tendría principalmente, que preguntarse por las prácticas del lugar, de la situación, de las subjetividades, de los contextos locales y globales, en tanto experiencias situadas de creación. Como segundo, aquel estudio, habría de partir del conjunto de las experiencias del: "¡Desenseñad todo a todes! Las movilizaciones sociales de la educación y de la pedagogía en las calles colombianas, como modelos de dignificación", en tanto conjunto de prácticas ubicadas en el límite de lo cotidiano escolar, en límite de las urgencias de los sujetos, de las comunidades y de las situaciones barriales, callejeras, de los saberes insumisos y practicados, del afuera, de lo disyuntivo y de lo diluido, de los que están en juego con las experiencias de singularidad.

Será prioritario elaborar una episteme de las problematizaciones de las experiencias pedagógicas y educativas, no desde el exceso de respuestas que la sociedad ofrece y fórmula, sino desde la experiencia como existencia de saber sobre lo vivido, acerca de las relaciones situadas y concretas de los sujetos. Donde quizás haya que afirmar que para saber de la pedagogía y de la educación habrá que indagar por aquello que las formalizaciones sociales no dicen, por lo no dicho entre el juego de estrategias sociales de los saberes, de las instancias y de los sujetos sujetados, que habrá más bien que preguntar por lo que no está ni definido ni formulado, porque está en el afuera de las experiencias, esto es, habría que indagar por la delimitación de su afuera epistemológico, por las prácticas situadas más allá de las apropiaciones que han hecho de estas disciplinas sociales, medios para el privilegio de la transmisión de determinados conocimientos, así, como modalidades de gobierno y de conducta de los sujetos. Habrá que considerar como objeto de estudio las prácticas situadas y singulares, en tanto diferencias que conforman las subjetividades, situaciones de las comunidades, de los barrios, de las calles, que, en los contextos escolares, se tornan en estallidos creadores de su propio ejercicio pedagógico, una pedagogía, una educación ambulante en constante devenir creador, en relación con el continuo ejercicio de experiencias subjetivas y raras.

Y en tanto práctica de la rareza, de la subjetivación y de la singularidad, quizás poco conozcamos de la educación y quizá menos de la pedagogía, como so-

metimiento a los condicionamientos y a las libertades de los acontecimientos escolares cotidianos y de su afuera, quizá tampoco del manojo de situaciones que emergen a diario en la escuela, en el aula, y en el afuera de ella, quizás, lo que dejan las movilizaciones del año 2021, es la exhibición de su dignificación, de la multiplicidad de sus prácticas vividas, el cómo realizan disyunción, la demostración de que aquello que buscan y practican, es hacerse permanentemente, una singularidad como forma de creación de los saberes pedagógicos.

El estallido social exhibe que la pedagogía, que la educación están bordeadas por el afuera de sus prácticas de diferenciación, a las que tampoco se corresponden los estudios sobre narrativas de las experiencias educativas significativas, ni las descripciones de las memorias magisteriales, como tampoco, la de los relatos de las experiencias de maestros, no se refieren al privilegio de un yo fundador, ni a la primacía de un sujeto, en el relato de sus experiencias, al hacer de su práctica una narrativa; como menos aún se corresponden a los lineamientos curriculares nacionales. Son más bien, las puestas en escena de máquinas creadoras que actualizan metodologías, saberes, conceptos, instancias, normas, sujetos, subjetividades, en torno a la puesta en cuestión de las relaciones con lo real, en tanto producción de diferenciación, de multiplicidad y de singularidad, esto es, una analítica creativa de las experiencias y de las prácticas educativas y pedagógicas como herramienta metodológica para preguntar por las relaciones, por los lugares y por el devenir de los grupos y de las colectividades; son el indagar en la red de situaciones en las cuales se encuentran, por las comunidades escolares, por las calles y por el barrio, por los contextos locales y regionales que la condicionan a crearse en el vivir y hacer de su ejercicio.

Para finalizar se considera que el régimen social de transmisión de los conocimientos pedagógicos y educativos en Colombia, obedecen a formas de saber y a conductas violentas, tanto al interior como al afuera de la escuela, tanto en lo intra, como en lo extracurricular, ya que, si es al interior, impone la relación entre la sociedad y la escuela, y si es al exterior, a la relación entre la escuela y el sujeto; y para ambas: disciplina, normalización, regulación y gestión, esto es, no permite vivir y menos el se vive. Ambas relaciones al integrar, limitan y separan los conocimientos, así también, al integrar, limitan y separan los sujetos, a quienes habrán de incorporarlos o de excluirlos de la educación o de la sociedad. Pero, si es desde la exterioridad, se considera que el número de los jóvenes muertos y desaparecidos, de los condenados a la muerte lenta, vulnerable y miserable en el país, así

como aquellos que son condenados a la muerte rápida, para los cuales las cifras dadas desde el comienzo de este escrito, dicen desastrosamente, demasiado.

Tenemos pues, que educación y pedagogía en Colombia, a la luz de los estallidos sociales surge del doble horror, el primero, del régimen ordenado de los saberes escolares, en tanto medios de transmisión de los conocimientos que una sociedad privilegia o excluye (Currículo), y el segundo (la violencia), cuando menos, surge de la exclusión de la escuela, de la eliminación, de la tortura, del asesinato y de la desaparición física, de todo aquel que parezca raro, singular o diferente de lo que la sociedad define como el promedio del sujeto normal.

Digamos simplemente, que anhelamos una educación múltiple, singular, que incluya un verbo pronominal, que promueva la autoeducación, práctica y experiencia de resistencia que en las movilizaciones sociales, ya demostraron su ejercicio, al ser experimentadas como modalidades de dignificación en las calles y en los barrios, esto es, primero, natural, camino atrás, que rompa consigo mismo y libere, que dé a luz, una educación para el abandono del ser, como resultado de la ortodoxia de los conocimientos y de las reglas, de las normas, de los hábitos, de los asesinatos y de las desapariciones. Segundo, que sea medio de liberación, de autonomía y de soberanía individual, de ejercicio de subjetividad, que permita sacar afuera, extraer, más que otorgar forma de orden y verdad, más que modalidad de obediencia, de docilidad y de muerte.

Quizás, por lo analizado y descrito en este capítulo, aún falte demasiado, quizá se pueda escribir mucho más sobre el horror, pero también más, sobre la dignificación de la pedagogía y de la educación que desde los saberes insumisos, desde los saberes insurrectos, enseñados desde las calles, nos hagan emprender estudios sobre las experiencias de lo múltiple, de lo singular y de lo diferencial, por la relación de las prácticas histórico-sociales situadas en el juego de sus situaciones, en los contextos y con las subjetividades, en las cuales, la pedagogía y la educación se tornen prácticas de creación, tal y como son reclamadas y ejercidas por las movilizaciones sociales en el país: quizá algún día, la escuela sea digna de los raros, de los diferentes, de los múltiples, de los que no saben para donde van, de los que toman cualquier camino y se dirigen a cualquier lado, de los que no vienen ni van para ninguna parte, pero que saben muy bien, el nomadismo en el que se encuentran. Tal y como fue gritado en las protestas:

> que los ríos de gente en las calles, como naves de papel, naveguen desde la utopía hacia mundos mejores, en medio de tormentas oscuras y remolinos amenazantes, que no podrán hacerlos hundir, ya que sus marinos, llevan en sus bodegas lo mejor de la humanidad, tesoros inmortales como su patrimonio más preciado: cultura, amor, solidaridad, justicia, equidad, paz, fraternidad… para vivir alguna vez distinto o singular sobre la tierra (Rodas, 2021).

Referencias

Ángel Soto, N. (2021, 16 de junio). Ante la injusticia actual, "vengo a ofrecer mi corazón". *La Cola de Rata*. https://www.lacoladerata.co/cultura/relatos/ante-la-injusticia-actual-vengo-a-ofrecer-mi-corazon/

Arcila, J. y Galeano, C. (2021, 22 de diciembre). 28A y el resonar de las periferias. *La Cola de Rata*. https://www.lacoladerata.co/conlupa/28a-y-el-resonar-de-las-periferias/

Arroyave O., J. y Bernal Ospina, J. (2021, 16 de julio). En minutos/rompan todo. *La Cola de Rata*. https://goo.su/zxIE

Bastidas, A. (2021, 4 de junio). Juventudes heroicas y estoicas. *La Cola de Rata*. https://goo.su/TAzIWY

Bohórquez, C. (2021, 16 de junio). De clic en clic hasta el triunfo en ciberluchas. *La Cola de Rata*. https://goo.su/z5r5IGX

Duarte, L. (2012). La resistencia en Foucault. algunas relaciones en torno al 15-m. *Revista de filosofía UIS*, 11(2). https://goo.su/dFzky

Foucault, M. (2001). Clase del 17 de marzo de 1976. Hacer vivir y dejar morir. En *Defender la sociedad* (pp. 217 - 237). Fondo de Cultura Económica.

Fundación para la Libertad de Prensa. (2021). *Colombia-Ataque frontal a la libertad de prensa en protestas sociales del año 2021*. https://goo.su/YOew

Galeano B., C. (2021, 28 de junio). Riesgos y promesas del paro. *La Cola de Rata*. www.lacoladerata.co/opinion/analisis/riesgos-y-promesas-del-paro/

García R., O. (2021, 6 de junio). El grito y el ghetto. *La Cola de Rata*. https://www.lacoladerata.co/cultura/www-lacoladerata-co-ensayo/el-grito-y-el-ghetto/

Guerrero, C. L. (2021, 13 de junio). Música: el arma que no se dispara. *La Cola de Rata*. https://www.lacoladerata.co/cultura/relatos/musica-el-arma-que-no-se-dispara/

La Cola de la Rata. (2021, 9 de septiembre). *Conversación con la Primera Línea: una voz sin capucha* [podcast]. Spotify. https://anchor.fm/la-cola-de-rata2/episodes/Conversacin-con-la-Primera-Lnea-una-voz-sin-capucha-e1755nu/a-a6gdcnk

La Liga Contra el Silencio. (2021, 23 de junio). Dos noches en un camión: el terror policial durante el paro. *La Cola de Rata*. https://goo.su/EWPF0

Ortiz G., A. (2021, 13 de octubre). Toda esta furia te quema. *La Cola de Rata*. https://goo.su/qKq0

Osorio, F. y Rojas, M. (2021, 17 de junio). Mapa de la resistencia cultural en Pereira. *La Cola de Rata*. https://goo.su/NJoHpo

Rodas, M. (2021, 6 de junio). Anacrónicas/Huellas de resistencia cultural. *La Cola de Rata*. https://goo.su/Ype7c

Rodas, M. (2021, 15 de agosto). Anacrónicas/La primera línea. *La Cola de Rata*. https://goo.su/vmpnV

Rodríguez R., J. (2021, 6 de junio). A un mes del trino que inició esta guerra. *La Cola de Rata.* https://goo.su/ze4KrZO

Rodríguez V., D. (2021, 23 de junio). Risaralda continúa con las movilizaciones. *La Cola de Rata*. https://www.lacoladerata.co/cultura/informativo/risaralda-continua-con-las-movilizaciones/

Rojas, M. y Lugo, J. (2021, 20 de junio). Detenciones arbitrarias. *La Cola de Rata*. https://goo.su/2kFUr

Rojas, M. y Valencia, V. (2021, 10 de junio). *No tenemos rostro: la primera línea en el paro nacional* [podcast]. Spotify. https://anchor.fm/la-cola-de-rata2/episodes/No-tenemos-rostro-la-labor-de-la-Primera-Lnea-en-el-Paro-Nacional-e12ggj0/a-a5r87tr

Rojas, M. y Valencia, V. (2021, 11 de junio). Relato del paro. *La Cola de Rata*. https://goo.su/2kFUr

Temblores, ONG. (2021). *Reporte sobre los hechos de violencia policial ocurridos durante el 2021*.

Temblores, ONG. (2022). *Bolillo, Dios y Patria*.

Temblores, ONG; Open Society Foundations y Ebert Stiftung, F. (2019). *Pa' fuera, pa'la calle. Silencio oficial. Un aturdido grito de justicia por los 20 años del ESMAD.*

Unesco. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco.

Valdivieso, J. (2022, 5 de mayo). A un año del paro nacional, Siloé busca justicia para sus muertos. *La Cola de Rata*. https://goo.su/DZysbU

Vargas, G. (2021, 31 de agosto). Larga duración en el paro. *La Cola de Rata*. https://goo.su/VcmzLz

Piezas musicales realizadas durante el estallido social en Colombia

Adriana Lucía. (2021, 11 de junio). *No hay una vida que no nos duela (Video Oficial)* [video]. YouTube. https://goo.su/ZirgyL

Afrikan Soul. (2013, 22 de agosto). *Falsos positivos-Afrikan Soul (No es cantar por cantar)* [video]. https://goo.su/rRo5mu

Aguas Ardientes & Shock. (2019, 28 de noviembre). *Usted no sabe quién soy yo* [video]. https://goo.su/OXBZvh

Alexis Play. (2019, 12 de abril). *Alexis Play Feat. Nidia Gongora y Esteban Copete-Prietitud (Audio Oficial)* [video]. YouTube. https://goo.su/ZhvkpRS

Alexis Play. (2019, 30 de abril). *Alexis Play-El Pueblo (Audio Oficial)* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=jO_aK_dcN4w

Areyanes Music. (2021, 6 de mayo). *Duele-Susan Díaz, Stephyy & Arcano Chill [Official Video]* [video]. https://goo.su/9JUpYjX

Bejuco Music. (2021, 18 de febrero). *Campesino* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=SLi8yiWkBhY

CHIMÓ PSICODÉLICO. (2015, 19 de enero). *Chimó Psicodélico-Conmoción Interior* [video]. https://goo.su/jzPhzyd

Chite. (2021, 27 de noviembre). *Inseguridad Democrática* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=01etRh82biQ

David Arturo Bernal Moscarella. (2021, 20 de mayo). *Resistencia pueblo* [video]. YouTube. https://goo.su/ffpsJ

Diana Tovar. (2020, 27 de agosto). *Juana Lucía* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=jSFUItEMYqM

Doctor Krapula (Oficial). (2016, 5 de mayo). *Doctor Krapula-Hágase Sentir (álbum completo bombea)* [video]. https://goo.su/RUU2Hf

Doctor Krapula (Oficial). (2012, 11 de octubre). *DOCTOR KRAPULA-Exigimos (Video Oficial) HD* [video]. https://goo.su/peQ8UU

Edson Velandia. (2018, 9 de diciembre). *Edson Velandia y Adriana Lizcano, Su Madre Patria* [video]. https://goo.su/DcV17

Edson Velandia. (2021, 27 de abril). *Edson velandia & Adriana Lizcano-Todo Regalao* [video]. Y https://goo.su/9nYIPBw

Edson Velandia. (2021, 3 de mayo). *Edson Velandia y Adriana Lizcano-El Infiltrao* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_g2-50dk990

El Kalvo. (13 de junio de 2020). *Polombia-El Kalvo (Video Oficial)*. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=lTomhDCQap0

El Teacher. (2021, 11 de mayo). *POR COLOMBIA-EL TEACHER-CANCION DEL PARO Prod J-HENRYXDERES* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=DGKNHdgCY2Q

Ensamble Pacífico. (2017, 14 de junio). *Oye nuestro canto* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=rZcyBa-XgJc

Fabio Enrique Ramirez Espitia. (2013, 25 de agosto). *Máximo Jimenez. Usted, señor Presidente* [video]. YouTube. https://goo.su/HaKg

Gato ‘e monte. (2019, 29 de noviembre). *Paro!* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=6Gdx_qxYYGE

hendrixb.oficial. (2020, 11 de septiembre). ¿Quién los mató? [Video Oficial]-Hendrix B, Nidia Góngora, Alexis Play & Junior Jein [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=i7vBVvvHBYY

Hora Local. (2018, 20 de mayo). *Orden Público Alterado* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=VM0ngk3yGmM

JUNIOR JEIN CHANNEL. (2017, 3 de junio). *Junior Jein-FUCKING ESMAD-Video Lyric* [video]. YouTube. https://goo.su/bpz3g5

Kei Linch aka Anarkia. (2019, 27 de noviembre). *De esto te hablamos, viejo/anarkía* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_MBQafNrkBI

La Chiva Gantiva. (2021, 21 de diciembre). *La Chiva Gantiva VR 360° Pregúntele a la gente-Live session @abtv* [video]. https://goo.su/rZK1lzA

La Mambanegra. (2021, 20 de mayo). *Voy a Seguir* [video]. YouTube. https://goo.su/LAinaIo

La Muchacha. (2020, 3 de noviembre). *Blues De Los Tombos-La Muchacha y La Banda Del Bisonte* [video]. https://goo.su/gVG3za

La Perla Bogotá. (2020, 27 de marzo). *Guayabo-La Perla* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9M5dzUR23IQ

Manteca Blue & The Latin Corner. (2020, 30 de abril). *La Semilla Manteca Blue & The Latin Corner feat. Marcial Istúriz* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=aDMFvL-ck8c

Mayelé. (2021, 21 de mayo). *Mayelé-Nadie nos roba el amor* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=zxY06_DyPGw

Mirla Negra Music. (2021, 29 de mayo). *Mi mama no parió un hijo pa´ la guerra-Mirla Negra* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=fQ-DEOJn8kpo

Mónica Rocha. Colombia. (2019, 18 de noviembre). *SOMOS ARTISTAS, NO TERRORISTAS [video]. YouTube*. https://goo.su/iknc

Músicxs Segunda Linea. (2021, 27 de mayo). *Segunda Linea tocando de frente* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=p-jtn-5vkzqU&list=RDpjtn-5vkzqU&start_radio=1

Nepentes. (2015, 12 de noviembre). *Nepentes-Protesta* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=RhV_WTVIES0

Ojo Camaleón. (2019, 24 de enero). *Brillará* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9q3oiIL9Rq4

Orgánica Producciones. (2019, 26 de noviembre). *Yo Marché-Ninio Sacro [CANCIÓN OFICIAL DEL PARO NACIONAL] [Ockrams On The Beat]* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=xnfuYI1ecEY

Óscar Arboleda. (2021, 12 de mayo). *Los nombres que no sabemos* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=si-49NJFGTs

Piero Fernandez. (2021, 24 de mayo). *Resistente-Piero Fernandez & Delly Delanois* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=c-Z6HAPILKTM

Pola Cantante. (2021, 1 de mayo). *Colombiano, ¿Qué será lo que nos cuesta tanto?* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=4FHK-GuQPLG4

Radio Gladys Palmera. (2015, 3 de septiembre). *Monsieur periné-Mi Libertad* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=oId_6q2l8dY

Río Abajo. (2015, 24 de enero). *Tres Huevitos-Río Abajo-Video clip oficial. @rioabajeando* [video]. https://goo.su/plG1nc

Roberto Camargo. (2022, 31 de marzo). *El Acueducto* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Fctb-IQB16E

Roberto Camargo. (2021, 3 de junio). *Crónica* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Kz7Nkxk8ALU

Sergio Páramo. (2020, 5 de agosto). *La Caída-Sergio Páramo Quartet Ft. @TshSudaca0* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=t-mrPqkl-ydc

Sesiones de la Cuadra. (2021, 26 de abril). *Lucio Feuillet y La Muchacha-Nunca Callar* [video]. YouTube. https://goo.su/tkWCWq

Solitario Soldado. (2019, 24 de noviembre). *Solitario Soldado-Despierta* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=6pHb3VwKX9g

Subterránica Rock. (2021, 24 de febrero). *Tombito-Repxblica de Cxervos* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=HdURJbEw8iI

Tres Coronas Oficial. (2021, 15 de mayo). *Tres Coronas-Resistencia (Audio Oficial)* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Sy-3nA_GMFHM

Victoria Sur. (2021, 14 de mayo). CAMINO DE LA PATRIA: VICTORIA SUR/SUSANA BACA [video]. https://goo.su/nuYRlNY

Vivir Quintana. (2020, 7 de marzo). *Vivir Quintana-Canción sin miedo ft. El Palomar* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=V-LLyzqkH6cs

Yoky Barrios. (2021, 11 de junio). *NOS ESTAN MATANDO-Yoky Barrios y el Barragan X AstrallBass* [video]. https://goo.su/B8tlbqW

XIV. La pedagogía comunitaria como elemento esencial de la resistencia popular en el paro nacional de 2021 en Santiago de Cali, Colombia

XIV. La pedagogía comunitaria como elemento esencial de la resistencia popular en el paro nacional de 2021 en Santiago de Cali, Colombia

Juan Fernando Reyes Otero [84]

> *Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales.*
> Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*

Estudiar la pedagogía es acercarnos al problema de la educación y de la libertad, elementos que nos convocan a la reflexión sobre el qué y el para qué de la enseñanza. Para llegar a este punto es necesario encontrarse en la intersección de diversos contextos, los cuales permitan un análisis de lo que se quiere mostrar en este artículo, es decir, caminar por el sendero de la pedagogía, es poder generar una conciencia crítica y una relación dialógica entre lo que se enseña de manera institucional y lo comunitario que abarca la vida y la historia de los pueblos.

Reflexionar sobre las maneras en que en la cotidianidad se organiza la vida, convoca a establecer las historias de las personas en este proceso, quizá también sirva de excusa para involucrarme en el análisis, puesto que el compromiso con la enseñanza nos permite ser objeto y sujeto en el devenir histórico de la educación. Dicho lo anterior, la siguiente reflexión, más que caracterizar un orden intelectual o académico, que no sería otra cosa que un devaneo, es comprender la

[84] Docente de la Universidad del Valle. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle. Maestro en Historia por la Universidad del Valle.

importancia de una pedagogía comunitaria, partiendo de mi experiencia como docente en la educación formal, y lo ocurrido durante el paro nacional en la ciudad de Santiago de Cali en el 2021, movilización que logró poner en evidencia la importancia de la formación de los jóvenes en los barrios, elemento esencial en el cambio de mentalidad del municipio y la ruptura con la lógica del estamento educativo formal, generando procesos de humanización y colocando a los sujetos como actores principales de la historia.

En este sentido, los aspectos que se establecieron como resistencia popular en la ciudad de Santiago Cali en el 2021, no se hubieran podido desarrollar sin la participación de múltiples instancias, grupos, organizaciones que desde los barrios fundamentan un ejercicio político-pedagógico, el cual desde redes horizontales comunitarias construyen caminos diferentes a los establecidos por el Estado, y colocan como primera instancia el problema de la humanización, la cual constantemente es negada por las diversas injusticias sociales, en palabras de Freire (2005): "La lucha de los oprimidos por la recuperación de la humanidad despojada" (p. 40).

Construir este análisis desde la pedagogía comunitaria es tener como marco metodológico la memoria y la historia, debido a la relación que configuran las experiencias, los recuerdos y los procesos de las luchas populares, dicho de otra manera, los elementos comunitarios son políticos y construyen maneras de enseñar a vivir desde la dignidad y la libertad. Lo anterior, permite establecer el vínculo que tienen la memoria y la historia, es decir, comprender su correlación e importancia en el desarrollo de las mentalidades de los jóvenes en las luchas populares de nuestra historia presente. De igual manera, se quiere presentar una concepción político-pedagógica pensada desde las personas (Broda, 2007, p. 182), evaluando los conceptos propios de los participantes y las temporalidades ejercidas en este proceso histórico.

Argumentar desde esta concepción, es preguntarnos sobre qué significa la pedagogía comunitaria como elemento esencial de la resistencia popular y qué relación tiene con la memoria. En este orden de ideas, se debe considerar que la memoria y los procesos pedagógicos comunitarios, nos abre un camino importante en el análisis de los conflictos presentes, comprendiendo que estos se encuentran en un marco social, donde cada participante logra no solo resistir a las condiciones de la vida diaria, también enseña desde sus formas de vida cómo resistir a la muerte y vencerla.

Por consiguiente, cada participante de esta reflexión tiene una historia que se inserta en un contexto social, tienen "unas experiencias vividas y unas experiencias acumuladas" (Necoechea, 2019, p. 2), las cuales nos generan una visión sobre cómo interpretar y comprender el devenir de los conflictos suscitados en el presente. En otras palabras, las diversas narraciones, los testimonios, los murales en las calles generan herramientas para conectar el desarrollo de la pedagogía comunitaria con lo ocurrido el 28 de abril de 2021, entendida esta coyuntura como un conflicto que va más allá de un estallido social ocasionado por la inconformidad de políticas estatales, pues "el paro empezó con el derribamiento por parte de indígenas Misak de la estatua de Sebastián de Belalcázar, continuando con movilizaciones pacíficas, pero finalizó con enfrentamientos entre manifestantes y con una fuerte represión por parte del Estado". (Céspedes y Acevedo, 2021).

Mi experiencia en esta reflexión

Pensar en la pedagogía, es abrir una reflexión de orden intelectual, donde se instauran conceptos, técnicas y métodos de enseñanza. Por un largo tiempo, para ser más preciso, durante quince años lo creí de esa manera. Estudiar para educar significaba comprender el compromiso político que ello requiere. Muchos hablan de vocación, y otros en su más elemental utilitarismo caminan desde sectores empresariales, donde analizan la educación como una empresa que debe sacar un producto. Por un largo tiempo, en las diferentes instituciones donde enseñé, me debatí en estas ideas. Dicho de otra manera, en las instituciones educativas privadas de Colombia, es necesario tener el espíritu de un docente con vocación, pero al mismo tiempo, presionan con el otro discurso, ese que involucra el servicio puesto en el mercado, donde la calidad educativa es vista desde el cumplimiento de formatos que se alejan de lo concreto que es la humanidad.

Convocado siempre por el carácter humanista, comprendía que la educación iba más allá, ella debía atravesar la enseñanza desde la condición humana, generando vínculos fraternos que se establecen gracias al afecto. Comprender la educación requiere de la hospitalidad, brindar en el otro la oportunidad de sentirse parte del mundo y construir desde múltiples visiones la idea de la alteridad, la importancia del otro y de lo otro.

Todo lo anterior y aún es así, fue la convicción que me llevó a ser maestro, el ánimo de poder transformar desde el afecto y una política de la amabilidad, las

diferentes situaciones de vulnerabilidad, poder crear conciencia sobre lo difícil que resulta vivir en un país como Colombia. Pero todo este proceso fue coartado en los años de enseñanza, instituciones que, con el devenir del tiempo, entraron en las lógicas de mercado, en las políticas neoliberales, donde todo se reduce a la competencia, a los productos, a las relaciones clientes-servicio. Como bien lo expresa el profesor Juan Guillermo Gómez (2021):

> Lo determinante para este llamado a una nueva constitución, siguiendo el ritual liberal-burgués, modelado por la Revolución francesa de 1789 (llamamiento a una Asamblea Nacional Constituyente en el sentido de Sieyès), fue la imperativa necesidad de adaptarse a los vientos de la globalización neoliberal, tras la caída aparatosa del muro de Berlín, y preservar, al mismo tiempo, el contínuum doctrinario del anticomunismo. Este doble determinante se conjugaba, en materia educativa, en el artículo 67 citado, a saber, reafirmar el paradigma del dominio clerical-privado o simplemente privado de la educación nacional, sin menoscabo del papel o la función de un sistema estatal, universal, gratuito y secular de la educación pública, principalmente la universitaria, para obtener a corto plazo metas soñadas (p. 144).

Si planteamos que "La Asamblea Nacional Constituyente es el resultado de una masiva expresión ciudadana que pidió la redacción de una nueva Constitución en Colombia, en reemplazo de la Constitución de 1886 (Indepaz, 2013)", como el momento histórico para cambiar las estructuras rígidas de la constitución de la regeneración, esta tampoco fue la solución, la incorporación neoliberal de la educación mutó en el sentido de la competencia, generando el problema de la deshumanización y perdiendo el valor de su ser, el cual es educar para la libertad. Pero, aunque esto es una realidad en las instituciones privadas, desde este lugar, también se hace resistencia y la pedagogía funciona como ese elemento emancipador, aunque en la realidad concreta esto termina siendo más un ideal.

¿Cuál es el objetivo de contar lo anterior?, mi experiencia se fija en una realidad educativa, una visión que es diametralmente distinta a lo que acontece en los barrios más empobrecidos y vulnerados de la ciudad de Santiago de Cali, una visión de mundo que contada por las personas reivindican que la pedagogía no solo se encuentra en las instituciones educativas, la comunidad enseña, y esta

impacta de una manera sorprendente, debido a que su desarrollo se encuentra en la vida enfrentando la muerte.

La anterior sentencia, más que una frase poética y llena de esperanza, es una realidad palpable, donde el hambre asola los rincones de las cuadras y donde las oportunidades no son el pan diario de cada día. Es acá donde se resalta la importancia de una pedagogía comunitaria, no la que se encuentra encerrada en aulas como mi experiencia de quince años, no la que se encuentra en muros perfectamente acondicionados para impartir algún conocimiento, que, alejado de toda realidad, murmura en la cabeza de los estudiantes sin un significado que permita apropiarse de la vida. Esta pedagogía, en palabras de Freire, es la del oprimido, una educación concreta que devuelve la humanidad a los olvidados y sentenciados socialmente a fenecer. En este sentido, el pedagogo afirma lo siguiente:

> Los movimientos, de rebelión, en el mundo actual, sobre todo aquellos de los jóvenes, que revelan necesariamente peculiaridades de los espacios donde se dan, manifiestan en profundidad esta preocupación en torno del hombre y de los hombres como seres en el mundo y con el mundo. En torno de qué y cómo están siendo. Al poner en tela de juicio la civilización de consumo; al denunciar las "burocracias" en todos sus matices; al exigir la transformación de las universidades de lo que resulta, por un lado, la desaparición de la rigidez en las relaciones profesor-alumno y, por otro, la inserción de estas en la realidad; al proponer la transformación de la realidad misma para que las universidades puedan renovarse; al rechazar viejas órdenes e instituciones establecidas, buscando la afirmación de los hombres como sujetos de decisión, todos estos movimientos reflejan el sentido más antropológico que antropocéntrico de nuestra época (Freire, 2005, p. 39).

Desde esta reflexión, se establece la necesidad de analizar la pedagogía como una política de la calle que se forma en torno a la libertad, la cual se enfrenta a la violencia histórica contra los empobrecidos y los vulnerados. Esta concepción permite pensar en la resistencia popular generada en el paro nacional de 2021, comprender que esta emerge gracias a los procesos de base, a las acciones colectivas, a las redes horizontales y solidarias que van formando en las personas otras mentalidades que se encuentran en tensión contra lo hegemónico. Este cambio

de horizonte permite realizar un desarrollo en torno a lo pedagógico, es decir, el paro mostró cómo las instituciones deben tener un vínculo comunitario que logre formar sujetos que sean políticos, de lo contrario, serán edificios que se encuentran por fuera de la vida.

Pedagogía comunitaria y resistencia popular

Reflexionar sobre la pedagogía comunitaria, es poder vivenciar las experiencias que día a día en los barrios se gestionan, actividades de diferentes grupos, organizaciones y movimientos que trabajan con las personas para poder combatir las injusticias sociales. Desde esta postura se mueven las personas en los barrios, bajo la comprensión que es necesario una conciencia sobre el mundo en el que se actúa y frente a estos procesos las agencias comienzan a ser esenciales en el desarrollo de la historia de los pueblos.

Durante el paro nacional estas experiencias florecieron, verbigracia, las acciones de los participantes generaron procesos diferentes en el acontecer de los sucesos. En consecuencia, ellos y ellas enfrentaron las situaciones desde diversas miradas que iban tejiendo la solidaridad, un ejemplo de lo anterior es Jennifer, cofundadora de una olla comunitaria en el punto de resistencia de Meléndez, ella cuenta lo duro de la realidad de nuestro país al mencionar lo siguiente:

> que uno de primera línea [¿Qué es La Primera Línea?: No son más que un grupo de ciudadanos que se organizaron para salir y proteger a quienes por estos días salen a las calles a manifestar su inconformidad frente a situaciones de injusticia, feminicidios, desigualdad, violencia, falta de oportunidades y otros puntos que están señalados en el pliego de peticiones que dialoga el Gobierno con los líderes del paro nacional (Diners, 2019)] le diga que ha comido mejor en estos días que en su casa, o sea, saber que de verdad no hay oportunidades, y que en su casa aguanta hambre, pero que acá nosotras los estamos alimentando. (DW Noticias, 2021).

Son los elementos que fortalecieron la movilización, son las agencias construidas en el barrio que brotan en los instantes coyunturales y que rompen con un tiempo lineal macabro de nuestra realidad, esta ruptura se tejió al calor del fuego, y

con el alimento vino la palabra, esa que resuena gracias al cuidado y a las expectativas de un mejor horizonte.

Por consiguiente, durante el paro nacional se vivieron múltiples ejercicios político-pedagógicos, motivados en parte por la fuerte represión de un Estado en las diferentes dimensiones de la vida; en lo social, en lo político, en lo económico y lo cultural, lo cual tuvo como consecuencia un inconformismo que rompió con toda idea de contrato social. En este sentido, se cae el telón del liberalismo y es sustituido por la movilización, por la resistencia popular, proceso que logró cohesionar las diferentes formas de lucha y puso en jaque las estructuras del Estado, los partidos y la agotada cultura política del país. Esta resistencia se tradujo en un paro nacional, el cual inició con la caída de una escultura icónica de la ciudad de Santiago de Cali el 28 de abril de 2021. Sebastián de Belalcázar, símbolo de la conquista, es derribado por los misak, un pueblo indígena que, a través del reconocimiento y la reivindicación de sus derechos, tomaron vías para explicarle a la ciudadanía la importancia de cambiar la mentalidad, lograr con actos una concepción descolonizadora de nuestra historia, es decir, una pedagogía de la calle. En este orden de ideas, el derribar la estatua de Belalcázar es consecuencia de un juicio que hicieron contra esta figura histórica, sentencia que fue comunicada por las autoridades indígenas de la siguiente manera:

> Nosotros, PIUREK-hijos e hijas del agua, del sueño, la palabra y el arco iris, de los que no pudiste matar ni torturar, nos encontramos hoy aquí, después de 485 años reclamando justicia por la memoria de la resistencia y reexistencia de nuestros Taitas Payan, Yazguen, Calambas y Petecuy y Mamá Machagara, de los miles de nativos que combatieron en las guerras sanguinarias. Este juicio lo enmarcamos dentro de un compromiso que tenemos frente a la memoria colectiva de nuestra sangre, razón por la cual estamos convocados a reescribir la historia liberándonos de toda huella producto de la colonialidad del saber (Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, 2020).

Este comunicado es el inicio de unos actos que cambiarían el rumbo de varios acontecimientos, primero el monumento de Belalcázar en el municipio de Popayán, derribada el 16 de septiembre de 2020, acto esencial para lo que acontecería en la ciudad de Santiago de Cali. Es decir, el juicio comunitario generaría un

cambio de perspectiva sobre las formas en que se construye la historia. El 16 de septiembre de 2020 fue el preámbulo de lo que sucedió el 28 de abril de 2021, un paro nacional que aglutinó los momentos y actos cívico-pedagógicos en diferentes partes, logrando diversas miradas de la cotidianidad de nuestro país. Por lo tanto, cuando cae Sebastián de Belalcázar en Santiago de Cali, con fuerza inicia un paro que cambió la estructura mental de la ciudad. Sobre este punto, Edgar Alberto Velasco Tumia, secretario del movimiento de autoridades indígenas del suroccidente de ocho departamentos de Colombia, cuenta lo siguiente:

> Bueno llegamos acá en el marco de la convocatoria y la decisión de las autoridades de nuestro movimiento de 3 pueblos y 52 autoridades a nivel nacional, para reivindicar la memoria histórica del pueblo misak en el valle de Puben, para reivindicar la memoria histórica del cacique Petecuy, que fue asesinado por la corona española, por el genocida de Sebastián de Belalcázar que lo acabamos de tumbar acá en Cali, y hemos venido en el marco del paro nacional, de la Minga nacional, que seguimos convocando para poder construir un poder colectivo y un poder popular, para gobernar desde los pueblos, porque hasta el momento el 1% de este país nos ha venido gobernando por más de 200 años, y nosotros no podemos permitir que este puñado de personas siga robando mediante medidas como la reforma tributaria, comprando aviones, tanques de guerra, despojando tierras, porque en Colombia se ha despojado más 10,000,000 de hectáreas en el marco del conflicto armado desde el 2016, nos han asesinado más de 900 líderes sociales, entre indígenas, sindicalistas, campesinos y estudiantes, y Colombia ya no puedo aguantar más (*El Tiempo*, 2021).

Lo anterior significó que la ciudad de Santiago de Cali se levantara durante dos meses aglutinando diversos procesos barriales y de pueblos, los cuales educan en el día a día, fortaleciendo las redes de solidaridad en busca de un poder colectivo y popular que gobierne para todos los sectores sociales. Por lo tanto, llamarlo estallido, como comúnmente se denominó al paro nacional, es quitarle la importancia a todo un proceso histórico y pedagógico que se teje en las comunidades y en los pueblos, es negar el trabajo de base que se organiza para reivindicar la dignidad de la vida. Juan Manuel Gómez, Coordinador de la Comisión Nacional

de Educación del Partido de los Comunes y activista durante el paro nacional, brinda un testimonio de este proceso:

> Bueno, hay que decir que el momento que vivimos a partir del 28 de abril es inédito en la historia reciente de Colombia, que generó un momento de disrupción político-institucional, pero creo que el rasgo determinante es la ruptura en términos culturales de la cultura política de masas para la nación colombiana, por supuesto es un momento al que se llega producto de un acumulado histórico, que no es un estallido mágico, pues un día la gente se levantó muy barraca entonces dijo vamos a parar, eso pues, puede ser digamos por algunos momentos de explosión fruto de la coyuntura, reforma tributaria, el desgaste del gobierno de Duque, la represión generalizada etc., bueno, la miseria que se había acentuado fruto del COVID y el mal manejo de la priorización digamos de los mecanismos de salvamento financiero por encima de las políticas sociales de mitigación del hambre, etc. Pero por supuesto, eso responde a un acumulado que se venía consolidando en los últimos años, que tiene que ver pues, yendo cronológicamente hacia atrás, con el paro del 2019, de noviembre del 2019, previo a eso todo el fortalecimiento del movimiento popular en torno a la defensa de la paz y los derechos humanos después del acuerdo de paz, previo a eso, pues todas las movilizaciones estudiantiles y campesinas fundamentalmente por la defensa de los derechos económicos, por la defensa de la educación pública, movilizaciones de la mano del 2011, el paro agrario del 2013 [...]. (Gómez, 2022).

Desde esta mirada, Juan Manuel Gómez nos ilustra cómo el paro no es un estallido social, y cómo los diferentes actores o manifestantes, logran unos procesos de formación muchas veces desconocidos, los cuales obedecen a los trabajos de base que se desarrollan en los barrios, generando redes horizontales en la cotidianidad para combatir la pobreza y la injusticia. Por consiguiente, lo sucedido durante el paro nacional, es fruto de un cambio de mentalidad, es el reconocimiento de un proceso pedagógico que permite pensarse desde otros lugares, generando agencias para establecer un poder popular. Juan Manuel continúa su relato explicando las formas organizativas:

> ´[...] hay organizaciones de derechos humanos que como partido pues incidimos y aportamos en ellas, antes estaba la red de derechos humanos Francisco Isaías Cifuentes, ahora la Corporación Suyana, las diferentes formas de organización de la defensa de los derechos humanos en las comunidades, inclusive nosotros por ejemplo veníamos fortaleciendo las formas de organización en defensa de los derechos humanos en el Barón Rojo Sur, en el Consejo de la asamblea de Puerto Resistencia antes del paro, las diferentes formas que adquiría esa defensa de los derechos humanos, entonces un poco ese era el trabajo que teníamos, el partido para hacer un contexto, se organiza en su estructura con unos organismos básicos que antes llamamos células, hoy llamamos comunas, el partido cuando inició el paro tenía 11 se podría decir 11 comunas estructuradas que tenían incidencias en diferentes puntos, entonces dependiendo de donde cada uno de esos organismos tenía influencia, pues a su vez aportó cada uno a sus puntos de resistencia [...] (Gómez, 2022).

En este orden de ideas, la pedagogía no se debe ubicar únicamente en aulas o instituciones, esta debe ser desarrollada desde el vínculo infranqueable entre la ciencia y la realidad, estableciendo en todo momento las formas en que podemos apropiarnos de la vida desde una mirada crítica. Si lo anterior es un camino por seguir, las propuestas educativas en los barrios son fundamentales, debido a que sus apuestas transforman a los jóvenes, logrando adquirir una conciencia de su mundo, gracias a la experiencia y al desarrollo que estas organizaciones brindan en los diferentes escenarios. Sandra, que es militante y activista, explica lo anterior:

> [...] pero si hay algo que ha estado presente digamos en el tema de la cultura política que uno diría que es de base en los barrios populares de la ciudad, son las organizaciones cívico-comunitarias, es decir, no había no sé organizaciones que uno diría tradicionales políticas, pero sí estaban digamos organizaciones como el "Chontaduro" y que si bien no estaban, o su intención no es politizar directamente como tal a los pelados, pues si ha habido un trabajo de largo aliento que ha permitido o que les ha dado herramientas para pensar críticamente, en algunos

> casos para actuar, para organizarse, porque de ahí digamos que han surgido otras organizaciones, un ejemplo de ello es lo que se llama "Alfombra mágica", supongo que la has escuchado, bueno el caso es que esta fundación lleva más de 8 o 9 años, y se encarga como del trabajo con niños, pero pues, obviamente ya dentro de este trabajo con niños también se articulan los papás, entonces esta organización por ejemplo maneja, si bien es la disputa por el espacio público para los niños, para el disfrute de ellos, para que tengan espacios seguros. También se ha evidenciado el tema de la soberanía alimentaria y detrás de eso no solamente están los niños, sino que también están los papás, los familiares y demás, y se ha creado en el "Vergel", en "El poblado 2" que es donde más tienen pues presencia, redes de solidaridad fuertes, y redes de solidaridad que por ejemplo van hasta el Cauca (Mosquera, 2021).

Sandra, que ha sido activista sindical y también organizadora del "Comité de paro" el cual:

> Es una organización que agrupa, en principio, a las agremiaciones y centrales obreras de Colombia. Está conformada por la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), la Confederación de Trabajadores de Colombia (CTC), la Confederación Nacional del Trabajo (CGT), la Confederación Democrática de los Pensionados (CDP), la Confederación de Pensionados de Colombia (CPC)" (Sánchez, 2021).

En su testimonio ejemplifica la importancia del trabajo comunitario en los barrios, una pedagogía de la calle, de los oprimidos, donde se resalta la vinculación de su propuesta con la realidad, lo cual se evidencia en una lucha por el espacio y por la soberanía alimentaria de los sectores más empobrecidos y vulnerados. Estos procesos repercuten en agencias gracias al desarrollo del pensamiento crítico, aspecto esencial en el paro nacional de 2021, debido a la cantidad de acciones colectivas que lograron un impacto en la sociedad caleña. Sandra en consecuencia con su activismo, continúa su relato con otros ejemplos y con una reflexión sobre este tema:

> (En este momento habla sobre el trabajo de "Alfombra mágica") por ejemplo lo de la marcha de la comida, esta gente es la que la articula y

> la trae a Cali o ellos van, entonces obviamente el establecimiento nunca va a dar una o va a propiciar un contexto para que se pueda dar un trabajo comunitario con tal político y demás, pero en medio de todo lo que uno dirá como manejando el concepto de agencia, pues la gente ha buscado los espacios y creo que ha tenido más preponderancia el trabajo cívico-comunitario, porque algo que evidenció este paro es que tanto el movimiento estudiantil está en crisis, el sindical viene en crisis desde hace rato y como tal todas las organizaciones políticas vienen con un problema de una crisis de legitimidad, o sea la población ya no los reconoce, y por el contrario, estas organizaciones cívico-comunitarias si están aglutinando, digamos más (Mosquera, 2021).

Con lo anterior se comprende que "El discurso educativo no puede desligarse del sujeto pueblo, este expresará su conciencia popular en las esferas públicas alternativas que representan, a decir de Giroux, espacios para desarrollar la contrahegemonía" (Pérez, Sánchez, 2005). En consecuencia, el discurso educativo hoy en día en Colombia se encuentra desarticulado de las realidades sociales, dándole la espalda al acontecer histórico de los pueblos, pero, aunque esto suceda, el sujeto pueblo, lo popular, siempre encontrará una salida que vaya desde el pensamiento crítico a la construcción de una vida con mayor dignidad. Por consiguiente, lo vivido durante los dos meses, fue el resultado, el pináculo de muchos trabajos comunitarios que vieron en el inconformismo, en la coyuntura por las políticas de Estado, una salida desde la resistencia, esta vía se consolidó en un poder que rompió todo el orden estatal.

Pero ¿qué significó este ejercicio de poder popular en la calle?, en los dos meses se pudo analizar la resistencia organizada en líneas de defensa para salvaguardar la vida contra un Estado que es represivo. Las organizaciones sociales de Indepaz y Temblores en el análisis del paro en Colombia de 2021 expusieron la realidad de la violencia:

> 75 asesinatos durante el paro nacional, de los cuales 44 han sido con presunta autoría de la fuerza pública, 83 víctimas de violencia ocular, 1832 detenciones arbitrarias, 1468 casos de violencia física, 28 víctimas de violencia sexual y 3486 casos de violencia policial. (Indepaz, 2021).

Lo anterior, llevó a que se formara y articulara redes de solidaridad, líneas de participación, formas de organización que van más allá de los partidos, de la cultura política tradicional y de la educación formal, logrando aglutinar diferentes movimientos sociales y sindicales que dejaron en la escena un cambio de perspectivas en la compresión de la realidad del municipio de Santiago de Cali. Este cambio de mentalidad se pudo evidenciar, en las diferentes entrevistas a los jóvenes durante el paro nacional, donde no solo se denunciaba las situaciones de precarización, también se exigían mejores condiciones de bienestar, como bien lo señala Daniel, participante de la primera línea en el municipio de Santiago de Cali:

> Pues primero que todo a nivel de seguridad exigimos garantías de vida, porque el gobierno ha sido muy opresor, ha actuado de manera muy agresiva por así decirlo, ante las circunstancias de este paro no ha estado dispuesto a dialogar, sino que al contrario ha mandado las fuerzas armadas, perdón la fuerza pública, a enfrentar a los manifestantes que están exigiendo sus derechos lo cual ha llevado a enfrentamientos, ha llevado a aprehensiones arbitrarias, ha llevado incluso a desapariciones, hasta muertes por esos conflictos, entonces lo primero que nosotros estamos exigiendo desde el principio son garantías de seguridad. En cuanto a la educación, pues aquí sí se ven algunas oportunidades, pero en cuanto a nivel estatal el Estado no facilita esas oportunidades de educación, por ejemplo, aquí en el Valle solo hay una universidad pública y pues hay mucha gente que no tiene la facilidad de pagar una universidad privada, por lo que le cuesta trabajo conseguir un estudio en educación superior, entonces eso son pequeños detalles que uno analiza, también a nivel laboral sin tener en cuenta lo que sucedió en la pandemia que se perdieron muchos trabajos no solo informales, sino trabajos formales, miles, se ha generado un nivel de pobreza más alto del que estaba, casi el doble, entonces las oportunidades laborales las estamos exigiendo por necesidad, y en cuanto a la salud, aquí el sistema de salud es lamentable, si uno tiene una cita que dura meses para que lo atiendan a uno, y así son ejemplos de las demás cosas (Daniel, 2021).

En conclusión, el paro mostró otra realidad, la cara de una educación formal que poco interviene en el desarrollo del municipio, pero una agencia comunitaria

que se instaura alrededor de las necesidades, para generar una mayor dignidad. De la misma manera, sobre esta base se constituyó un pensamiento crítico que se evidenció en la calle y en las denuncias realizadas en este proceso, aspectos que lograron un cambio de perspectiva en la ciudad. Por lo tanto, lo que se pudo establecer en contraste con la muerte social del Estado y su desarrollo desde la narcopolítica, fue una apuesta por la vida desde la resistencia, palabra que emergió en la garganta de los participantes y resonó en las calles, escenario que planteó dos vías esenciales: la denuncia y la formación, elementos fundamentales para mantener la lucha. De esta manera, en Santiago de Cali la pedagogía poco a poco fue ganando el sentido político que jamás debió perder.

Consideraciones sobre la pedagogía de la calle durante el paro nacional

Pensar en una pedagogía de la calle, es poder brindar un testimonio de cómo se hizo evidente este proceso durante el paro nacional, qué acciones colectivas se desarrollaron para ejemplificar este punto en nuestra reflexión. En este sentido, fueron varias las acciones que permitieron un diálogo con la ciudadanía entre lo que estaba pasando y la posibilidad de lograr cambios gracias a la resistencia. Por consiguiente, la primera acción que impactó fue derribar la estatua de Sebastián de Belalcázar, símbolo de una ciudad que segrega a lo popular, pero enaltece la figura colonizadora de los invasores. Desde esta perspectiva, los Misak reivindicando la historia de los pueblos indígenas, puso en discusión las narrativas de los monumentos de la ciudad y su significado, generando una tensión entre los que aceptaron y los que estaban en contra. Este ejercicio es una forma de hacer pedagogía en la calle, problematizar el espacio público en relación con la historia, colocando a los sujetos como actores de su propio devenir.

Además de lo anterior, durante los dos meses pudimos observar diferentes actividades que giraban en torno a la resistencia popular, agencias que iban más allá de la denuncia pública y las condiciones en las que viven muchas personas en el municipio. Estas acciones convocaban a los artistas desde diferentes dimensiones, desde la virtualidad hasta la intervención en las calles y en los muros, generando una poética de la resistencia gracias al trabajo de unos sujetos políticos y críticos.

Desde este horizonte, durante el paro nacional se elaboraron murales, dibujos, pancartas, el espacio público fue el escenario para la música y las consignas, invitando a un ejercicio de unión popular, además se desarrolló una poética del

muro, donde la pared terminó por ser el lugar de la denuncia, el espacio donde se manifestó el otro discurso, ese que coloca a la vida como algo inagotable, donde la memoria se consigna para mantener vivas a las víctimas desaparecidas o asesinadas en este proceso. La muerte del otro significó visibilizar su historia, recordar en la memoria lo que representaba su lucha y su amor por lo colectivo, esto quedó expresado en el punto de resistencia de la Luna, donde se expuso en las paredes que "solo el pueblo salva el pueblo" y se evidenció en otro mural recuperado en una imagen tomada por Juan Fernando Reyes las cifras de los muertos y heridos que llevaba el paro hasta ese momento: "46 fallecidos, 1065 heridos, 236 denuncias de DDHH, 106 actos de violencia de género, 23 violencia sexual, 346 desaparecidos". Abajo del mural se firmaba como Juan Cabrero 28M, el cual ya ha sido borrado del punto.

Si tomamos la reflexión que "el derecho a la ciudad explicado por Lefebvre expresa que los habitantes de lo urbano crean y producen la ciudad" (Molano, 2016), el espacio público no es un contenedor vacío de elementos físicos, en él se produjeron símbolos, imaginarios, significados, estructuras que organizan y desorganizan los espacios. Lo que se analizó durante las protestas en la ciudad de Cali fue la producción de una ciudad que sumida en la desigualdad y el olvido emergió. Es importante anotar, que estas expresiones, estos discursos que aparecieron de manera creativa, fue una pedagogía de la calle, interviniendo el escenario público para que la ciudadanía reflexionara sobre los diferentes procesos que se estaban armando en el desarrollo del paro.

En relación con lo anterior, otro de los elementos fueron las danzas indígenas, afrodescendientes y los cacerolazos, lo cuales generaron unión en las calles en contra de las políticas estatales, evidenciando el inconformismo social. Un ejemplo fue el cacerolazo sinfónico realizado en la Loma de la Dignidad:

> Más de 200 ciudadanos se reunieron para interpretar varias piezas musicales en el que fue el día número 20 del estallido social en Colombia. La invitación empezó a correr a través de las redes sociales, gracias a los afiches que invitaban a levantar la voz en rechazo a la violencia que se ha perpetrado en las marchas en contra del Gobierno nacional. Desde las 10:00 a. m, en la Loma de la Cruz, que desde que comenzaron las manifestaciones pasó a llamarse Loma de La Dignidad por parte de habitantes y visitantes, se esperaba a los ciudadanos que además de

> participar en la jornada musical, también estaban en disponibilidad de hacer donaciones para aquellos marchantes que se han visto afectados, de una u otra manera, a causa del paro nacional (Infoboe, 2021).

Pero estas no fueron las únicas acciones durante el paro nacional, también se pudo establecer otras de mayor contraste, un ejemplo de ello, fueron los monumentos a la resistencia y a la olla de la dignidad, expresiones que permitieron fortalecer vínculos sociales, tejer alrededor de la resistencia los símbolos y significados de la lucha por la vida, dicho de otra manera: "las acciones de construcción de tejido social surgen como repertorio de acción en las manifestaciones de Colombia y Cali, debido a que sientan un precedente al fomentar dicha construcción a través de la pedagogía, la cultura y la reflexión política" (Acevedo, 2021).

En este orden, además de los monumentos, las danzas y la música, tuvimos durante los dos meses los procesos de universidad al barrio y la transformación de los CAI (Comando de Atención Inmediata) de la Policía Nacional en bibliotecas populares, realizando una apuesta por la vida y no desde la represión. En este proceso, fue muy interesante lo que sucedió en La loma de la Dignidad, el espacio del CAI no solo fue el centro de la biblioteca, además, se realizaban eventos que convocaban a la ciudadanía, como presentar películas, actos culturales, actos circenses, discursos políticos, eventos musicales, los cuales entre sus intenciones eran formar una ciudadanía desde el pensamiento crítico.

Aunque se ha ilustrado cómo en la calle se generó una pedagogía política, esto no fue lo único, si algo se puede analizar en el marco del paro nacional, son los elementos de resistencia que se hicieron en el escenario público, es decir, se desarrolló un ejercicio de denuncia y formación en los puntos de bloqueo y en las estaciones del MIO (Masivo integrado de occidente), en estos espacios se realizaban conferencias, las ollas comunitarias, diversas actividades para todo público, incluso en algunos puntos de bloqueo se organizaron huertas como fue el caso de "Puerto resistencia" en "La loma de la dignidad", y en el "Paso del aguante". Si analizamos todos estos elementos, nos encontramos con otra manera de ejercer la política, una pedagogía que salió del barrio y se expuso en la calle, una forma de resistencia que de manera organizada denunciaba los elementos de la cultura política nacional, logrando en cierta medida cambiar la mentalidad.

> Valeria concluye que el reencuentro de la ciudadanía en las calles es un ejercicio positivo que permite reconocer la humanidad de las diferentes esferas sociales que se han visto afectadas por las condiciones socioeconómicas del país, así como posibilitó cambiar los estigmas sobre la protesta social (Indepaz, 2021).

Esta pedagogía de la calle es el insumo para explicar que nada de esto sería posible, sin la formación, sin los procesos comunitarios y organizativos como nos contaba Juan Manuel, sin el acompañamiento de movimientos y grupos que establecen otras maneras de conectar la educación con la vida. Esta expectativa se mantiene en los jóvenes, debido a que en los testimonios se reivindica este trabajo, un ejercicio pedagógico que se transmite gracias a la lúdica. Sandra nos señala esta expectativa:

> Creo que ahorita la puesta debería ser apostarle y creo que eso ya lo hemos sabido desde hace rato al trabajo cívico-comunitario, eso es lo que hay que hacer y la gente cuando le dicen trabajo cívico-comunitario piensan que es ir en mi caso con el manifiesto comunista, decirle a la gente vea lea porque usted es un desplazado, porque usted es lumpen y tiene que dejar de ser lumpen, no, creo que algo que nos ha enseñado o al menos que a mí me ha enseñado y ha sido muy significativo, es por ejemplo ver las organizaciones del oriente de la ciudad, cómo se plantean el trabajo político, y es que no lo hacen de forma panfletaria como estamos acostumbrados, sino que incluso es desde lo lúdico[…] (Mosquera, 2021).

Estas consideraciones ponen de frente las formas en que actúa la comunidad y el poder popular, un ejercicio que se encuentra por fuera de la institucionalidad y de la cultura política colombiana. Este trabajo silencioso, organizado por muchos años y que ha costado la vida de las personas que creen en un cambio popular, es el acumulado histórico del trasegar de los pueblos. El paro nacional evidenció todas estas formas de organización, y además consolidó nuevas expresiones que salieron del momento coyuntural, pero que a su vez responde a formas tradicionales en las que el pueblo ha luchado.

En consecuencia, en la ciudad de Santiago de Cali muchos barrios se han consolidado gracias al esfuerzo comunitario, al trabajo colectivo por establecerse en un territorio, los puntos de resistencia fueron, en su momento, espacios tomados por población sin techo que veían una oportunidad en tierras de difícil acceso. Las formas de defensa de estos espacios están consignadas en el ADN de los y las jóvenes y en las historias contadas por sus mayores de cómo llegaron a estos lugares. En este sentido, la memoria no es solo el recuerdo de las luchas pasadas, también sirve como un instrumento para reivindicar los procesos sociales y que en los momentos de coyuntura se activan para defender la vida. Estas formas de resistencia no serían posible sin la continuidad de un ejercicio de formación comunitaria, sin la posibilidad de construir la solidaridad gracias a las redes establecidas en los barrios, en otras palabras, gracias a una cultura de la resistencia. Desde esta mirada, se puede establecer que la pedagogía es un ejercicio político que vive en el rostro comunitario, son las maneras en las que se enseña a vivir en los diferentes pueblos, los cuales transmiten sus luchas a las siguientes generaciones. Estas formas de resistencia son la continuidad de un poder popular que poco se ha acercado a las estructuras del Estado, debido a que éste gobierna para otros intereses. Por ende, la formación educativa en las instituciones privadas que es mi experiencia en Santiago de Cali, no son otra cosa que un cúmulo histórico de contenidos sin un significado sobre la realidad social, poco interesa en esta visión empresarial la construcción de un sujeto político que sea capaz de cuestionar su realidad social y transformarla, más bien, su único interés es continuar con una educación que vea al sistema neoliberal como su única salvación, y a la competencia, como el discurso que se ampara bajo la absurda meritocracia, cuando las oportunidades no son las mismas para todos y todas.

El paro nos recordó otra pedagogía, la del oprimido, la que defiende la vida y a través de las formas de organización pusieron en jaque la cultura política colombiana y generaron otra mentalidad en el ejercicio del poder. La pedagogía en términos prácticos y desde su lugar, durante el paro nacional iniciado el 28 de abril de 2021, recuperó su esencia, la cual es la de construir sujetos críticos y políticos, como dice Freire (2005): "la acción política junto a los oprimidos, en el fondo, debe ser una acción cultural para la libertad, y por ello mismo, una acción con ellos" (p. 69). Este momento inédito en el país, deja en la memoria el trabajo barrio adentro, el cual se desarrolla con el sujeto pueblo, aquel que con sus manos callosas genera oportunidades a donde el Estado no llegó. A este respecto:

> […] al pueblo le cabe decir la palabra de mando en el proceso histórico-cultural, si la dirección racional de tal proceso ya es política, entonces concienciar también es politizar. Y la cultura popular se traduce en política popular; no hay cultura del pueblo sin política del pueblo (Freire, 2005, p. 27).

En conclusión, los y las jóvenes en su devenir histórico-cultural consolidaron en Santiago de Cali una pedagogía comunitaria, la esencia de la resistencia popular para construir un cambio.

Referencias

Achille, M. (2011). Necropolitics. *Public Culture*, 15(1), pp. 11-40.

Agencia de Información Laboral. (2019, 8 de noviembre). *Las 10 razones del paro nacional del 21 de noviembre*. https://ail.ens.org.co/noticias/las-10-razones-del-paro-nacional-del-21-de-noviembre/

Archila, M. (2005). *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protesta social en Colombia 1958-1990*. Editorial ICANH.

Bradbury, V. (2021). El Paro en Cali: ¿Reclamando el derecho a la ciudad? *El Pueblo*. http://elpueblo.com.co/el-paro-en-cali-reclamando-el-derecho-a-la-ciudad/

Broda, J. (2007). *El historiador frente a la historia*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Céspedes, J. S. y Acevedo, A. M. (2021). *Sobre los repertorios de acción colectiva en el marco del paro nacional del 28 de abril del 2021*. https://goo.su/0kPL6Ty

CIDSE. (2021). *Pensar la resistencia: Mayo del 2021 en Cali y Colombia*. CIDSE.

El Tiempo. (2021, 28 de abril). ¿Por qué indígenas misak tumbaron la estatua de Sebastián de Belalcázar en Cali? [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=E4497jTTOEw

Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*, 2ª Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Gómez, J. G. (2021). Sobre el paro nacional y la educación en Colombia. En ¿Por qué estalló Colombia? Editorial controversia.

Infobae. (2021, 17 de mayo). *Así se vivió el cacerolazo sinfónico en Cali en medio de las manifestaciones del paro nacional*. https://goo.su/neDc97

Molano Camargo, F. (2016, julio-diciembre). El derecho a la ciudad: de Henri Lefebvre a los análisis sobre la ciudad capitalista contemporánea. *Revista Folios*, (44), 3-19. https://goo.su/mGQ6

Necoechea, G. (2019). De enfermedades, historias y lecturas: imágenes narrativas de cultura obrera. *Revista Territórios & Fronteiras*, 12, 2.

Pérez Luna, E. y Sánchez Carreño, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329.

Periódico desdeabajo. (2013, 28 de noviembre). *Hacia la refundación del pensamiento crítico y los movimientos antisistémicos. Raúl Zibechi* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=sQhd0MaXDz8

Povinelli, B. (S.f.). *Economies of Abandonment*. Duke University Press.

Sanchez, K. (2021, 20 de mayo). ¿Qué es, qué pide y a quiénes representa el Comité del Paro en Colombia? *Voz de América*. https://goo.su/no1NPUS

Entrevistas de historia oral

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. (2020, 17 de septiembre). *Comunicado de autoridades indígenas sobre el juicio popular a Sebastián de Belalcázar*. https://goo.su/aG2Sx

Indepaz. (2021, 1 de octubre). *Mapa de Cali, paro nacional*. http://indepaz.org.co/mapa-cali-paro-nacional/

(2021). *Informe de Temblores ONG, Indepaz y País a la CIDH sobre la violación sistemática de la Convención Americana y los alcances jurisprudenciales de la Corte IDH con respecto al uso de la fuerza pública contra la sociedad civil en Colombia, en el marco de las protestas acontecidas entre el 28 de abril y el 31 de mayo de 2021*. http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2021/06/1-Informe CIDHVersio%CC%81nConjunta.final_.pdfURC

(2021, 14 de julio). *Daniel, representante de La Primera Línea de Cali-Testimonio exclusivo Minuto Colombia* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=y0WjhaT9Y3k&t=284s

(2022, 15 de julio). Entrevista realizada a Juan Manuel Gómez, Coordinador de la Comisión Nacional de Educación del Partido de los Comunes, por Juan Fernando Reyes.

(2021, 14 de octubre). Entrevista realizada a Sandra Mosquera, por Juan Fernando Reyes Otero.

XV. La pedagogía política y sus aportes a la construcción del saber. El caso de la enseñanza del posconflicto en los últimos grados de secundaria en un colegio de Cali, Colombia

XV. La pedagogía política y sus aportes a la construcción del saber. El caso de la enseñanza del posconflicto en los últimos grados de secundaria en un colegio de Cali, Colombia

Leydi Viviana Pérez[85]

Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer.
Paulo Freire

El ejercicio de la praxis pedagógica exige que la figura del maestro esté dotada de gran compromiso con los cambios que requiere la sociedad a la cual pertenece y en cuyas dinámicas socioculturales se encuentra inmerso, así como también que su labor dé cuenta del carácter revolucionario y transformador de la educación. De manera que, el aula de clase se torna en el escenario en el que se gestan ideas y proyectos, mientras hay un diálogo constante de saberes y experiencias que paulatinamente van evidenciando la pertinencia o no de las epistemes en construcción. De hecho, fomentar el pensamiento crítico y reflexivo debe ser uno de los principales propósitos de la educación, máxime en aquellas áreas del conocimiento cuyo talante humanístico exige abordar el impacto y desarrollo de las acciones humanas.

En Colombia, las dinámicas sociales han estado marcadas por conflictos prolongados que se caracterizaron en ciertos casos, por la confrontación gestada durante décadas entre el Estado y diversos movimientos insurgentes, siendo notorio el caso de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia —FARC-EP —cuyos postulados de talante marxista-leninista, abogaban por efectuar una serie de transformaciones en las relaciones sociopolíticas y económicas que históricamente

[85] Docente de Ciencias Sociales e integrante del colectivo de Historia Oral Tachinave Contemporánea. Licenciada en Historia, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

acaecían en el país. De modo similar, con el transcurso de los años se hizo evidente en este movimiento insurgente, el planteamiento de una postura ecológica o medioambiental, que supuso su accionar controlado en zonas de reserva natural o en ecosistemas que debían ser protegidos.

El proceder de este grupo, además de ser objeto de estudio de diversas investigaciones, también generó posiciones contrapuestas en la opinión pública, que en su mayoría era receptora de la información ofrecida por los medios de comunicación al servicio del Establecimiento. Precisamente, el papel desempeñado por los medios de comunicación se reflejó en el resultado del Plebiscito por la Paz realizado en el año 2016, cuyo propósito era lograr a través de este mecanismo de participación la refrendación popular de los acuerdos establecidos en La Habana, entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC. Sin embargo, los resultados no fueron los esperados y por una diferencia de aproximadamente cincuenta y ocho mil votos, se impuso el NO como resultado. Aunque naturalmente, esta no es ni la única ni la principal razón para explicar por qué un porcentaje significativo del pueblo colombiano que participó en la consulta se opuso a la implementación del Acuerdo de Paz. En ello, es preciso anotar que la participación general no alcanzó ni el 50% de las personas habilitadas para hacerlo,

> Sólo el 37,43% de la población habilitada para hacerlo cumplió con su compromiso electoral, de ellos se obtuvieron un total 12.808.858 votos válidos, desde el comienzo del conteo de los votos la contienda fue reñida, con un resultado final de 49,78% de apoyo para el sí, lo que equivale a 6.377.482 de electores y un 50,21% por el no, es decir 6.431.376 de colombianos. Según datos oficiales de la Registraduría Nacional del estado civil (2016). (Ruano y Muñoz, 2019, p. 112).

Por consiguiente, lo expresado a través del plebiscito no necesariamente reflejaba el sentir de gran parte de los colombianos y colombianas.

De hecho, la puesta en marcha de este Acuerdo de Paz requirió de un profundo ejercicio pedagógico en el que se hizo necesario explicar a la ciudadanía, a los jóvenes y a los niños y niñas acerca de las principales propuestas planteadas por los actores implicados, así como exponer la relevancia histórica que representaba el acto de finalizar las acciones armadas de la que, en ese momento, era la guerrilla activa más antigua del continente.

En consonancia, la figura de los maestros y maestras resultó trascendental dado que tuvimos la responsabilidad de abordar lo acontecido a partir de una mirada profunda que les permitiera a nuestros estudiantes asumir una postura crítica y reflexiva frente a las distintas aristas que tuvo el conflicto armado colombiano, mientras procuramos mostrarles la relación que ello tiene con su contexto más cercano. Cabe mencionar que, en este análisis la práctica pedagógica se desarrolló en un colegio privado de la Ciudad de Santiago de Cali, ubicado en la zona de ladera, cuyo nombre está reservado a petición de las directivas de la institución. En algunos casos, el hecho de que los maestros y estudiantes residiéramos en la ciudad marcó diferencias metodológicas cuando se analizó la coyuntura debido a que no habíamos experimentado el conflicto de la misma forma en que sí lo hicieron aquellas personas que vivían en pequeños municipios ubicados geográficamente en zonas donde el conflicto armado se presentó de manera agudizada. Esta coyuntura incluso se vio reflejada en la manera en que las regiones más golpeadas por él expresaron de forma contundente su respaldo al plebiscito por la Paz.

La incidencia en los niveles de violencia y su correlación con la votación fue registrada en diversos medios de comunicación internacionales, entre ellos, Telesur en cuya nota periodística del 2 de octubre de 2016 se referenció lo siguiente:

> Los Estados más golpeados por los efectos del conflicto armado y social en Colombia han ratificado su deseo por la paz en el país y dieron este domingo su respaldo al acuerdo firmado entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias – Ejército del Pueblo (FARC-EP). Los resultados del plebiscito muestran una marcada diferencia entre las opiniones de estas localidades y las que no han vivido el conflicto, que dieron su apoyo al No y le dieron la victoria a esta opción que rechaza lo pactado en los cuatro años de los diálogos de paz de La Habana, Cuba.

Lo anterior, evidenció algunos retos implícitos en el quehacer pedagógico debido a que desde la asignatura de Ciencias Sociales se abordó la temática del posconflicto en Colombia, con estudiantes que en algunos casos tenían familiares que habían padecido el rigor de la guerra y en otros no, pero sí tenían puntos de vista y opiniones divergentes entre sí. Surgió entonces el primer desafío: ¿Cómo abor-

dar el posconflicto colombiano sin asumir directamente una postura a favor o en contra de los actores participantes en él?

> Hay que aceptar que la noción de neutralidad valorativa está en la base de la imagen "estructural-funcionalista" de Weber atribuible a Parsons, en la medida en que la noción de neutralidad alude a la posibilidad de parte del científico (aunque se trate sólo de este actor social) de tomar distancia del universo valorativo de la sociedad para llevar adelante la producción de conocimiento. Tal como afirma Aguilar Villanueva la expresión "libertad valorativa", escamoteada en la traducción de Parsons, es la que explica más integralmente las tesis de Weber ya que introduce por lo menos dos dimensiones: la de independencia y opcionalidad ante los valores. En efecto el hombre está obligado a elegir, es este el aspecto dramático de la vida contemporánea donde no hay certezas valorativas (Robles, 1998, p. 16).

Si bien, la neutralidad valorativa sobre la que Weber reflexiona requiere ser puesta en discusión, mi papel como maestra se basó principalmente en ser una guía y orientadora en un proceso formativo protagonizado por los estudiantes quienes deben consolidar un criterio propio y una perspectiva clara frente al fenómeno social abordado. Ello, con el objetivo de fortalecer el pensamiento autónomo en los últimos grados de formación secundaria, a partir del análisis de un suceso histórico que posibilitó el vínculo entre lo acontecido a nivel nacional y local aunado a algunas historias de vida de los estudiantes o integrantes de su familia.

La escuela como escenario de construcción de otros saberes

El contexto educativo en el cual se desarrolló este ejercicio pedagógico propende por el fortalecimiento de los vínculos solidarios, el refuerzo de la identidad, el reconocimiento del carácter tribal de los pueblos ancestrales y el respeto por la madre tierra. Asimismo, tiene como base fundamental de su propuesta pedagógica; la formación holística del ser, lo cual hace que el estudio del posconflicto se lleve a cabo desde una dimensión resiliente que valora la capacidad que tienen los seres humanos y los colectivos para sobreponerse a las situaciones conflictivas, logrando aprendizajes que les permiten avanzar en la construcción de una nueva sociedad.

Sumado a esto, al ser la tierra valorada como la madre gestora y protectora de la vida, son retomados los elementos de la naturaleza con el objetivo de comprender el orden y el equilibrio en que los pueblos y las sociedades se han organizado históricamente, permitiendo la construcción de relaciones armónicas entre el universo de seres que habitan un entorno.

Esta perspectiva de formación integral exige del maestro y la maestra, la consideración de los saberes tejidos tanto en el aula como fuera de ella, debido a que los árboles, las montañas, los ríos, las madrigueras, los hormigueros, entre otros, son espacios desde los cuales se puede y debe construir conocimiento. Esto, a partir de cultivar el asombro y la admiración por todo aquello que se encuentra a nuestro alrededor, reconociendo que la cantidad de las frutas que tiene un árbol puede ser útil para aprender matemáticas, que a partir de la observación atenta del tránsito de un río podemos entender los microorganismos presentes en su ecosistema, así como también que al estudiar el tipo de madera con que fueron elaboradas las sillas del salón, podemos remontarnos a todo un proceso natural y de producción humana, cuando se mira las cualidades de la madera, la región en la que se produce y el estilo de vida de las comunidades que trabajan con ella, así como también cuando nos preguntamos acerca del proceso de transformación que tuvo hasta llegar a convertirse en el producto final.

En consonancia, el contexto escolar en el que se desarrolló esta praxis pedagógica está colmado de herramientas para hacer de la educación un acto revolucionario y emancipador, como refirió Freire (2005) al postular que no se debe pretender que los estudiantes memoricen la información, sino que comprendan las posibilidades de aprendizaje presentes en cada hecho de la vida y desde ahí asuman una visión crítica del mundo.

Ahora bien, ¿Cómo este contexto está relacionado con el estudio del posconflicto? Resulta que el grupo insurgente FARC-EP se ubicó geoestratégicamente en regiones con una riqueza natural y ambiental destacable, además, en su accionar y en el establecimiento de ciertas normas a la comunidad, se evidenció una postura frente a la naturaleza, su protección y su cuidado, lo cual se tradujo en acuerdos para su uso y conservación.

De hecho, tal como lo plantea Sebastián Gómez (2018), "una de las características poco exploradas de las FARC es que absolutamente todas sus estructuras, independientemente de su tamaño y localización emiten normatividades que regulan el acceso a bienes comunes naturales" (p. 49). Lo anterior, sirvió

como punto de partida para abordar el posconflicto en las clases de Sociales de los grados 10 y 11, ya que como plantea el autor, la postura frente a la naturaleza representaba en sí una cuestión poco explorada en los estudios sobre el conflicto armado colombiano, ya que la preponderancia temática recae sobre las investigaciones de talante político y militar.

Es así, como la propuesta pedagógica de un colegio que valora el entorno como parte fundamental del proceso de aprendizaje, confluye con el estudio de una coyuntura compleja al momento de ser estudiada debido a las susceptibilidades que genera. Más aún, si tenemos en cuenta que, en las últimas décadas, fueron asesinadas cientos de personas que ejercieron un liderazgo importante en sus comunidades, que lograron organizar procesos colectivos y que se destacaron por su defensa de la fauna, la flora, y los recursos naturales de Colombia. Paradójicamente, muchos de los hombres y mujeres que enarbolaron las banderas de la vida y de la paz, fueron sistemáticamente desaparecidos y asesinados tanto por el Estado colombiano como por diversos actores armados que vieron en ellos y ellas una amenaza a sus intereses económicos.

De modo que, el capitalismo depredador abrió sus fauces principalmente en el campo, violentando a aquellos que se oponían a la mercantilización de los recursos naturales y que no estaban de acuerdo con que los ríos fueran contaminados con mercurio, que miles de hectáreas se talaran o que los animales silvestres no contaran con su hábitat natural.

Indudablemente, a través de las diversas y valerosas acciones llevadas a cabo por los seres humanos comprometidos con la preservación de la naturaleza, se hizo más plausible y contundente la consigna: "Por la vida, hasta la vida misma".

Entonces, surgió otro desafío en el desarrollo de la praxis pedagógica: ¿Cómo interpretar las acciones colectivas de los líderes y lideresas sociales en el marco del posconflicto, identificando la forma en que el cuidado de la madre tierra tuvo implicaciones en su seguridad y supervivencia?

Este planteamiento está revestido de gran complejidad, ya que si bien, la edad de los y las estudiantes oscila entre los 15 y los 18 años, fue una ardua labor explicarles las razones por las cuales un sistema en decadencia fomenta, permite y gestiona la desaparición de miles de personas cuya cosmovisión está revestida de respeto por la tierra, las prácticas ancestrales y el sentido comunitario y colaborativo.

Los líderes y las lideresas sociales y ambientales: defensores de la vida y de la Madre Tierra

El asesinato sistemático y prolongado de los líderes y las lideresas sociales y ambientales en todo el territorio colombiano, representa una de las cuestiones más importantes al momento de estudiar el impacto del periodo denominado posconflicto, sobre todo si tenemos en cuenta que después de la desmovilización de las FARC, muchas de las zonas que históricamente estaban bajo su control, quedaron a merced de otros actores armados cuyas lógicas distaban significativamente de los postulados de conservación y protección de la naturaleza. De hecho, como lo afirma Zuluaga (2019):

> No podemos ni debemos ver el crecimiento en la militarización, la criminalización, la eliminación de los movimientos sociales, populares, comunidades afro, indígenas, campesinos, y otros, como meros fenómenos desconectados o meramente coyunturales, no podemos verlos de forma aislada, estos son fenómenos estructurales, intencionados, direccionados, derivados de un modelo impuesto (p. 343).
>
> Precisamente el modelo neoliberal imperante en Colombia ha hecho que diversos sectores de la sociedad, principalmente las élites económicas, hayan recurrido a la violencia sistemática para aniquilar a todos aquellos que no encajan dentro de su lógica y forma de entender la realidad.

De modo que, ahí me surgió otro reto como maestra: presentar y socializar estrategias para la resolución de conflictos de manera acertada, dialogante y conciliadora, en uno de los países con mayores índices de violencia a nivel mundial. A ello, se sumó que, uno de los principales agentes generadores de dicha violencia es el Estado y algunos de sus funcionarios, que paradójicamente, deben ser garantes de la vida y del respeto por los derechos humanos.

Cómo explicarle a un grupo de diecinueve jóvenes de grado décimo, que a Gonzalo Cardona lo asesinaron por preservar el hábitat del loro orejiamarillo, o que a Edwin Dagua le arrebataron la vida por defender la tierra, a la que consideraba su madre.

Cuáles herramientas didácticas resultaban precisas para que las y los estudiantes de grado 11, entendieran que oponerse a la minería ilegal en los farallones de Cali, generó la muerte violenta de Jaime Monge, un líder ambiental que era amigo cercano de los padres de uno ellos.

Cómo proceder cuando surgen una serie de dudas e inquietudes acerca de por qué asesinaron a un niño ambientalista de tan solo 14 años o qué estaba pasando por la mente de quién le quitó la vida a Yamile Guerra por el hecho valeroso de proteger el páramo de Santurbán.

Definitivamente, el compromiso social y político que tenemos los maestros y maestras es significativo, más aún, cuando el área de conocimiento debe estar constantemente dialogando con la realidad, con el quehacer cotidiano, sorteando la (des)información que presentan los canales propiedad de los sectores hegemónicos de la población, así como también si se tiene que estar procurando respuestas a los interrogantes que cada día surgen a raíz de las dinámicas sociales y las relaciones humanas.

En este caso, no se trata simplemente de analizar los hechos, identificar a las víctimas y presentar estadísticas, se tiene que trascender con la praxis pedagógica para que los y las estudiantes comprendan que la educación debe estar al servicio de las personas, de los seres sintientes y de la naturaleza en general, que se requiere un alto grado de compasión por el otro y por aquello que lo aflige sin asumir necesariamente que en todos los casos se va a ofrecer una solución a sus problemáticas.

La cuestión clave en el aula, fue el fomento de prácticas de cuidado y conservación del medio ambiente como una manera de honrar el legado de todos aquellos líderes y lideresas sociales y ambientales que entregaron sus vidas por los ideales en los que creían firmemente.

Esto, además de estar incorporado en las dinámicas escolares, es promovido en la cotidianidad ya que el colegio en el cual se desarrolla este ejercicio propende por la separación adecuada de los residuos, haciendo especial énfasis en los orgánicos que son aprovechados para el compostaje y el lombricultivo. De modo similar, a menudo se abonan las plantas y se abraza a los árboles, se observa con atención a las iguanas y a los guatines para entrever la forma en que se relacionan con su entorno. Es frecuente también, apreciar la belleza y escuchar el canto de aves como el barranquero y el gallito de roca, mientras suena el leve transitar del río. Un número significativo de los estudiantes está familiarizado con estas

dinámicas ya que pertenece a su colectivo desde hace varios años, llegando a denominar a su grupo de compañeros como una tribu.

Este tipo de cuestiones explican por qué hay constantes preguntas acerca de lo ocurrido con quienes defienden a la tierra, dado que precisamente para los estudiantes, la veneración y el respeto por la Pachamama es un componente fundamental de su quehacer escolar.

Estrategias metodológicas para lograr un aprendizaje significativo y sensibilizador

Considerando que el contexto desempeña un papel importante a la hora de estudiar los fenómenos sociales, la historia, la memoria y la identidad se convierten en conceptos fundamentales a partir de los cuales los estudiantes logran entretejer el hilo de los acontecimientos, procurando entender los antecedentes de lo ocurrido, pero también sus consecuencias. En el caso abordado, tanto la maestra como los estudiantes nacimos en un periodo en el cual la confrontación estaba vigente y era frecuente escuchar diversas versiones acerca del conflicto. Sabíamos eso sí, que en ciertas zonas del territorio nacional estaba prohibido el tránsito o circulación de personas debido a la presencia de los insurgentes, cuya partida después de la puesta en marcha del Acuerdo de Paz, posibilitó la apropiación de algunos territorios naturales por parte de otros actores armados y por empresas multinacionales para quienes antaño estuvo vetado el usufructo y uso indiscriminado de nuestros recursos naturales. Es necesario anotar, que si bien las FARC-EP evidenciaron una postura ambiental como fue expuesto por Sebastián Gómez (2018), la voladura de oleoductos representó un gran daño natural para los ecosistemas que se encontraban a su alrededor, aunque el objetivo era debilitar las fuentes económicas que favorecían al Estado colombiano o a intereses particulares.

En el estudio de caso abordado, el conflicto armado se situó cronológicamente con el surgimiento de las FARC-EP. Al respecto, Molano planteó:

> Según el diario de la resistencia de Marquetalia, de Jacobo Arenas, la operación Marquetalia comenzó el 18 de mayo de 1964… El espectador tituló ese día: "con 3.000 soldados se inició anoche la operación Marquetalia". No obstante, la operación soberanía como la bautizó el

> gobierno de Guillermo León Valencia, había comenzado en realidad el 20 de octubre de 1961, cuando Álvaro Gómez Hurtado en un debate sobre la reforma agraria -de la que era un acérrimo enemigo- sostuvo que la política de tierras del Frente Nacional había dejado en orfandad a algunas zonas del país, lo que condujo a territorios autónomos (Molano, 2016, p. 13).

De modo que, la información analizada durante las clases provino de fuentes primarias como periódicos de la época o entrevistas a familiares de los estudiantes, así como la revisión de testimonios presentados por la Comisión de la verdad; en cuya página web se explica su razón de ser de la siguiente manera:

> En el marco del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, suscrito entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo FARC -EP, mediante el Acto Legislativo 01 de 2017 y el Decreto 588 de 2017, se creó la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, como un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJRNR, para conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad.
>
> El SIVJRNR está compuesto por los siguientes mecanismos y medidas: la Jurisdicción Especial para la Paz, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición; la Unidad para la Búsqueda de Personas dadas por desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado; las medidas de reparación integral para la construcción de paz y las garantías de no repetición. (Comisión de la Verdad, 2022).

Sumado a lo anterior, se abordaron fuentes secundarias constituidas por una parte de la amplia producción bibliográfica y por contenido audiovisual generado alrededor de esta temática. Entre las producciones cinematográficas destacadas

por analizar la dinámica del conflicto y el posconflicto en Colombia están: "Los colores de la montaña", cuya dirección estuvo a cargo de Carlos César Arbeláez. El cortometraje: "Besos fríos", de Nicolás Rincón. La película: "Oscuro animal" dirigida por Felipe Guerrero. Por otra parte; "Cinco relatos peregrinos", proyecto fílmico liderado por Manuel Ruíz, docente de la Universidad Nacional. También puede citarse: "El silencio de los fusiles", producido por el canal alemán Arte. Finalmente aparece: "Violencia", del director Jorge Forero.

Así, surgió otro de los retos de la praxis pedagógica: ¿De qué manera las herramientas metodológicas empleadas en el aula nos conducen a la consolidación de un aprendizaje significativo y sensibilizador?

Inicialmente se llevó a cabo la realización de un árbol genealógico mediante el cual, las y los estudiantes hicieron una exploración de sus raíces y de la memoria de procedencia de sus ancestros, lo cual permitió reafirmar que la mayoría de los ascendientes provenían de distintas regiones del país, además, entre más alejado del presente estaba su nacimiento, más acentuados se encontraban sus recuerdos de la vida en el campo.

Paul Ricoeur se apoyó en la obra de Maurice Halbwachs. "los marcos sociales de la memoria" para acuñar este término, que a su juicio resume lo planteado por el autor en un capítulo de su obra.

Se trata de una experiencia importante, que contribuye a ensanchar el círculo de los próximos, de los allegados, abriéndolo hacia un pasado que, aunque pertenece a los de nuestros mayores aún con vida, nos pone en comunicación con las experiencias de otras generaciones distintas a la nuestra (Ricoeur, 2000, p. 521).

Posteriormente, a través de entrevistas familiares se indagó en torno a aquello que Ricouer denominó *memoria transgeneracional* a través de cuya exploración se pudieron conocer algunas razones que condujeron a la llegada de estas personas a Cali, identificándose que algunos abuelos y abuelas fueron víctimas de la violencia generada entre el Estado Colombiano y el movimiento insurgente abordado, bien fuese porque perdieron a un ser querido que se enfiló en uno de los dos bandos en confrontación o porque tuvieron que abandonar sus tierras para preservar su vida. Entonces, el entorno familiar de los estudiantes tomó protagonismo como un espacio desde el cual es posible contribuir a la construcción de saberes, lo que exige de parte del maestro o la maestra una actitud humilde respecto a las otras formas de expresar el conocimiento, lo cual ocurrió al reconocer que "todos sabemos algo, todos ignoramos algo, lo que nos obliga a aceptar

que estamos aprendiendo siempre" (Freire, 2010, p. 75). Es así como la pedagogía se va tornando política al posibilitar que entren en escena las voces de los protagonistas de los sucesos, que generalmente son obviadas u olvidadas por no tener eco en el discurso oficial, así como también porque ha sido frecuente que a la experiencia se le reste la importancia y la fuerza que posee, apelándose generalmente a su naturaleza subjetiva. Esta cuestión no representa una novedad dado que desde la modernidad filósofos como Locke, Hume y Bacon ya habían abogado por darle sentido a la experiencia como un camino epistemológico, no obstante, la perspectiva de aquel entonces propugnaba por la dominación del ser humano, particularmente el hombre, sobre los demás seres de la naturaleza, lo cual fue puesto completamente en debate y discusión. Por consiguiente, aunque esta postura no está en sintonía con el propósito de lograr una educación que trascienda los paradigmas dominantes, impositivos y excluyentes, sí pone de manifiesto que la experiencia como fuente de saber ha generado interesantes debates intelectuales.

Al traer tal consideración a nuestro tiempo y ser situada en un contexto más cercano, nos encontramos con que Freire (2009) reflexiona adecuadamente acerca de la educación como ejercicio liberador, asimismo, analizó el talante epistémico de la experiencia tanto de los maestros y maestras como de los estudiantes, a lo que puede sumarse el entorno familiar.

Según lo expuesto por Javier Ros en su interpretación de la familia como una *relación social*, "¿Qué es una relación social? No es fácil definir o describir la relación social, al tratarse de una institución no perceptible de modo inmediato, pero existe, y su comprensión facilita el desarrollo de una verdadera sociedad, de "lo humano". El concepto de relación social aparece en la sociología desde sus orígenes, pero su análisis y aplicación se llevó a cabo hasta la obra del sociólogo Pierpaolo Donati, a partir de los años 80 del siglo XX" (Ros Codoñer, 2018, p.17).

Es preciso recordar que la familia introduce a los individuos en su socialización primaria, al ser portadora de enseñanzas y saberes que les permitirán a los niños y niñas vincularse posteriormente a la vida en comunidad. En el caso referenciado, algunos relatos familiares se asumieron como fuentes de información, naturalmente, teniendo en cuenta las fragilidades que supone el paso del tiempo en la memoria y el hecho de que constituían una versión entre varias que se pudieron generar.

Considerando lo anterior, resultó pertinente la contrastación de fuentes testimoniales basadas en aquellos recuerdos que emergieron, los cuales cuando fue

posible fueron puestos en diálogo y discusión con datos hemerográficos o notas periodísticas correspondientes al lapso estudiado. Esto, permitió que las y los estudiantes se organizaran en grupos de trabajo para identificar coincidencias o contradicciones en la narración de los hechos por parte de sus familiares y aquello proferido desde la oficialidad. Asimismo, se empleó el reconocimiento del locus enunciativo desde el cual se retomó la coyuntura puntual que era referenciada, procurando de esta manera el acto de forjar un carácter crítico y reflexivo al momento de analizar la información.

De igual forma, cada estudiante presentó un informe escrito en el cual plasmaba las principales conclusiones a las que llegó y que después fue vinculado a la narrativa de algunos compañeros y compañeras, con el propósito de llevar adelante un foro cuyo contenido debía evidenciar un alto carácter argumentativo y reflexivo, así como también un profundo respeto por las perspectivas y puntos de vista diferentes, debido a que se tuvo como propósito fortalecer la empatía, la tolerancia y los vínculos solidarios que representan el espíritu del proyecto pedagógico del colegio.

Herramientas didácticas para hablar de la paz, la diferencia y el respeto por la Madre Tierra

Abordar el tema de la paz en un país como Colombia no es tarea fácil, más aún si esto se lleva a cabo desde el escenario escolar y en el marco del posconflicto como ya se ha mencionado, no obstante, la pedagogía política exige que los maestros y maestras caminemos con esperanza y con la plena convicción que desde nuestra labor estamos apostando por transformaciones sociales, que quizá no surgirán en la inmediatez, pero que sí se consolidarán en procesos colectivos y comunitarios y en la formación de sujetos políticos con plena consciencia de su lugar en la sociedad.

Según lo expuesto por Freire (2010) debemos tener presente que nuestra labor no se limita a impartir una temática específica, sino que tiene que trascender la realidad en la que se encuentran inmersos nuestros estudiantes y en la que nos hallamos nosotros mismos.

De modo que, otro de los desafíos que surgió fue: ¿Cuáles son las herramientas disponibles para abordar cuestiones trascendentales como el respeto por la diferencia, la paz y el cuidado de la tierra en Colombia?

Si bien, desde el Estado se afirmó el compromiso por lograr la implementación de algunas estrategias para que los maestros y maestras asumiéramos la temática del posconflicto desde nuestro pensum escolar no se tuvo en cuenta las necesidades reales de los estudiantes ni sus intereses al respecto, lo cual constituyó otro gran reto para los maestros:

> La construcción de un escenario de postconflicto desde la esfera de la educación. El gobierno nacional ha planteado y puesto en marcha estrategias en lo referente al tema, como por ejemplo la ley 1732 del 1 de septiembre del 2014, en la cual se propone la cátedra de paz para las instituciones educativas del país, desde los niveles de preescolar hasta la educación universitaria y que tiene como objetivo crear espacios para fortalecer la paz y la armonía; no obstante se considera que esta estrategia deja de lado los intereses y posiciones de uno de los actores fundamentales del acto educativo y constructores de procesos sociales como son los estudiantes (Pedraza, 2016, p. 2).

En este orden de ideas, la propuesta pedagógica planteada desde la Comisión de la Verdad resulta pertinente de vincular en el ejercicio formativo, ya que desde ahí se recopiló información acerca del posconflicto que fue puesta en análisis, reflexión y deliberación para posteriormente ser compilada a través del diseño y la socialización de material didáctico, cuyo propósito era constituir una herramienta lúdica para que las y los estudiantes colombianos de secundaria pudiesen comprender el panorama sociopolítico posterior a los acuerdos establecidos en La Habana.

> El material didáctico que ponemos a disposición de educadores y alumnos de secundaria es una propuesta ética y política frente al silencio que reina en las escuelas sobre la historia y las distintas manifestaciones del conflicto armado interno en nuestra sociedad. Si bien hay extraordinarias excepciones, la mayoría de nuestras instituciones educativas suelen excluir del currículo asuntos relacionados con la violencia política; en unos casos, por miedo a las reacciones negativas de los actores de la guerra que aún hacen presencia en sus territorios o que, aunque ya no estén, dejaron una estela de temor en los pobladores y,

> en otros, debido a la ausencia de orientaciones pedagógicas y herramientas didácticas que faciliten su abordaje. En cualquier caso, esta propuesta formativa se dirige simultáneamente al cuidado y protección de nuestras comunidades educativas y a la construcción de mensajes y acciones pacíficas e incluyentes. Este es justamente el propósito de centrar la atención en la comprensión del legado de la Comisión de la Verdad (Ruiz, 2022, p. 17).

De manera que, en el aula de clase se hizo necesario abordar a la paz más allá de catalogarla como un concepto, sino entendiéndola como un conjunto de acciones fundamentales que deben ser puestas en práctica al finalizar un conflicto, así como un cúmulo de habilidades sociales que se requieren en la resolución de las tensiones cotidianas, en esto, la escuela naturalmente desempeña un papel trascendental.

> La paz, está claro, solo podrá ser alcanzada y sostenida con el compromiso y la participación activa de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, así como de las instituciones sociales, entre las cuales la escuela tiene un rol determinante, si se tiene en cuenta su indelegable misión de formar sujetos de derechos y contribuir a una cultura de paz basada en la valoración de saberes, el respeto de las diferencias y el ejercicio de la solidaridad; en suma, la promoción del entendimiento mutuo (Ruiz, 2022, p. 12).

Por consiguiente, tenemos que el escenario escolar es también un espacio político en el que seres humanos diferentes entre sí, con necesidades particulares, sueños individuales y colectivos, proyectos divergentes y perspectivas variadas, confluyen en un mismo lugar con el propósito de aprender, enseñar y crecer.

De hecho, la propuesta pedagógica del colegio tomado como referente, propicia que desde las clases de Ciencias Sociales las y los estudiantes de los grados 10 y 11 valoren la diferencia como un elemento positivo de las relaciones humanas, entendiendo que las cosmovisiones opuestas representan una posibilidad para avanzar como sociedad.

Ello, trajo a colación otra interrogante: ¿De qué manera logro que mis estudiantes vivencien el significado de la paz, el respeto y la solidaridad? Resulta que el material didáctico planteado por la Comisión de la Verdad reivindica el potencial

pedagógico del juego, evidenciando el poder lúdico de los cantos populares, los saberes ancestrales y las historias míticas que se han mantenido en la memoria de los pueblos. Esto, ha sido aprovechado por los estudiantes de secundaria de los grados 10 y 11 quienes acuden a dictar talleres formativos a los niños y niñas de primaria que asisten a la escuela pública de la comunidad, la cual está ubicada en un sector vulnerable de Cali.

Se hace notorio entonces, que además de debatir, argumentar y trabajar en equipo durante las clases de Ciencias Sociales, las y los estudiantes han comprendido paulatinamente el significado de la paz, llevando el contenido propuesto por la Comisión de la Verdad, a la realidad escolar de niños y niñas, bien sea jugando rondas infantiles, entonando canciones que se han mantenido con el paso del tiempo o experimentando la creación de nuevos artefactos en cuya fabricación se utilizan objetos que se encuentran en sus hogares.

Así pues, apareció la posibilidad de retomar a través del canto la sabiduría ancestral de comunidades afrodescendientes del pacífico colombiano, quienes despiden a sus muertos con alabaos que fueron compartidos de manera sencilla a los estudiantes de primaria.

> Declarado Patrimonio Inmaterial de la Nación desde 2014, los alabaos son cantos que reúnen a una gran cantidad de personas en torno a la muerte de un ser querido. De acuerdo con la edad del muerto, los cantos cuentan historias narradas por una voz líder y un coro de mujeres que responde. Si la persona murió en edad adulta los versos resultan románticos, se exalta la alabanza a Dios, se crean plegarias para que lo acoja, lo perdone, lo cuide y le abra las puertas del cielo. Por el contrario, si muere entre los 12 y los 18 años se cantan arrullos porque eran jóvenes que habían cometido pecado. Cuando muere un bebé el velorio es totalmente distinto, es una fiesta llamada gualí (Romero, Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016).

De igual manera, se abordó la cosmovisión de los pueblos indígenas que valoran a la tierra como la madre de todos los seres que la habitan, lo cual hace parte de una impronta cultural caracterizada por narrativas míticas en las que aparecen personajes mágicos o elementales de la naturaleza, cuyo proceder recuerda la importancia de cuidar a la tierra, reafirmando la necesidad de actuar conscien-

temente para conservar la armonía y el perfecto equilibrio del orden natural. En este caso, la oralidad tiene un papel trascendental al contribuir a la preservación del legado de los conocimientos y visión del mundo indígena, lo cual fue retomado en los talleres dictados por los estudiantes de grados 10 y 11 mediante la explicación del poder curativo de las plantas.

Al hablarle a los niños y niñas acerca de los guardianes de la naturaleza y de cómo ellos y ellas permiten el uso de ciertas hierbas para la sanación, nos encontramos con una rica narrativa mítica

> Lo anterior, hace referencia al hecho de que muchas plantas medicinales hacen parte de la historia de la comunidad y sus dueños reales pueden ser espíritus que se encuentran en otro mundo (al cual solo pueden acceder los chamanes) o seres inmortales que nunca fueron humanos; por consiguiente, su uso va a depender de la negociación que haga el chamán con estos seres y del permiso que le sea otorgado (Quintana, 2009). Para Buitrago (2007) este uso de las plantas va más allá de lo práctico pues implica recordar y rememorar sus historias, así como develar su origen. Debido a esto, la historia mítica de la planta es clave para su uso, pues da cuenta de las razones por las cuales son empleadas por la comunidad (Garzón, 2016, p. 388).

Precisamente, es el colectivo el que sitúa a la tierra y al territorio como un eje desde el cual se apostó por el respeto a las creencias y pensamientos distintos a los impuestos por occidente. Además, se estudió junto a los niños y las niñas de primaria, la importancia de la figura del chamán y otros líderes espirituales que sirven de canal de comunicación entre los indígenas y los seres sobrenaturales. Lo anterior, contribuyó a que se continuara cultivando el asombro en quienes se encuentran en proceso de formación, mientras se forja el aprendizaje experiencial que les permite ser educadores mientras son estudiantes, también.

Teniendo en cuenta que este ejercicio pedagógico busca fortalecer la comprensión de la paz, el respeto y la tolerancia, se debe considerar que al abordar la temática del posconflicto se puede generar malestar e incomodidad en los niños, niñas y adolescentes que están inmersos en las dinámicas de socialización, por ello, el material didáctico propuesto por la Comisión de la Verdad incluye recomendaciones en caso de que esto suceda.

Asimismo, se presenta una secuencia que plantea un objetivo general y una serie de propósitos a lograr según sea el caso, a la vez que se propone una coevaluación para analizar los alcances y las limitaciones de la amplia temática del posconflicto, siendo interesante resaltar que desde la Comisión de la Verdad se le atribuye un valor poético y metafórico a su propuesta didáctica.

> Entendemos cada una de las sesiones y actividades como un viaje breve a lugares que nos resultan atractivos o retadores, razón por la cual hemos denominado estaciones a cada uno de los momentos o partes del recorrido. La metáfora del viaje nos ayuda a enfatizar, además, la idea de cambio, de aprendizaje, de transformación que suele generarse en nosotros con cada travesía, excursión o periplo emprendido en la vida (2022, p. 26).

Precisamente al estudiar el posconflicto en Colombia nos encontramos con la necesidad de seguir fortaleciendo los impostergables cambios y transformaciones en las relaciones humanas, procurando que estas sean más respetuosas y conscientes, más maduras y más conciliadoras, abogando porque lo ético, lo político y lo pedagógico puedan encontrarse verdaderamente en el escenario escolar y que ello nos conduzca al replanteamiento de las formas en que nos hemos relacionado con la madre tierra, los demás seres sintientes y los recursos que nos ofrece la naturaleza.

> Adicionalmente, cada sesión cuenta con un recurso o mediación que hace las veces de pretexto para la reflexión, la deliberación, la promoción de disensos y la construcción colectiva de conclusiones, con base en los acuerdos o desacuerdos establecidos. Entre las mediaciones disponibles se incluyen fragmentos de obras literarias, poemas, canciones, vídeos breves, fotografías, sinopsis de películas e historietas ilustradas, algunos de los cuales han sido producidos por la misma Comisión de la Verdad. Además, entre las estaciones se incluyen instrucciones adicionales denominadas: Para complementar, esto es, recomendaciones para el trabajo en aula o notas que complementan, amplían o precisan las referencias y recursos utilizados (Comisión de la Verdad, 2022, p. 26).

Reflexiones sobre la pedagogía política y la construcción del saber

Es oportuno reconocer que el saber no se construye exclusivamente en el escenario escolar, sino también en espacios como la casa o el barrio, que los maestros y maestras no somos los únicos que tenemos un conocimiento por compartir y socializar, no obstante, sí recae sobre nosotros y nosotras la enorme responsabilidad de guiar a los niños, niñas y jóvenes en los caminos hacia ese encuentro con los saberes otros. De modo que, en nuestro quehacer cotidiano debemos asumir el compromiso político de forjar seres humanos críticos, pensantes, autónomos, poseedores de un criterio sólido y adecuadamente estructurado. Es también, menester de nuestra labor, propiciar cambios en las relaciones sociales que se soportan en la desigualdad, el racismo, las injusticias y la violencia.

Así, tal como lo planteó Freire (2010), la rebeldía se hace necesaria y obligatoria en la medida en que sirve de impulso en nuestro empeño por materializar las transformaciones sociopolíticas de los contextos en los que participamos, comprendiendo que como formadores y formadoras de otros seres humanos ejercemos en muchas ocasiones un impacto decisivo en su pensamiento y postura frente a la realidad.

Al comprender que lo político está ligado no solo a las relaciones de poder sino a las diversas formas en que nos asumimos como sujetos sociales, estamos dotando de valor a la educación mientras ratificamos nuestro compromiso con la militancia por la que abogó Freire (2010), la cual trasciende los conocimientos de un área específica del saber para llevarnos a enarbolar las banderas de la lucha diaria por la vida, la paz, el respeto, la honra de los saberes ancestrales y la veneración de nuestra tierra madre.

Es preciso considerar que la pedagogía política está en constante construcción y reelaboración dada su naturaleza al servicio de las transformaciones sociales profundas, de cuestionamientos al statu quo y del enriquecimiento de la praxis de los maestros y maestras. También, que su carácter dinámico debe estar en sintonía con los hombres, mujeres, niños y niñas requeridos por el nuevo tipo de sociedad que se está gestando y en la cual debemos mirarnos unos a otros con mayor respeto, admiración y hermandad.

Referencias

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*, 2a Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*, 2a Ed. Siglo XXI.

Garzón Garzón, L. P. (2016, julio-diciembre). Conocimiento tradicional sobre las plantas medicinales de yarumo (cecropia sciadophylla), carambolo (averrhoa carambola) y uña de gato (uncaria tomentosa) en el resguardo indígena de macedonia, Amazonas. *Luna Azul*, (43). DOI: 10.17151/luaz.2016.43.17, ISSN 1909-2474.

Gómez Zúñiga, S. (2018). *La ecología política de las FARC-EP. Un análisis de las territorialidades, prácticas y discursos de la insurgencia frente a la naturaleza* [trabajo de grado. Universidad Javeriana]. Bogotá, Colombia. https://goo.su/FfOa

Molano, A. (2016). *A lomo de mula: viajes al corazón de las FARC*. Editorial Aguilar.

Pedraza, H. I. (2016). *Educación para el postconflicto en estudiantes de educación media de la IED San Gabriel del municipio de Cajicá* [tesis de maestría. Universidad lo Militar Nueva Granada]. Colombia. https://goo.su/jXF5tu

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Robles, H. B. (1998). *La neutralidad valorativa en Max Weber, ciencia, política y valores* [trabajo de grado. Universidad Nacional de La Plata]. Buenos Aires, Argentina. https://goo.su/Sw484ZT

Rodríguez Pinzón, E. M. (2017). El resultado del plebiscito por la paz en Colombia: entre la participación y la razón de Estado. *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, 36, 171-183. ISSN 1575-720X. http://hdl.handle.net/10486/690397

Romero, C. (2016). *Alabaos, cantos de resistencia y memoria*. Centro Nacional de Memoria Histórica. https://goo.su/iynZ

Ros Codoñer, J. (2018, enero-junio). La familia como relación social. *Revista Correlatos*, (1). ISSN 2594-1380. https://goo.su/9urjAS1

Ruano, L. y Muñoz, L. (2019). Plebiscito por la paz en Colombia: un análisis desde las emociones en sus resultados políticos. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 44, 110-126. Doi: 10.12795/Ámbitos.2019.i44.07

Ruiz Silva, A. (2022). *El puente está quebrado, ¿con qué lo curaremos? El legado de la Comisión de la Verdad en la escuela*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.

Zuluaga Cometa, H. e Insuasty Rodríguez, A. (2019). Por la vida ¿Hasta la vida misma?: Líderes sociales en Riesgo (Colombia). *El Ágora USB*, 19(2), 313-321. Doi: 10.21500/16578031.4386

QUINTA RUTA.
Docencias y docentes: avatares en la desterritorización de su hacer situado y sitiado

XVI. Docencia y territorios: ¿Asunto de política pública, de política educativa o de política docente?

XVI. Docencia y territorios: ¿Asunto de política pública, de política educativa o de política docente?

Luis F. Vásquez Zora[86]
y Patricia Medina Melgarejo[87]

Problematización

Quizás sabemos de la docencia aquello que ella no es, pese a las múltiples definiciones que la confirman como práctica social que tiene por función la transmisión del conocimiento de una generación a otra (Durkheim, 1999). Pese a las formulaciones que la han definido en medio para la transformación social (Vásquez, 2015; 2016; 2018), pese a las consideraciones y estudios que defienden esta actividad en la frontera de sus reivindicaciones y derechos (Bocanegra, 2010; Peñuela, 2008; Castro, *et al*., 2005; Castro, 2007; Popkewitz, 1995; Coral, 1980; Fecode, 1982), pese a las formulaciones de política educativa que la delimitan a una acción social, técnica, medible y cuantificable (Tello, 2011; Tello y otros, 2013; Tardiff, 2012; Unesco 2011; 2011a; 2011b y 2012; Van Zanten, 2011), pese también, a que sus resultados son motivados y estimulados a través de premios nacionales e internacionales (Fundación Varkey: Global teacher prize, 2022; Fundación Compartir, 2014), y pese también, a que es hoy considerada en instrumento para la adquisición de los bienes y los productos ofrecidos por el

[86] Docente investigador de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia). Doctor en Educación, Políticas Educativas y Profesión Docente, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
[87] Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, México-Ajusco. Doctora en Pedagogía (UNAM), doctora en Antropología (ENAH-México).

mercado de los aprendizajes y de las competencias (Unesco, 2015; 2022); o más acá, pese al giro hacia el *coaching*, comprendido como el entrenamiento orientado para el alcance de la excelencia; una docencia de la motivación y del estímulo sobre el sujeto por la adquisición, gestión y consumo de habilidades para el emprendimiento y la innovación, medio de inserción exitosa de los sujetos al mercado de los servicios, de las nuevas tecnologías y de las finanzas digitales (Bedoya, 2018; Blondeau, Whiteford, Vercellone, Kyrou, Corsani, Rullani, Boutang y Lazzarato, 2021), privilegio por un modelo de sociedad basada ahora en el mercado de la alta calidad y de la excelencia, lo cual para la docencia representa el principio de: "a excelencia docente: excelencia educativa" (Fundación Compartir, 2014), la docencia parece tornarse en pieza de valor para el intercambio de los aprendizajes en el mercado educativo global.

La anterior descripción, no es más que un rápido y breve balance, que no hace más que resaltar la urgencia de repensar la actividad social docencia, desde una mirada investigativa más amplia, histórica, política y social que tenga en cuenta los territorios, comprendidos como el vivir-hacer de las poblaciones en la construcción diaria de su cultura, de su educación, de su pedagogía, así como de sus formas y modalidades docentes. El presente capítulo trata de ello, de aportar al análisis de la docencia desde los ejes de política pública, de política educativa y de política docente, se trata pues de una mirada atenta al transcurso de su constitución, dispersión, disyunción y modificación de esta actividad social en América Latina.

Antecedentes

Hace ya más de cuatro décadas en Iberoamérica numerosos estudios han definido la docencia como aquella actividad, que encargada de la transmisión de los conocimientos sociales, comprendida por las siguientes categorías de *cuestión* (Castro y otros, 2005; Peñuela y otros, 2008), de *situación* (Coral, 1980; Parra, 1997; Tenti, 2006, 2007), de *profesión* (Ibarra, 2010; Nóvoa, 2009; Pulido y otros, 2005; Tardif, 2012), de *condiciones de trabajo* (Castro, 2007; Popkewitz, 1995; Palamidessi, 2003), de *precarización* (Rodríguez, 2009; Vaillant, 2004), otros autores, la describen desde los límites del ejercicio *militante* (Coral, 1980; Le Bot, 1985; Parra, 1997; Rodríguez, 2009).

Para el análisis de las categorías anteriores, la docencia es una relación histórica, política y social que guarda como común denominador las relaciones

que implican la economía política, lugar desde donde se habrá de defender o reivindicar como actividad social limitada a ser puesta en cuestión, situada o condicionada en su tránsito por la ocupación, la profesión y el profesionalismo (Fanfani, 2006), lo cual parece limitarla unas veces a oficio social subalterno, subyugado o subvalorado y/o más recientemente, profesionalismo precarizado. Pareciera pues, que para unos, es una ocupación a ser defendida socialmente, desde la organización, la lucha sindical o desde las militancias (Murillo, 2001; Dal Rosso, 2011), o será para otros, una actividad social que habrá debe ser valorada y dignificada. Para ambas posiciones, los enfoques críticos conforman gran parte de su arsenal de apoyo teórico.

A diferencia, el presente capítulo busca preguntar por las condiciones de transmisión de los saberes sociales y por los poderes políticos que hacen posible unas veces enseñar, otras educar y más recientemente, aprender. Se cuestiona entonces, la docencia como producción histórica y social subalterna. Interesa, por lo tanto, alejarse del límite impuesto por cierta complicidad disciplinar a la conminación pretendida y deseada por las políticas públicas, impulsadas y recomendadas para las naciones por las organizaciones internacionales, por las multinacionales y los empresarios; por políticas educativas formuladas por los gobiernos, por fundaciones empresariales y de la sociedad civil, y políticas docentes que son reclamadas por las sindicatos magisteriales, por organizaciones y movimientos sociales, entre otras instituciones sociales más, que pretenden imponer una veracidad y una práctica determinada de la docencia.

Interesa investigar la actividad social docencia cómo desde los más diversos frentes sociales, es representada, unas veces desde la frontera de sus reivindicaciones, en otras, desde la dignificación y la valoración de las cuales adolece, y otras más, desde la afirmación de que si mejora la sociedad será porque mejora la docencia.

Si desde los frentes más diversos se defiende la docencia desde sus condiciones o desde sus reivindicaciones, aquello que se demuestra es que esta actividad social se encuentra constreñida a los límites de una existencia que privilegia las categorías de formación, carrera y salarios, las cuales habrán de ser defendidas o dignificadas, razón por la cual se defiende la docencia, a partir de las formas de organización y lucha sindical, o a partir de la búsqueda de reafirmación como función social al plegar enseñanza, educación o aprendizaje según los modelos económicos y sociales, religiosos, modernos o contemporáneos (Vásquez, 2016; 2018; 2021; 2022).

Imaginemos por ahora, que este rápido balance alimenta una elección investigativa, orientada por el puro capricho de recorrer otros lugares cuando se trata de pensar, de aprender, de insistir con firmeza en cuestionar mucho más, cuando se trata de la docencia, y este más son los lugares políticos, esto es, desde el reconocimiento de las condiciones de formación, existencia y modificación de determinadas técnicas políticas de gobierno localizadas en los territorios, lo cual comprende "instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer formas de ejercicio del poder que tienen por objetivo principal la población, por forma mayor la economía política, y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006, p. 136).

Búsqueda, por lo tanto, de las racionalidades políticas situadas que para nuestro caso, en los territorios latinoamericanos, primero, ordenan determinados saberes a ser transmitidos socialmente; segundo, por el reconocimiento del conjunto de voluntades de las instituciones, de los colectivos, de los grupos y los sujetos que intervienen en esta actividad social. Tercero, el presente análisis, no solo exhibe cómo la sociedad selecciona la transmisión de determinados saberes, sino, además, como determina ciertas políticas docentes, esto es, como los saberes sociales son transmitidos en específicos currículos, pero además como estos son simultáneos a ciertas modalidades de gobierno, orientados a intereses y voluntades, a políticas docentes. Si es desde los saberes, el decir social docencia, privilegia la selección y orden de saber en los planes de estudio, transmite ciertos conocimientos sociales, objeto del hacer docente. Si es desde las modalidades todo un conjunto especializado de mecanismos, de procedimientos, de técnicas, de estrategias y de tácticas intentan formalizar determinadas prácticas, introducir e implementar comportamientos, pretendiendo establecer docencias específicas, acordes al tipo o modelo de sociedad.

El recorrido que habrá que realizar el presente capítulo en torno a la docencia, será pues, el conjunto de las problematizaciones sociales acontecidas entre la política pública, la política educativa y la política docente. Para lo anterior, necesario será tomar cierta distancia de aquel "marxismo académico, que consiste en buscar cómo las condiciones económicas de existencia encuentran en la conciencia de los hombres su reflejo o expresión" (Foucault, 1996, p. 14), digamos simplemente, que se guía por una situación curiosa, "se conocen mejor las estructuras y relaciones económicas de nuestra sociedad, que las estructuras y las relaciones del poder político" (Foucault, 1996, p. 38). Al conjunto de estas

relaciones de poder como condiciones específicas de existencia de los distintos saberes que se han apropiado de la docencia, con unas regularidades discursivas propias, con unos objetos, con unos conceptos, con unas estrategias y con unos límites temporales determinados, con unos efectos sociales específicos, es hacia donde nos dirigimos, al desenmascaramiento de todo aquel campo del saber y del gobierno sobre la docencia como práctica de la transmisión social, de la historia de ciertas prácticas políticas que han sido discontinuas, específicas a ciertos espacios y tiempos sociales, al conjunto de estos análisis es lo que denominamos como *política docente*.

Más que la descripción de la integración de unos saberes sobre la docencia bajo condiciones sociales y económicas, más que las *condiciones de trabajo docente*, como propósito interpretativo de "fecunda verdad que pretende ser insidiosamente universal" (Foucault, 2010, p. 9), cuando se trata de investigar sobre la docencia, se pretende producir un análisis para el cual "los discursos no apenas reflejan o representan entidades, relaciones y prácticas sociales [si no como] ellos las construyen"[88] (Fairclough, 2001, p. 22). Para una historia de pretensiones genealógicas, esto es, para un análisis de las prácticas políticas de la docencia, el enseñar, el educar y el aprendizaje, se trata de la formación de conductas sociales, de la formación de sujetos, de un análisis que tiene por asunto las políticas docentes.

Entre las preguntas que acompañan el análisis de las políticas docentes pueden encontrarse: ¿por qué en el estado del arte realizado sobre la actividad social docente en América Latina son escasos los análisis sobre las prácticas políticas como configuradoras de objetos, conceptos, estrategias y tácticas de gobierno de la docencia? o ¿por qué en el estado del arte no aparece un análisis de las artes del gobierno docente y la conformación de sus figuras? ¿Por qué no se ha encontrado algún tipo de estudio que refiera de manera directa un análisis político de la docencia, de las condiciones de formación, permanencia o disolución de sus modalidades de gobierno? ¿Qué tipo de tecnologías de poder en los diferentes procesos de elaboración de políticas públicas, educativas y docentes pretenden imponer determinadas prácticas de la docencia? ¿Existen saberes y poderes que pretendan silenciar, acallar prácticas éticas y estéticas o modalidades de subjetivación de los docentes, ejercidas sobre el suelo de la escuela?

[88] "Os discursos não apenas refletem ou representam entidades, relações e práticas sociais, [si no como] eles as constroem". Trad. Luis F. Vásquez Zora.

No nos detendremos en la problemática que relaciona sociedad, educación y trabajo, ya que ha sido un terreno bastante analizado por investigadores de Colombia y América Latina (Coral, 1980; Jiménez y Estrada, 1993; Nóvoa, 2009; Tenti, 2006, 2007; Tardif, 2012, entre otros). Tampoco referimos una progresión lineal de las figuras de la docencia que transitarían por las del preceptor, el maestro, el educador y el formador, como sujetos indirectos de la producción social, es decir, como figuras depositarias y trasmisoras indirectas de la economía de la enseñanza para el trabajo como valor social. Si fuese así, sería un poco más fácil describir cómo la docencia representaría una relación directa con la renta y el capital, encontrando evidencias en la formación instruccionista de oficios, técnicas, innovaciones y emprendimientos como modelos educativos y sociales que relacionarían al maestro en mediador entre el desarrollo de la educación de los individuos y el crecimiento del capital, para citar un caso, las normales como dispositivos sociales de fabricación de docentes sobre las banderas del cálculo de una economía política de Estado, la docencia como actividad multiplicadora de los modelos económicos generadores de valor y de capital.

Establecemos, por lo tanto, distancia del límite frecuentemente usado como método de análisis por cierto marxismo académico que ha debatido desde tiempo atrás, el oficio y la profesión docente desde dos niveles, primero, desde la relación entre la teoría del valor, el trabajo y la renta (Frigotto, 1984). Segundo, el trabajo docente como medio de trasmisión de una ideología de clase. Frente al primero, no nos referimos al debate sobre si el trabajo docente contribuye, en razón de la teoría del valor, a la plusvalía en términos de producción, trabajo y renta, por ser un oficio que, según Marx, no interviene directamente en las formas de producción al no participar del trabajo productivo tal como lo hace el proletariado, el capitalista industrial o los terratenientes, por lo tanto, los maestros harían parte de un gremio que recibe un salario derivado de los réditos de la producción y, entonces, desempeñan una función social y no una participación social directa en la producción (Marx, 2002, t. II, p. 456). Así pues, tal como lo afirman algunos sociólogos críticos latinoamericanos (Torres, 2000; Avalos, 2011; Tenti, 2006, 2007, 2008), el trabajo docente, por participación indirecta en la producción, obedecería a una semi-profesión.

En este capítulo tampoco se escoge referir la labor docente como trasmisora de ideología de clase, lo cual el propio Marx desechó: "no son los comunistas, los que se inventan esa intromisión de la sociedad en la educación, lo que hacen,

es modificar el carácter clasista que tiene y sustraerla de la influencia de la clase dominante" (Marx, 1848, p. 12), es decir, para Marx, la mejor educación sería aquella provista por el Estado y por fuera de cualquier ideología de clase, ya que, (para él), la educación del porvenir era aquella que combinara "el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no solo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados" (Marx, 2002, t. I, p. 387).

De esta manera, la cuestión, la situación o las condiciones de la docencia que valoran el trabajo bajo la base de las relaciones económicas y sociales y, la educación como valor de cambio y acción social sobre la cual el docente actúa sobre la sociedad, produciendo un valor sobre la naturaleza y la sociedad sería la que otorgaría valor a la producción social del sujeto docente, no será el tema que tratará este capítulo. Más allá de describir la docencia como rédito indirecto, por el carácter secundario de su oficio con relación a la producción, o sí se torna en valor secundario con relación a la función de producción, más allá de reconocer en el oficio docente una cuestión meramente ideológica, social o económica bajo una relación indirecta en cuanto función y no producción social.

Se trata de políticas docentes, del gobernar la docencia, de las racionalidades políticas, de los mecanismos y procedimientos por los cuales se forman determinados regímenes políticos bajo un juego de estrategias y tácticas que intentan intervenir, conducir o gobernar el decir social docencia, sea por medio de prácticas del cuidado del espíritu, de la relación entre el cuerpo y el espacio a través de la disciplina religiosa, como conjunto de procedimientos que previenen del mal y de la perdición, del orden del cuerpo, por medio de horarios, de limitación del espacio, de las repeticiones como garantías de inscripción en la mente de las obediencias. Sea por su función social normalizadora, de capacitación técnica, de vigilancia y la sanidad escolar ejercida por la higiene, por establecer el vigor social o la anormalidad de los cuerpos, entre otras prácticas históricas escolares de los docentes.

Si es desde la docencia como práctica de mediación entre los individuos y la sociedad, se trata de exhibir, por ejemplo, como en la primera mitad del siglo XX el concepto trabajo es medida de valor para la economía política y cómo son orientadas las políticas educativas internacionales para hacer que la docencia torne a la población en "personal" (OIE, 1934, p. IX). En cómo la docencia es tornada en recurso, en técnica social que contribuye a formar sujetos vigorosos para la

fábrica, para el ejército, para la maternidad y la familia. Asistimos, por lo tanto, a la invención del docente como objeto e instrumento de gobierno, su formación representa un actor social que actúa a nombre del Estado sobre las poblaciones, que gobierna y conduce. Formar un docente representa pretender tornarlo en técnico que guía y conduce la formación de sujetos, según determinado modelo social.

Por un lado, la docencia determina los saberes, los regímenes de reglas en los cuales los objetos y los sujetos están involucrados en una "producción del discurso controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad" (Foucault, 1992, p. 5), se trata, por lo tanto, de prácticas de gobierno, de la definición, delimitación e intento por imponer técnicas y reglas de formación, existencia y modificación del docente como decir social singular para el gobierno social.

La política pública

¿Qué diferencia existe entre políticas públicas, políticas educativas y políticas docentes? Algunos autores definen *las políticas públicas* como la simbiosis entre la ciencia política y la administración a partir de las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial (Ball y Mainardes, 2011), o como un enfoque de las ciencias sociales en la práctica (Reis, 2003), la cual tendría como tarea la identificación, formulación, implementación y evaluación de las acciones del Estado, de los gobiernos o de la sociedad civil en los asuntos públicos (Meny y Thoening, 1992).

Delimitar las políticas públicas como la medida de las acciones sobre lo público a partir de la mitad del siglo xx, comprendió la relación entre áreas epistémicas como la jurisprudencia, la administración, el derecho y la sociología, que tendieron a una constitución disciplinar propia, las *policy sciences*. Esta disciplina, argumentada por las academias europeas y norteamericanas, redefiniría las ciencias sociales sobre la reelaboración de un conocimiento respecto a lo público, exigido por la renovación de un contexto histórico, que precisó de otra racionalidad para enfrentar desafíos como fueron el conjunto de reordenamientos exigidos por la vida urbano-industrial en contextos de posguerra (Ball y Mainardes, 2011).

De este modo, las ciencias sociales, primero, se movilizaron hacia la resignificación de la acción sobre lo público, lo cual significó el tránsito de áreas

disciplinares propias de la ciencia política, con fuertes influencias de la filosofía política y jurídica hacia el enfoque sociológico de desarrollo de una disciplina orientada a la solución de problemas públicos desde la planeación, la multi-disciplinariedad y el establecimiento de leyes y normas de acuerdo a caracteres y valores sociales (Easton, 1968; Kingdon, 1984). Segundo, las *policy sciences* conciliaron "dos racionalidades; el conocimiento científico y académico con la producción empírica efectuada por los gobiernos" (Souza, 2007, p. 67). Y tercero, autores como Easton (1968, 1992), Allison (1971), Lindblom (1991) y Kingdon (1984), representarían la elaboración de tres corrientes iniciales de políticas públicas, dentro de un primer periodo de políticas públicas o de un conjunto de superficies de surgimiento, de instancias de delimitación y de delimitación de las *policy sciences*.

Como disciplina de las acciones de los Gobiernos sobre lo público, Easton (1968), propone el análisis de las acciones como partes funcionales de los sistemas sociales y políticos, denuncia el fracaso de la ciencia política al ser una disciplina en búsqueda de una razón universal de los hechos políticos. A diferencia, las *policy sciences* permitirían el estudio del Gobierno y de sus actos en la sociedad: "Lo que podría llamarse ciencia de la pura política, es el resultado de un retroceso en el que casi no ha existido una ciencia aplicada al gobierno, a una aplicación pública que sea digna de este nombre" (Easton, 1968, p. 36), como si el estudio de la política no tuviese sentido si no fuese a través de la aplicación de las acciones del Estado sobre la vida social, como si las políticas públicas tuvieran como fin el "conocimiento de determinadas conductas y valores sociales en los cuales el Estado intervine" (Easton, 1992, p. 9).

Las *policy sciences* harían parte de una disciplina con "unos objetos y relaciones políticas de los hombres en tanto comportamientos, unos métodos, el análisis sistémico y el método determinado de análisis de conductas" (Easton, 1992, p. 47), es decir, las políticas públicas como disciplina son la ciencia social de las conductas sobre lo público implícitas en el sistema social y político. Para ello, Easton define unos instrumentos como cuerpo de proposiciones regulares de las conductas políticas, cuantificación, sistematización, integración y unas técnicas que definen las funciones de aquellas conductas, decisiones y acciones de políticas públicas.

Las *policy sciences* conformarían la disciplina de la reorganización de lo público, la definición de objetos, conceptos, proposiciones, reglas, técnicas e

instrumentos bajo la condición del tipo de conductas sobre los asuntos públicos. El despliegue de este tipo de análisis/acciones dentro de un sistema de conductas será el movimiento que constituye aquello que es denominado como *ciencias sociales en la práctica*, a partir de la mitad del siglo xx. Easton (1968), propone un enfoque funcional-sistémico de políticas que equilibre el sistema político al conjunto de las acciones y decisiones políticas involucradas en los asuntos públicos, de tal manera que el Estado y los gobiernos determinen las acciones públicas.

Lindblom (1991), por su parte, propone el enfoque *incremental* definido como el proceso de política pública a través del cual se obtiene el logro de objetivos y fines sociales sobre la relación de las alternativas y medios necesarios para alcanzarlos. Es decir, las políticas públicas no siguen un modelo sociológico sistémico ni racional de producción de políticas, sino una perspectiva comparativa en sucesiones continuas y limitadas a partir de las cuales las políticas van mudando sus decisiones de forma incremental. O sea, se establecen a partir de un diagnóstico reducido de las políticas que se tienen; se evalúa la historia de las decisiones en sus mayores detalles y se dispone de informaciones sobre los éxitos y los fracasos, "las políticas se van ajustando gradualmente, paso a paso, a las metas de la sociedad y a los objetivos del gobierno" (Lindblom, 1991, p. 16).

Allison (1971), expone el enfoque *racional,* en el cual la decisión de políticas se efectúa sobre una base económica relacionada con la identificación de problemas, las alternativas y la maximización de objetivos, de tal manera que se tenga un control entre los *inputs* (recursos humanos, físicos, financieros, etc.), en relación con los *outputs* (infraestructuras construidas, niños o jóvenes escolarizados, entre otros). Kingdon (1984) enuncia el proceso de formulación políticas públicas, conformado por tres procesos de políticas: identificación de problemas públicos, construcción de alternativas y el proceso político o luchas de poder por imponer intereses y efectuarlos.

Las *policy sciences* emergen como disciplina de la planeación de lo público para la reorganización de los asuntos sociales desde la formulación de las conductas, acciones, comparación de decisiones, planeación, identificación formulación, implementación y evaluación de actos políticos sobre la sociedad. Las políticas públicas, en cuanto corrientes o enfoques de las ciencias sociales sobre las acciones públicas o en cuanto ciencias sociales llevadas, a la práctica demuestran una aplicabilidad bastante específica en la definición y análisis de cada acción sobre lo público.

Otro enfoque de análisis de políticas públicas es el propuesto por Fairclough I. y Fairclough N. (2012), quienes plantean el análisis político del discurso, el cual comprende la descripción de las formas de la argumentación como vía de acción de los agentes o actores para la producción de políticas, espacio de decisión para la construcción de una política determinada: "Orientamos el análisis del discurso político al llamado de que el discurso político es fundamentalmente argumentativo y primariamente involucra la argumentación práctica; el análisis del discurso político podría centrarse sobre el análisis práctico de la argumentación"[89] (Fairclough I. y Fairclough N., 2012, p. 2). Un análisis del discurso político está propuesto desde las modalidades prácticas de la argumentación, es decir, desde la deliberación como productora de determinadas políticas. Para ello, proponen un marco teórico constituido por la estructura y las formas de la argumentación, una metodología basada en un análisis de prácticas argumentativas correspondería al análisis del discurso político/argumentativo del género de los documentos de políticas, de las entrevistas y las publicaciones de los distintos medios de comunicación de los procesos de elaboración de determinada política.

En Fairclough I. y Fairclough N., la deliberación es el campo de producción de políticas, por tal campo las autoras describen: "Conducir un conjunto de valores, de objetivos e intereses sobre cosas o personas" (Fairclough I. y Fairclough N., 2012, p. 11), para demostrarlo, parten de la base ética aristotélica que afirma que deliberación no es más que el resultado político que se produce entre la decisión y la acción (Aristóteles, Libro III, 1112a), en la cual las narrativas políticas se constituyen a partir de instancias, actores o agentes, de los cuales se producen cierto tipo de respuestas y efectos, interpretaciones y representaciones para las cuales la deliberación es el resultado o el producto de políticas públicas desarrolladas por la deliberación de los discursos.

El análisis del discurso político planteado por los autores: argumentación/deliberación como análisis del conjunto de las razones prácticas de la política, de deliberaciones, tendrían que ver con las clases de géneros argumentativos de los discursos, sean estos epistémicos, políticos, comunicacionales, entre otros (Fairclough I. y Fairclough N., 2012, p. 10), que se valen de estrategias narrativas, prescriptivas, descriptivas o explicativas. El estudio plantea que un modelo de análisis

[89] "We adress to political discourse analysis the claim that political discourse is fundamentally argumentative and primarialy involves practical argumentation; analysis of political discourse should centre upon analysis of practical argumentation". Trad. Luis F. Vásquez Zora.

del discurso político debería tener en cuenta, primero, un ámbito problemático compuesto por circunstancias, objetivos y valores, sometidos a la deliberación y las prácticas argumentativas y contra-argumentativas de los sujetos, agentes últimos que son el producto de discursos y prácticas deliberativas. Segundo, este proceso deliberativo del discurso otorga tanto el proceso de políticas como el conjunto de análisis y hechos políticos trazados en tres vías por las autoras: discursos políticos de dominio, de manipulación y de ideologías. Más que un análisis del discurso político, las autoras proponen un modelo de análisis retórico.

Una metodología sobre las políticas docentes no se halla en consonancia con el análisis lingüístico ni del lenguaje, no se limita al análisis lexical ni tampoco meramente lingüístico ni retórico. Las políticas docentes pretenden exceder estos ámbitos para describir que la formación de conceptos y de discursos tiene que ver con la obsesión por ordenar conceptos, objetos, en formas de discursos, el conformar estrategias para privilegiar unas formas de saber y no otras, tiene que ver la descripción de los ocultamientos, los silencios, las imposiciones y las resistencias por las cuales se organizan determinadas formas de orden que defendemos o contrariamos por su carácter de incerteza, diferencia, multiplicidad o verosimilitud.

Digamos que el análisis del discurso de las políticas públicas consiste en comprender como "los discursos son una serie de elementos que operan en el interior de un mecanismo general de poder, que son una serie de acontecimientos políticos, a través de los cuales el poder es vinculado y orientado"[90] (Foucault, 2010, p. 254), se trata, por lo tanto, de modalidades de gobierno que construyen formas de saber, orientados por intereses y conductas que intentan, conducir, imponer e incitar a que conducir poblaciones hacia un determinado modelo de sociedad.

La política educativa

La política educativa son comprendidas como aquellos "programas de acción gubernamental, estructurados a partir de valores e ideas, que se dirigen a públicos escolares y son implementados por la administración y por los profesionales de la

[90] "Os discursos são uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder, são uma série de acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado". Trad. Luis F. Vásquez Zora.

[91] "Programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação". Trad. Luis F. Vásquez Zora.

educación"91 (Van Zanten, 2011, p. 640), de lo cual se infiere que las acciones de los Gobiernos sobre los sujetos y los contextos representan un determinismo de las acciones educativas y de sus actores por el simple efecto de constituirse desde políticas gubernamentales, en las cuales acontecen "r composições entre o nível local e as unidades políticas e administrativas, assim como segundo os estabelecimentos, e com uma predominância da justificação em relação a uma verdadeira hibridação […] ela produz numerosos efeitos perversos do ponto da eficácia do sistema educativo (Van Zanten, 2011, p. 645).

Para nuestro caso las políticas docentes dudan del protagonismo del Estado como instancia lineal y dominante de las políticas educativas, colocan en cuestión también los "efectos perversos" producidos por el que no se cumplan las políticas de los gobiernos en los sistemas educativos y dudan más, que se cumplan en los ámbitos escolares, todo lo contrario, las políticas docentes habrán de mostrar que en gran porcentaje, las políticas educativas expresadas en planes, programas y proyectos, entre otros, demuestran ser un fracaso (Grinberg, 2008).

Con relación a enfoques de análisis de políticas educativas cuyo argumento se ubica en la elaboración de políticas desde textos y discursos, desde contextos y procesos, las políticas docentes responden que no solamente comprenden el análisis de los acontecimientos políticos desde la determinación del espacio y el tiempo en el que se producen las políticas como analítica de la elaboración de las políticas públicas, tal como es propuesto por S. Ball (1995; 2006; 2011). El análisis de políticas propuesto por Ball: "políticas de texto y políticas de discurso" (Bowe, Ball y Gold, 1992; Ball y Bowe, 1998; Ball, 1995, 2006; Ball y Mainardes, 2011), conforman la perfomatividad de los acontecimientos políticos o la producción de políticas como análisis de textos y discursos como acontecimientos singulares, que transcurren por ciclos de producción de política bajo contextos de influencia, de producción de texto, de práctica y de estrategias, a través de escenarios en los cuales se suceden y ofrecen al análisis político (Bowe, Ball y Gold, 1992; Ball y Mainardes, 2011). Las *políticas de texto* serían el conjunto de las prácticas políticas conformadas por las acciones y los hechos políticos expresados en las agendas y los distintos trámites de ley en su tránsito por los diferentes contextos, procesos y arenas políticas para la formulación de una política determinada (Bowe, Ball y Gold, 1992; Ball, 1995; Ball y Mainardes, 2011). Por ejemplo, el trámite que comprende desde los contextos de influencias, a los cuales son sometidas las iniciativas políticas por los procesos parlamentarios de formulación en las instancias legislativas

y ejecutivas hasta los actos desarrollados en las distintas vías de implementación de la política en determinados grupos de interés: "La política de texto comprende el producto de los compromisos en varias fases puntuales; una inicial, de influencia en la formulación de la micro-política legislativa, en los procesos parlamentarios y en las políticas y micro-políticas de articulación con los grupos de interés (Ball, 2006, p. 44). Las políticas de texto representan, por lo tanto, los hechos y acciones registrados en los procesos, contextos y arenas de producción de políticas educativas, lo cual Ball denomina como hechos y acontecimientos de políticas.

Las políticas de discurso son definidas como la producción de política objetivada y ejecutable, que, implementada de acuerdo con ciertas estrategias de poder, constituye una práctica política aplicable a la manera de conocimiento verdadero: "Necesitamos apreciar las maneras por las cuales las políticas relatan, recogen y ensamblan ejercicios de poder a través de la producción de 'verdad' y de 'saber' como discurso"[92] (Ball, 2006, p. 48). Tales políticas como discurso están expresadas en la formulación de leyes y normas, las cuales comprenderían el sentido del discurso, su verdad y saber, las estrategias de selección, clasificación, análisis y descripción de los hechos y textos que expresarían las formas de análisis y categorización de una exterioridad política sobre la cual se otorga interpretación y sentido.

Ball, por lo tanto, propone una perspectiva de análisis político definida por ciclos en los cuales, hechos, textos, discursos y prácticas conforman procesos de producción de políticas como discurso veraz. Esto significa que los acontecimientos discursivos y las prácticas transitarían por ciclos y contextos de producción de políticas, es decir, el análisis de políticas consistiría en la interpretación de las acciones, situaciones, condiciones, medios, normas e ideologías que se configuran a través de contextos de influencia, texto —acciones y actos—, de contextos de práctica —efectos, estrategias— como discursos[93] (Ball, 2006, p. 48).

Las acciones, los acontecimientos y los procesos se corresponden, por lo tanto, con las políticas de texto, con los hechos, según Ball. El análisis de políticas sobre esos hechos, su formulación, obedece a las po-

[92] "The texts policy share the product of compromises at various stages-at points of initial influence, in the micropolitics of legislative formulation, in the parliamentary process and in the politics and micropolitics of interest group articulation". Trad. Luis F. Vásquez Zora.

[93] "We need to appreciate the way in which policy ensembles, collections of related policies, exercise power through a production of 'truth' and 'knowledge', as discourses". Trad. Luis F. Vásquez Zora

[94] "Teorizações de primeira ordem". Trad. Luis F. Vásquez Zora.

líticas como discurso, lo cual sería lo que otorga sentido al análisis de políticas, en cuanto constituyen "teorizaciones de primer orden"[94] (Ball y Mainardes, 2011, p. 69), lo que no es más que el establecimiento de una relación directa de los ciclos de políticas con la esperada construcción de órdenes sociales de justicia, equidad, legitimidad, participación, etcétera, en la propuesta de análisis de ciclo de políticas, Ball propone un análisis crítico social de los hechos políticos —textos—, y su tránsito por los ciclos de formación de política los propone como políticas de "discurso" social.

Si fuese desde el espacio y el tiempo entendidos como textos, contextos, procesos y discursos, Ball no desarrolla una analítica del discurso, sino que propone un análisis de políticas basado en el enfoque crítico de formación del conocimiento de inspiración kantiana (2003), el cual consiste en la elaboración de una crítica razonada de los fenómenos que acontecen en un espacio y un tiempo determinado, que se corresponden con las "políticas como textos", serían aquello que aparece en los campos de la percepción y la sensibilidad, o sea, en un espacio y un tiempo definido y medible, aquello que en el análisis político de Ball son los hechos, fases y contextos de política, su análisis de políticas como texto. Luego, la "política como discurso" conformada por el análisis de los fenómenos políticos acontecidos en procesos determinados, como *noúmeno*, como aquello pensado y nombrado, como discurso de política.

Inspirado en una crítica kantiana, Ball pretende determinar lo indeterminable, que las políticas educativas se producirían bajo espacios y tiempos, en textos, escenarios y ciclos que determinarían tanto los hechos políticos como su análisis, tanto los hechos denominados como políticas de texto y los análisis políticos denominados como discursos (Ball, 2006). El análisis político de Ball es de espacios y procesos, lo cual no obedece más que a la tesis de Kant de que el conocimiento se produce en la crítica a la razón sobre aquello que se produce en el espacio/tiempo de la sensibilidad, para nosotros, queda faltando una analítica de las prácticas políticas educativas.

Para una metodología de las políticas docentes, un análisis del discurso político no se corresponde al tránsito de los acontecimientos enunciativos por el modelo de análisis binario entre el espacio y el tiempo, el ciclo y el contexto, el texto y el discurso, la horizontalidad y la circularidad en la que se irían del

"fenómeno al noúmeno". Tampoco se corresponde una metodología de políticas docentes, al establecimiento de relaciones directas entre textos, contextos y discursos. Menos aún, al proceso en el cual "los datos como informaciones son elaborados sobre una realidad a través de un proceso conceptual"[95] (Flores, 1994, p. 16). Como si las complejas relaciones políticas representasen la interpretación de la relación directa entre significado y significante, como si el desafío fuese el desciframiento de una positividad que reposa entre "el contenido informativo, los registros en soportes físicos, las expresiones en formas de lenguaje y las elaboraciones a partir de la realidad"96 (Flores, 1994, p. 26). O como si los datos y los acontecimientos políticos fuesen resultados de procesos de organización y clasificación de informaciones, o como si las categorizaciones textuales pudiesen hacer que los documentos tuvieran significados y análisis directos con los contenidos documentales, con discursos y con prácticas. O como si pareciese que la relación entre texto, discurso y acontecimientos reemplazasen la relación de lenguaje entre de significado y significante, como si para el análisis del discurso político existiese una relación que permitiera salir "del enunciado y llegar al enunciable a través de la interpretación"[97] (Aquino y Mutti, 2006, p. 681).

Digamos que tomar los textos y deducir contextos, espacios e inferir tiempos, significados y concluir significantes, discursos y descubrir formas sociales, hace parte de un tipo de análisis que bajo cierto enfoque crítico social del discurso establece relaciones entre los hechos y el sentido de la interpretación entre lo "lingüístico con lo social y lo histórico, en el cual el lenguaje no apenas en cuanto forma lingüística, en cuanto forma material de la ideología. Más allá de que es en el contacto de lo histórico con lo lingüístico, que se constituye la materialidad específica del discurso" (Pêcheux, 2002, p. 61). Las políticas docentes no disponen su instrumental analítico como una relación directa entre textos, contextos y significados discursivos, como si existiese una relación entre las palabras y las cosas, entre los

[95] "Os dados como informações são elaborados sobre uma realidade através de um processo conceitual". Trad. Luis F. Vásquez Zora.
"O conteúdo informativo, os registros em suportes físicos, as expressões em formas de linguagem e as elaborações a partir da realidade". Trad. Luis F. Vásquez Zora.

[96] "Do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação". Trad. Luis F. Vásquez Zora.

[97] "Lingüístico com o social e o histórico, na qual a linguagem não apenas enquanto forma lingüística, também enquanto forma material da ideologia. Além de que é no contato do histórico com o lingüístico, que se constitui a materialidade específica do discurso". Trad. Luis F. Vásquez Zora.

enunciados y los sentidos discursivos; como si "en el contacto de lo histórico con lo lingüístico, se constituyera la materialidad específica del discurso"[99] (Aquino y Mutti, 2006, p. 680). Para las cuales preguntamos: ¿cuál es el lugar de las prácticas de los saberes a ser transmitidos y las modalidades y conductas a través de las cuales son llevados a cabo en la escuela, cuáles luchas estratégicas son desarrolladas por la obtención de algunos dominios y cuál el resultado sobre las diferentes formas de subjetivación?

Como textos o como discursos, los hechos y acontecimientos políticos no obedecen a la relación directa de las materialidades y sus contextos. La metodología propuesta por la política docente no se refiere al problema de hallar una correspondencia entre el espacio y el tiempo, entre el hecho y el discurso, no es un problema gramatical como tampoco pretende realizar un análisis de políticas sobre una base lingüística fundada sobre la relación entre el significado y el significante. Esta vertiente interpretativa también es planteada por Charaudeau y Maingueneau (2008, p. 195), a partir de una perspectiva de análisis del discurso que otorga un significado a la unidad gramatical en el ordenamiento lingüístico de la composición de la frase, es decir, al definir el análisis del discurso a través de una relación gramatical entre el enunciado y su lugar en la frase.

La política docente

El poder político no está ausente del saber, por el contrario, está tramado con este.
Foucault,
1996, p. 59

Con relación a la producción de políticas educativas referidas a los docentes, Vaillant, al respecto de América Latina afirma: "el Estado no solo es el principal empleador de los docentes, sino que, además, es el que tiene la potestad de fijar las reglas de juego y condiciones de trabajo" (Vaillant y Rossel, 2006, p. 19). Las políticas docentes no tienen interés en ocuparse en un análisis en el que las acciones del gobierno sean entendidas como la institución superior de las decisio-

[99] "No contato do histórico com o lingüístico, se constitui a materialidade específica do discurso". Trad. Luis F. Vásquez Zora.

nes, de las acciones ejecutivas y administrativas en un sistema estatal, como tampoco conceden al Estado una excesiva importancia, en el dominio de las prácticas docentes, quizá los Gobiernos lo intenten, pero los resultados sociales demuestran que no domina con tanta solvencia ni horizontalidad, así como en múltiples ejemplos demuestra que sus reformas son un fracaso (Grinberg, 2008).

Quizá las políticas docentes reconozcan el tránsito entre las formas del análisis / acción / intervención de políticas públicas sobre la delimitación de las acciones sociales, quizá también reconozcan los aportes concretos de los distintos enfoques de análisis de políticas públicas (saberes) en la definición de sus contextos y procesos como fronteras de aplicación de ciertas positividades sistémicas, incrementales, o racionales, frente a los problemas públicos como realidades objetivas, tangibles y fácilmente identificables en las acciones públicas (Easton, 1968; Lindblom, 1991; Kingdon, 1984).

Sin embargo, las políticas docentes se interesan en cómo estas corrientes epistémicas, públicas y educativas se conforman, en cómo obedecen a la construcción de distintos regímenes sociales de verdad y a determinadas tecnologías políticas de gobierno, de cómo en espacios y periodos históricos determinados se forman, existen y modifican prácticas específicas de la docencia, interesa así mismo, cómo conforman y son conformadas por determinadas saberes y poderes formaciones, disyunciones, dispersiones, modificaciones o disoluciones de la docencia.

Las políticas docentes no se refieren a concepciones de análisis de políticas públicas desde tendencias sistémicas, funcionalistas y/o pragmáticas, reconocen los aportes que para la historia de los análisis políticos han realizado las *policy sciences,* como movilización de las ciencias sociales europeas y norteamericanas en el establecimiento de alternativas concretas referentes a políticas públicas de reorganización de lo público y lo social en un periodo de posguerra.

Las políticas docentes conforman otro lugar interpretativo de los acontecimientos políticos docentes, no necesariamente correspondientes a los enfoques de análisis que explican desde análisis del tiempo, el espacio y los acontecimientos, como análisis de textos y discursos (Bowe y Ball, 1992; Ball y Mainardes, 2011), ni desde el diagnóstico, la formulación, la implementación y la evaluación como analítica de las acciones y los sucesos de una política incremental (Easton, 1968; Lindblom, 1991; Kingdon, 1984), es decir, no obedecen a una pragmática de la eficacia ni a un neofuncionalismo.

Sobre el neofuncionalismo George Ritzer en su obra *Teoría sociológica contemporánea* señala (1993, p. 529):

> [Es] un modelo descriptivo de la sociedad compuesta de elementos que, en interacción con otros, forman una determinada configuración [que] permite al sistema diferenciarse de su entorno. Las partes del sistema están 'conectadas simbióticamente'[...]. Segundo, [...] se esfuerza por incorporar una concepción más amplia de la acción no sólo racional, sino también expresiva. Tercero, [...] conserva el interés funcional estructural por la integración como una posibilidad social. Reconoce que la desviación y el control social son realidades de los sistemas sociales. [...] Cuarto, [...] acepta la interpenetración de estos sistemas, la producción de tensión que representa una fuente constante de cambio y control. Quinto, se centra en el cambio social y en los procesos de diferenciación dentro de los sistemas social, cultural y de la personalidad. Así, el cambio no produce conformidad y armonía, sino 'individuación y tensiones institucionales' (Alexander, 1985, p. 10).

las políticas docentes se diferencian del análisis de las acciones políticas neofuncionalistas como inferencia en el espacio y el tiempo de la causalidad de las acciones sobre lo público, como determinación del conjunto de los sucesos y acontecimientos políticos en agendas, ciclos o procesos de política (Lindblom, 1991; Kingdon, 1984). Las políticas docentes se encargan de la descripción de las condiciones de existencia, dispersión disyunción y de modificación de las prácticas y experiencias de la docencia en unas sociedades en unas discontinuidades históricas determinadas. Ellas habrán de analizar la formación de las docencias, a partir de la relación entre los saberes, las conductas, las instancias y los sujetos qué forman y cómo se forman, de aquellos sujetos sociales que intentan determinar y formalizar la docencia, en tanto práctica política, esto es, "cabría el empeño de analizar las políticas públicas como prácticas políticas"[100] (Reis, 2003, p. 13). Así también, ellas reconocen, el desarrollo de estudios críticos, sociales y económicos producidos en Iberoamérica, los cuales definen, a través de las series de: vocación - enseñanza - ocupación. Profesión - educación - educador. Profesional - aprendizaje - orientador, como aquellos focos principales de análisis de las actividades sociales docentes (Tenti Fanfani, 2006, 2007, 2008; Tardif, 2012; Nóvoa, 2009, 2014; Fernández, 1991; 1998; Peñuela *et al*., 2008),

[100] "Caberia o empenho de analisar policies como práticas políticas". Trad. Luis F. Vásquez Zora.

las cuales parecen hacer parte del conjunto de las categorías sobre las que se ha construido una versión de la docencia en América Latina.

Las políticas docentes no se refieren a una administración política de los docentes que tendría que ver con factores de carácter técnico aplicados al análisis del costo-beneficio, costo-eficiencia, costo-efectividad o a la elaboración de indicadores sociales, esto es, a la realización de análisis desde lugares soberanos, ellas pretenden analizar cómo estas disciplinas administrativas, económicas, sociológicas, entre otras, pretenden conformar regímenes de saber y de gobierno sobre la docencia, el cómo son producidas modalidades y prácticas políticas docentes. Tampoco consideran como fin último de las políticas públicas la implementación social de ideales de justicia y equidad, propios de algunos fundamentos y presupuestos compartidos, con respectivas diferencias, tanto por la teoría crítica como por los neofuncionalistas, no porque las políticas docentes las excluya, sino porque entre sus objetivos está exhibir cómo estos otros hacen parte de condiciones de existencia que contribuyen a conformarlas, a partir de procesos históricos y sociales específicos a relaciones de transmisión de los saberes y de modalidades de gobierno de las conductas a través de instancias, de sujetos, de discursos, de experiencias y de prácticas.

Si las políticas docentes son el conjunto de relaciones entre los saberes sociales a transmitir, sí son el conjunto de las conductas que una sociedad en un determinado periodo y situación histórica privilegia, en su intento por formar y constituir un tipo de sujeto social ideal, el presente escrito no se orienta solamente a lo formulado por las políticas públicas ni por las políticas educativas, se refiere por lo tanto, al conjunto de las experiencias y de las prácticas de la docencia en el diario acontecer escolar, refiriendo por prácticas y experiencias, aquellas que difieren de lo formalizado por las políticas públicas y por las políticas educativas, por los lineamientos curriculares, por los programas y por los proyectos, que quizás, está conformada por el conjunto de las rarezas manifiestas en la cotidianidad de las aulas y fuera de ellas, en las cuales la transmisión, la formación de los sujetos sociales más que dispersarse en formulaciones sociales, hacen disyunción y dilución en el espacio escolar, esto es, las políticas docentes tendrán por tarea la interpretación y descripción de las singularidades efectuadas en los territorios, por los sujetos, los colectivos, las comunidades y los sujetos.

La labor de las políticas docentes será indagar la docencia, en tanto experiencia de lo múltiple, ubicado en los límites del afuera de las políticas formu-

ladas, tendrá que ubicar las prácticas situadas sobre el suelo del salón de clase y más allá de él, pondrá atención en la interpretación de aquellas prácticas que se resisten a las formulaciones, que intentan dominar su cotidianidad escolar y extraescolar, y en las cuales los saberes ejercidos se resisten y crean desde el caos, insurrecciones, que al intentar implementar sus exteriorizaciones, se dispersan, hacen disyunción o se modifican. Las políticas docentes comprenderán que la cotidianidad escolar discurre sobre urgencias, que es ejercida por cada sujeto escolar bajo aprendizajes previos y afugias socio-económicas, afectivas, violentas, o incluso mercadológicas, que no son propiamente escolares, donde cada sujeto hace de la docencia, el accionar de la pedagogía y de la educación en tanto medio singular y de subjetivación, quizá unas veces para la realización de sí mismo, en otras para alejarse, para conformar su territorio, para manifestar un reclamo, una resistencia o la construcción de focos de fuga de subjetividades acorde las condiciones diferenciadoras del lugar, de la situación o del contexto social, de emergencia de subjetividades o de singularidades.

Las políticas docentes preguntarán por las condiciones de los sujetos, por las situaciones de las comunidades en las cuales actúa, por las dispersiones, por las disyunciones, por las experiencias del se vive escolar, así como por los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales que condicionan su actuar situado en el territorio. En este sentido preguntamos: ¿no será el exceso de políticas públicas, educativas, de formulaciones, de métodos y de procedimientos, sobre la docencia, la demostración excesiva, de aquello que las propias comunidades en sus territorios producen? Y fuera así: ¿no sería pertinente un desarrollo epistemológico sobre las políticas docentes?

Si la docencia se aproxima al conjunto múltiple e indeterminado de las experiencias y de las prácticas, como conjunto de experiencias que obedecen a la producción realizada por los sujetos en situaciones, contextos y territorios que los condicionan, en modalidades de resistencia, pero también de creación, no será por lo tanto, el conjunto de estas relaciones las que replantearían lo dicho y lo formulado escolar por las políticas públicas, por las políticas educativas, por las instancias y por sus normas, por toda la grilla jurídica que intenta definir las conductas y comportamientos de la docencia, y aquello que se establece socialmente sobre ella.

Vemos pues, que un simple manojo de inquietudes habrán de hacer repensar cualquier estudio, sobre la conformación, la permanencia y la dispersión histó-

rica y social de la docencia, en tanto accionar y diáspora de la transmisión de determinadas prácticas sociales, las cuales sobrepasarían la instancia escolar, los sujetos, y los saberes de la educación y de la pedagogía, no solo por la crisis de la educación, tampoco por la educación digital catalizada por la pandemia, menos aún, por las demandas juveniles que reclaman el cumplimiento de los derechos educativos básicos, tampoco por el arsenal mercadológico de bienes educativos, ofrecidos por las más diversas instituciones sociales, nacionales e internacionales, privadas y públicas, que no cesan de ofrecer formulaciones, recomendaciones y respuestas que insisten en orientar la docencia como bien de mercado. La docencia será pues lo que ya las comunidades en sus territorios ejercen y para quienes la interroguen, será lo aún no dicho sobre ella.

Quizá lo no dicho sobre ella se corresponda entre otras a categorías polisémicas y poli-prácticas, ya que torna la transmisión de los saberes y las modalidades de conducción social de los sujetos en ejes y objetivos de gobierno, y es allí precisamente, en los territorios, donde los acontecimientos docentes constituyen a través de la práctica docente, las diferenciaciones, las subjetividades y las singularidades, lo cual es objeto de la política docente en América Latina.

Referencias

Allison, G. (1971). *Essence of decision: explaining the Cuban Missile Crisis*. Harper Collins Publishers.

Aquino, R. y Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto*, 4(15), 679-84. https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/

Aristóteles. (2005). Ética a Nicómaco. Alianza.

Ávalos, B. (2011). *El Desarrollo Profesional de los Docentes. Proyectando Desde el Presente al Futuro*. UNESCO. https://goo.su/Gnfhn3

Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class. The selected works of Sthephen J. Ball*. Routledge.

Ball, S. J. y Bowe, R. (1998). El curriculum nacional y su "puesta en prácticas": el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(2), 105-131. https://goo.su/hFwHA

Ball, S. J. y Mainardes, J. (2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. Cortez. https://www.scielo.br/j/cp/a/By4SFwPFZqh4qwTJ6Dw7d7x/

Bedoya, M. (2018). *La gestión de sí mismo. Ética y subjetivación en el neoliberalismo*. Universidad de Antioquia.

Blondeau, O. et al. (2021). *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Editorial Traficantes de Sueños. https://goo.su/4X1h2I

Bocanegra, H. (2010, enero-junio). Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80. *Revista Diálogos de saberes*, (32), 29-44. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/1928

Castro, J. et al. (2007). Maestro: *Condición social y profesión docente en Colombia. 1991-2002*. Universidad Pedagógica Nacional. https://goo.su/xWs2

Castro, J. et al. (2005). De la profesión a la función docente: Una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002. *Cuadernos de Psicopedagogía,* (5).

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2008). *Dicionário de análise do discurso*. Contexto.

Coral, L. (1980). *Historia del Movimiento Sindical del Magisterio*. Suramericana.

Dal Rosso, S. (2011). *Associativismo e Sindicalismo em Educação*. Paralelo.

Durkheim, É. (1999). *Educación y sociología*. Ediciones Altaya.

Easton, D. (1968). *Política Moderna*. México: Letras.

Easton, D. (1992). *Esquema para el análisis político*. Amorrouto.

Fairclough, I. y Fairclough, N. (2012). *Political Discourse Analysis*. Routledge.

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. UNB.

Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. (1982). XII Congreso Nacional de Educadores. Conclusiones. https://goo.su/oq-0TON

Fernández, M. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a "proletarização". *Teoría e Educação*, (4). h https://goo.su/m2GUmpU

Fernández, M. (1998). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI.

Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. PPU.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Letra E.

Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978).* Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010). *A ordem do discurso*. Loyola.

Frigotto, G. (1984). *A Produtividade da Escola Improdutiva*. Cortez.

Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Punto aparte. https://goo.su/krqKtg

Fundación Varkey. (2022, 12 de marzo). Global Teacher Prize. https://goo.su/fQjcoer

Grinberg, G. (2008). *Educación y poder en el siglo xxi. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Pedro Miño.

Ibarra, O. (2010). *Ser maestro en Colombia: de oficio a profesión*. UPN. https://goo.su/b2mxW3

Jiménez, E. y Estrada, G. (1993). *Magisterio Antioqueño 1900-1980*. ADIDA, Comfenalco, Concejo de Medellín.

Kingdon, J. (1984). *Agendas, alternatives and public policies*. Library of Congress.

Le Bot, I. (1985). *Educación e ideología en Colombia.* La Carreta.

Lindblom, C. (1991). *El proceso de elaboración de políticas*. Porrúa.

Marx, K. (2002). *El Capital*. Libro I. Online-Porrúa.

Marx, K. y Engels, F. (1848). *El Manifiesto Comunista*. Online-Porrúa.

Meny, A. y Thoening, J. (1992). *Las políticas públicas*. Editorial Ariel.

Murillo, M. (2001). Una aproximación al estudio del sindicalismo magisterial en América Latina. *Revista Estudios Sociológicos*, (55). https://www.redalyc.org/pdf/598/59855106.pdf

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Oficina Internacional de la Educación. (1934). *Recomendación N°. 3. Sobre las economías en materia de instrucción pública*.

Palamidessi, M. (2003). Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa. Santiago de Chile, PREAL**,** Serie https://goo.su/UUxaRv

Parra, R. (1997). *Los maestros colombianos*. Plaza y Janés.

Peñuela, D. *et al*. (2008). *La cuestión docente: Colombia, los estatutos docentes*. Fund. Laboratorio de Políticas Públicas Flape.

Pêcheux, M. (2002). *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Pontes.

Popkewitz, T. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote.

Pulido, O. *et al*. (2005). *Formación de maestros: profesión y trabajo docente*. Universidad Pedagógica Nacional. https://goo.su/Lzyz8

Reis, E. (2003). Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 18(51), 13-15. ttps://goo.su/dCSV6

Rodríguez, R. (2009). *El maestro en Colombia. Hitos, avatares y paradojas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://goo.su/wo0k

Souza, C. (2007). Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. En G. Hochman (Org.) Políticas públicas no Brasil. Fiocruz.

Tardif, M. (2012). *El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos de futuro. Seminario internacional. Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional*. UNESCO/IIEPI. https://goo.su/njxj

Tello, C. (2011). Epistemologías de la política educativa y justicia social en América Latina. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, núm. Especial: América Latina.

https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13679/pr.13679.pdfN

Tello, C. *et al*. (Coords.). (2013). *Las epistemologías de la política educativa: Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Mercado de letras.

Tenti, E. (Comp.). (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI. https://goo.su/AYkP0

Tenti, E. (2007). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI.

Tenti, E. (2008, 2-6 de junio). *Sociología de la profesionalización docente. Seminario Internacional: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. IIPE/UNESCO. https://goo.su/TvUL2

Torres, R. (2000, junio). De agentes de la reforma a sujetos de cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas, UNESCO*, XXX(2)(114). https://goo.su/00lHaud

Unesco. (2011a). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249

Unesco. (2011b). *Primer Estado del Arte sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*.

Unesco. (2011c, 12 y 13 de mayo). *Nueva agenda de políticas docentes en américa latina y el caribe: nudos críticos y criterios de acción. Encuentro Preparatorio Regional* https://goo.su/Fzl00I

Unesco. (2012). *Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes*. http://ceppe.uc.cl/images/
contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2011/proyecto-estrategico-base/vaillant-carrera.pdf

Unesco. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*

Unesco. (2022). *Reimaginando la educación. La evaluación internacional de educación basada en ciencia y evidencia*. Unesco. https://goo.su/ZHnDQl8

Vaillant, D. (2004). *La Construcción de la profesión docente en América Latina, tendencias, temas y debates*. PREAL. https://goo.su/yZG2

Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: una radiografía de la profesión*. PREAL. https://goo.su/zKQlweE

Van Zanten, Á. (2011). *Dicionário de Educação*. Vozes.

Vásquez, L. (2016). Políticas docentes en Colombia. El maestro de escuela como sujeto de Gobierno Social. *Revista Colombiana de Educación*, 70(1). https://goo.su/kK5D4C

Vásquez, L. (2018). La docencia como práctica política en Colombia: más que formación, carrera y remuneración, más que enseñar, educar y aprender. *Olhar de Professor*, 18(2), 162-183. Doi: 10.5212/Olhar Prof r. v. 18 i2. 0001. https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/8167.

Vásquez, L. (2021). Pedagogías Otras: Singularidades de la docencia en seis escuelas públicas del municipio de Medellín. En *V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. https://goo.su/R1tvTc

Vásquez, L. (2022). Defender la docencia: resignificación de los saberes docentes en Colombia (1980-2015). En P. Medina Melgarejo (coord.), *La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia. Compartencias entre México y América Latina*, vol. 1. Universidad Pedagógica Nacional. https://goo.su/sYXPK

XVII. Otros conocimientos, otras prácticas y un mismo problema (la escuela); superando su artificialidad desde propuestas educativas comunales en Oaxaca

XVII. Otros conocimientos, otras prácticas y un mismo problema (la escuela); superando su artificialidad desde propuestas educativas comunales en Oaxaca

Yolanda Jiménez Naranjo[101]

Introducción

Cuando analizamos la relación entre conocimientos escolares y conocimientos comunitarios-indígenas topamos una y otra vez con el mismo problema; la institución escolar y su arraigada persistencia de entender el aprendizaje y el conocimiento con el monismo metodológico y epistémico (Pér (Pérez Gómez,1995) que fue creada en los albores de la realidad eurocentrada de construir el mundo social con apego a la individualidad y racionalidad típicas de su época. Las lógicas y saberes escolares, a pesar de los cambios y transformaciones que ha sufrido la vida social, política, económica, la propia ciencia y de la enorme cantidad de documentos legislativos y normativos que señalan el derecho de los pueblos indígenas a una educación propia, se resisten a ser transformados. Como dijera Skliar (2005), no hay que cambiar tanto planes y programas sino el "argumento mismo de la educación". De esto trata este artículo.

El concepto de indígena, aunque lo usemos en este escrito, es muy controvertido. Se usa por ser el que hasta ahora domina en los documentos normativos y en nuestros imaginarios para denominar a aquellos numerosos y diversos pueblos originarios o nativos que la colonización europea del siglo XVI nombró y unificó bajo una categoría en el continente americano. Sin embargo, tal y como ha sido denunciado por algunos pensadores de estos pueblos, este concepto es finalmente una categoría de poder colonial (cfr. Gil, 2019). Y no siempre quieren ser nombrados por ella. Muchos de estos pueblos han expresado su deseo de ser

[101] Docente investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO). Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada.

nombrados por sus propios nombres, como ayuuk, binnigula'sa', ñuu savi, zapotectos, etc., por poner algunos ejemplos de pueblos de Oaxaca.

Por ello conviene aclarar desde el inicio, que las experiencias que motivan las reflexiones de este escrito son aquellas que aun estando algunas en la esfera pública —aunque generalmente en sus márgenes—, ubican la relación entre diferentes formas de conocimiento y la escuela dentro de proyectos de mayor autonomía (entiéndase autonomía comunal no individual) y reconocimiento de sus formas comunitarias de vida. Ello, para dar cabida a otros conocimientos y aprendizajes en el ámbito escolar que favorezcan la construcción —distinta a las hegemónicas— del mundo social, cognitivo, económico y político de sus pueblos (Medina, 2015).

Escribo estas reflexiones en base al trabajo prolongado en escuelas y comunidades indígenas en México. Algunas de estas experiencias han incluido escuelas autodenominadas interculturales o indígenas a partir de trabajos de corte etnográfico. Esta práctica continuada de trabajo de campo, que ha provocado diversas publicaciones, es la que me lleva a plantear con seguridad la persistencia de procesos de negación e invisibilización de prácticas y epistemes muy valiosas provenientes de los pueblos donde se ubican las escuelas, así se autonombren indígenas o interculturales. Por otra parte, he realizado en Oaxaca, trabajos de corte etnográfico-colaborativo en escuelas de educación básica que aplican el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) del magisterio de la Sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación de Oaxaca, en escuelas comunitarias independientes y he participado en el reforzamiento y acompañamiento con algunos/as de los actores de escuelas de educación secundaria comunitaria indígena y en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, todas ellas cobijadas bajo el abrigo de la comunalidad. Ambas experiencias, tanto las que están más bien reproduciendo la lógica escolar sin mayor debate como aquellas que la están transformando a partir de un enfoque comunitario motivan este escrito. Por ello, en el primer apartado, expongo las (im) posibilidades de la relación entre alteridad y educación escolar, y ubico la persistencia de este problema aún en la sociedad del conocimiento actual, que ha pluralizado y abierto sus formas de comprender la enseñanza-aprendizaje, pero centrada todavía en el mercado laboral e intereses económicos actuales. Y finalmente, a partir de las experiencias en Oaxaca que he mencionado antes, propongo varios capítulos con los aportes que estas experiencias nos señalan para transformar los sentidos del aprendizaje desde unas lógicas individuales, logocéntricas y competitivas en am-

bientes de aprendizaje artificiales hacia otras colectivas, integrales y cooperativas, más centradas en los aprendizajes que necesitan para la continuación de la vida bajo sus principios. Y cómo ello nos lleva de la mano a plantear la necesidad de repensar la formación de formadores hacia procesos más colectivos de aprender-enseñar a acompañar procesos educativos desde otro lugar.

De la (im)posible relación entre alteridad y educación escolar

La relación entre alteridad y educación escolar es problemática porque existe una estrecha relación entre el ejercicio de la educación escolarizada y una radical homogeneización de las formas de aprender y enseñar, de entender la construcción del sujeto, del mundo (socioeconómico y cultural) y del futuro. La escuela no es sólo un espacio excluyente por su falta de acceso a ella, sino por pretender acceder al aprendizaje y al conocimiento desde un lugar de radical homogeneidad (epistémica y metodológica, como vamos a ver). Es en este sentido que sostengo que la escuela es un espacio orquestado de exclusión. Frente a los discursos que enarbolan la bandera de la relación entre diversidad y educación escolarizada desde un lugar más bien anecdótico o decorativo, considero que es relevante comprenderla en su signo contrario, es decir, en lo que no tiene de diversa y las profundas causas de ello, para desde este lugar, poder transformar su honda inclinación a la exclusión.

Los profundos anhelos homogeneizadores —y por tanto excluyentes— de la escuela se incubaron en los orígenes que la vincularon tempranamente con el proyecto económico, político y social de la modernidad. No pretendo en este escrito profundizar en la relación entre conocimiento y racionalidad moderna. Afortunadamente es una relación muy documentada y sobre la que tenemos claridad conceptual. Quisiera solo señalar en este breve texto que la base de la racionalidad moderna que construyó el pensamiento científico moderno ha suplantado e interiorizado a aquellos conocimientos que están fuera de su lógica de verdad objetiva, neutral y universal.

Junto a ello, podemos añadir brevemente que la escuela que nace en la modernidad, y que se convierte en un lugar emblemático para otros de sus pilares —el estado-nación y el mercado— nace con la clara pretensión de separar al niño y niña de su entorno para proveerle de los conocimientos, habilidades y actitudes que el nuevo mercado y la nueva estructura política necesitaba, porque su fami-

lia y comunidad no podían proveerlos. Su gran anhelo y logro fue —y continúa siéndolo— desarraigar a niños y niñas de sus propias trayectorias familiares y comunitarias para impartir una educación homogénea, universal y "neutra" que lo prepare para una sociedad basada en la meritocracia moderna y el mercado de trabajo existente. Esta meritocracia está basada en el logro individual a través de un ámbito educativo homogéneo, universal, "neutro" y científico-racional dentro de una estructura económica y política que también aspira a ser universal. Creo que no es difícil imaginar la ingente cantidad de exclusiones y de jerarquización de conocimientos que este anhelo homogeneizador, universal y "neutro" ha generado sobre otras formas de vida, de conocimientos y su papel que ha tenido para sostener ideas de desarrollo ajenas, impuestas y pro-capitalistas. Podríamos decir, que la escuela heredera de los ideales de la modernidad y que es la que aún tenemos y podemos observar de forma mayoritaria, no fue creada para cobijar la diversidad, sino para combatirla, convirtiendo con ello, diferencias culturales existentes en desigualdades (García Castaño *et al*., 2018) y estas en privilegios epistémicos.

De tal forma que, como lo plantea Santos (2015), en el mundo que resultó de ello, "las realidades definidas como particulares o locales (…) están incapacitadas para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal y global". Si otros conocimientos, realidades o formas de practicar la vida no son "alternativas creíbles" (p. 111), es obvio pensar entonces en la enorme cantidad de exclusiones que produce este principio regulador de la vida social actual. Especialmente en la escuela. Pero si revertimos el axioma y entendemos que otros mundos en sus dimensiones sociales, políticas, ambientales y económicas, sí representan alternativas creíbles y posibles. Algunos ejemplos de ello son el Sumak Kawsay andino (Macas, 2010) o el Lekil Kuxlejal tzeltal (Paoli, 2003), la propuesta zapatista de Educación Verdadera (Baronnet, 2013) u otras que se plantean como críticas al desarrollo (Gudynas y Acosta, 2011). Entonces otra educación o conocimiento será posible. Sabemos que para lograr esto es necesario el establecimiento de un necesario diálogo de saberes (Leff, 2003), y eso pasa por erosionar el monismo metodológico y epistémico tan practicado en la escuela. Una de estas formas, y es en la que se centrará este escrito, tiene que ver con las prácticas educativas comunales que están desarrollándose en Oaxaca al calor del concepto de comunalidad, y de la importancia que sus formas de organización política y cultural tiene en sus territorios.

Del monismo metodológico escolar o de la persistencia del problema (la escuela) en la sociedad del conocimiento

A pesar de la gran variedad de formas que atraviesa el aprendizaje y la enseñanza sorprende ver que las escuelas sean tan parecidas en sus formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje, aún en lugares tan distintos y aun haciendo referencia a educaciones que tienen el objetivo explícito de regirse por los principios culturales de los pueblos en los que se ubican. Especialmente, cuando pensamos en pueblos que aun teniendo un acercamiento con muchos principios propios de la modernidad —estado, mercado, escuela— conservan muchos otros que no han pasado por este tamiz de forma profunda.

La presencia de un currículum prescriptivo que ha sido diseñado para un nación o región que regula tiempos, materias, contenidos y grados para el aprendizaje de forma global es quizás uno de las manifestaciones más claras de lo que entendemos por escuela y de las reiteradas exclusiones que ahí ocurren. Esto es tan persistente que generalmente las experiencias que han comenzado a dialogar con otros tipos de conocimientos dejan —con demasiada regularidad— intacta esta estructura y solo añaden a ella contenidos propios de un determinado grupo. Tal es la resistencia al cambio. Lo que es tan sólo una forma de aprender y enseñar pareciera haber agotado los sentidos diversos que esto pudiera tener.

Este monismo metodológico excluye una gran cantidad de formas posibles de concebir y practicar lo educativo. Haciendo una breve revisión, no será complicado pensar cómo la escuela está diseñada para excluir procesos naturales de aprendizaje por otros artificiales (encerrados en el aula y en el libro de texto); para parcelar un conocimiento que es integral; para negar las metodologías de aprendizajes locales-comunitarias que se utilizan para la reproducción social comunitaria por no considerarlas importantes para el proceso educativo individual de niños y niñas; para concentrar el aprendizaje y la enseñanza en la lectoescritura frente a otro tipo de habilidades; para recalcar la memorización como principio regulador del aprendizaje más que la experiencia significativa; para potenciar y recrear el conocimiento abstracto y lógico-deductivo frente a uno sensorial, situado y en ocasiones comunitario; para alentar el individualismo frente a la comunión y trabajo colectivo; para excluir a los niños y niñas que tienen comportamientos disruptivos con el rigor escolar o con estos principios que hemos señalado; para excluir otras metodologías (por ejemplo cooperativas y comunitarias) que no estén centradas en la certificación y la meritocracia individual.

Es fácil observar que la escuela es un espacio en el cual aprender y enseñar es difícil. Si lo comparamos con un taller, con un parque, con una reunión de amigos, con un juego, o con el ámbito laboral o comunitario, podemos observar el enorme esfuerzo que hay que desplegar para producir un aprendizaje significativo, duradero e integral. La escuela, con demasiada frecuencia, adquiere sentido solo dentro de ella misma, justamente en reproducir su propia artificialidad —la certificación— (Pérez Gómez, 1995). Incluso, como nos señala este autor, sus conocimientos legitimados curricularmente, sus conceptos y teorías son, con demasiada frecuencia, utilizados como "meros adornos retóricos que se utilizan para aprobar los exámenes y olvidar después" (Pérez Gómez, 1995, p. 10). Mucho del trabajo del aula "adquiere sentido (dentro) de la cultura escolar" y del contexto evaluador, fortaleciendo que "la intencionalidad de la propia actividad es más bien espuria e instrumental", centrada en resolver "las demandas de la artificial vida académica, la superación de exámenes" (Pérez Gómez, 1995, p. 11). Gracias a la burocracia escolar y a los enfoques eficientistas y administrativos de lo educativo, no es complicado observar una educación cada vez más atrapada en evaluaciones numéricas, estandarizaciones y mediciones que, muchas veces, nada tienen que ver con la profundidad e interés en el aprendizaje. Es como si hubiera sido diseñada para que aprender y enseñar en ella no fuera lo más importante que ahí ocurre. Y esto porque efectivamente, no es lo más importante que ahí ocurre.

Sus metodologías no son ni neutrales ni universales, sino que representan una forma particular de comprender la educación que fomenta determinada construcción de sujeto y de futuro vinculado al mercado laboral (generalmente externo a las propias comunidades donde viven las personas que a ella asisten). Es lógico pensar que esta estructura cuando se topa con otro tipo de sociedades y tienen iniciativas educativas autonombradas como alternativas, comunitarias o indígenas, si dejan esta estructura intacta y solo modifican algunos contenidos a ser transmitidos o flexibilizan algunas de sus metodologías, se va a topar una y otra vez con la imposibilidad de dar pie a sus propios objetivos. Por ello, la literatura sobre educación indígena reconoce una y otra vez la distancia entre los objetivos que se propone y la escuela vivida. Como dato contextual, podría sumar a esto mi experiencia en el Congreso Nacional de Educación Indígena, en 2019, en la Cámara de Diputados de México. A él llegaron representantes de una gran cantidad de iniciativas de educación indígena en el país. En la reunión plenaria fue

llamativo –aunque no sorpresa– que básicamente todas las voces apuntaban hacia lo mismo; a pesar de contar con un sistema de educación indígena por más de 40 años, la realidad era que esta como tal nunca había existido. Denunciaban con ello la distancia entre los propios objetivos que se plantean y la realidad lograda. Básicamente, se apuntaba que las medidas adoptadas, como señalaremos en este escrito posteriormente, no pasaban de sumar contenidos étnicos a la estructura escolar convencional. Y eso no podía ser reconocido como una educación indígena. Una educación indígena en la escuela, señalaban, nunca ha existido.

Fuera y dentro de lo que se conoce como educación indígena, diferentes enfoques teóricos e iniciativas han intentado corregir algunos procesos de este monismo metodológico que acabamos de señalar. Es relativamente fácil encontrarlos en la literatura actual, aunque no se puede afirmar lo mismo en cuanto a su transformación real, que se resiste. Los problemas que hemos mencionado y que son claros obstáculos para una educación indígena y comunitaria también lo son para las escuelas ubicadas en medios urbanos, centrados en una lógica de conocimiento y meritocracia individual y al servicio de la sociedad de la información y del conocimiento actuales.

Podemos afirmar que la escuela heredera de la modernidad ni siquiera sirve ya a los propios fines de reproducción de la sociedad que la vio nacer. El desarrollo teórico es claro. Por señalar algunos ejemplos, entre la revisión de literatura educativa crítica (pensada para entornos urbanos también) podríamos mencionar; el reconocimiento de la importancia que tiene el aprendizaje situado para provocar aprendizaje significativo (cfr. Díaz Barriga, 2003); la importancia de diversificar tiempos, actividades, acciones y contenidos según las propias inclinaciones de los niños y niñas (cfr. Tomlinson, 2003); a ello habría que sumar el aprendizaje cooperativo (cfr. Traver, 2003), una visión ampliada de lo educativo que incluye a las familias de los niños y niñas a partir de las comunidades de aprendizaje (cfr. Alcalde et al., 2006; García Cano et al, 2016), la relación entre emoción y aprendizaje, el aprendizaje servicio (cfr. Mayor y Rodríguez, 2016), la relevancia del sujeto-niño (Gimeno, 2003) y sus intereses frente a actividades memorizantes y abstractas, la pertinencia de lo aprendido, la relevancia de aprender a aprender, de aprender a pensar (Aznar, 1992), del aprendizaje práctico, etc. Todos ellos podrían estar catalogados en lo que algunos llaman educaciones alternativas, de la mano con el auge que ha tenido la innovación en el ámbito educativo (cfr. Carbonell, 2001). Básicamente lo que están haciendo es erosionar la tendencia de la

escuela a la homogeneidad y a la reproducción de su propia artificialidad en las claves que hemos señalado antes. Aunque también a ello hay que sumar, que muchos de estos cambios en su concreción práctica acaban siendo muy mesurados. Mi experiencia de trabajo de campo en algunas escuelas urbanas denominadas alternativas da cuenta también de cómo, finalmente, las prácticas educativas tradicionales acaban sedimentándose de forma sorprendente en estas iniciativas.[102]

Por eso es cada vez más frecuente presenciar que desde las lógicas institucionales-gubernamentales (así sean estas conservadoras) se critique a la escuela por la poca significatividad de lo allí aprendido para niños y niñas, de la poca utilidad que tiene para su formación laboral. Podemos decir que ni siquiera la escuela "convencional" es satisfactoria para instituciones como la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial o los propios gobiernos de los países (cfr. Treviño, 2015). Pero no porque estén transformando los sentidos de lo educativo hacia un mayor pluralismo cognitivo o epistémico (Pérez & Argueta, 2011), sino porque esa escuela ya no es apta en el tránsito hacia una sociedad del conocimiento o de la información, por tanto, para su mercado laboral. Un mercado donde se apuesta más por un aprendizaje en equipo, cooperativo, integrador, significativo, flexible, innovador, que fortalezca la capacidad de generar aprendizaje continuo. Porque el sujeto que resulta de ello es el que genera riqueza a las naciones en esta etapa del capitalismo tardío. Por esta razón, instituciones de carácter económico como las que acabamos de señalar u otras gubernamentales (así sean de gobiernos conservadores), y muchas iniciativas privadas conocidas como educaciones alternativas hacen suya esta necesidad de innovación educativa en las actuales sociedades del conocimiento.

Pero queremos aclarar que en este escrito, cuando hablamos de transformación educativa lo hacemos pensando de forma distinta a lo que plantean muchos gobiernos y organismos financieros y económicos internacionales. En el ámbito de la educación indígena-comunitaria la erosión de este monismo metodológico viaja paralelo a la creación de espacios de mayor justicia cognitiva (Santos, 2007). Esto implica comprender esta erosión metodológica en clave sociopolítica, es decir, que dicha erosión camina a la par del fortalecimiento de procesos de autonomía educativa para la construcción de sociedades distintas.

---

[102] Convendría preguntarnos por qué a pesar de tanta evidencia teórica, le cuesta tanto diversificar contenidos, tiempos, métodos de aprendizaje, prescindir de un currículum preestablecido, profundizar en aprendizajes de forma real y significativa, prescindir de su interés en la certificación, etcétera.

No es sorpresa que el currículum preescriptivo y oculto (Torres, 1994) es un campo de tergiversaciones y omisiones deliberadas, también en sociedades no indígenas, urbanas y cosmopolitas (Torres, 2012). Si este es un punto importante en el campo educativo en general, es claro que es fundamental para una educación indígena-comunitaria y autónoma. No podrá ser ninguna de estas tres cosas sino incluimos un cuestionamiento del propio saber académico y científico que niega conocimientos, haceres y formas de vida indígenas-comunitarias. Tal vez estemos acostumbrados a naturalizar que estas omisiones y exclusiones sean propias al proceso educativo escolar. Pero lo que hacen es reforzar y reproducir una visión del mundo sobre otra, un tipo de vida frente a otra. No tendríamos ninguna razón desde una educación indígena, comunitaria y autónoma de naturalizarlo. Llevando esta afirmación más lejos, como la señala Escobar (2016), a raíz de la base ontológica de los "mundos relacionales" –o sea imbricados lo natural y lo humano– de muchos pueblos indígenas, "los saberes derivados de las epistemologías del sur ofrecen mayor profundidad que los saberes hasta ahora surgidos en el ámbito académico en el contexto de la transformación social" (p. 12). Plantea esta disyuntiva bajo el supuesto de que existen "problemas modernos para los que no existen soluciones modernas" (Escobar, 2016, p. 24). Esto nos abre una veta epistémica y ontológica fundamental en las sociedades actuales y señala como estos otros conocimientos pueden ser más "apropiados y significativos que aquellos producidos por las perspectivas desafectadas de la ciencia y la Academia" (Escobar, 2016, p. 27).

Necesitamos, por tanto, pensar en todo aquello que niegan y en no dar por hecho que este es un proceso connatural al proceso educativo escolar. Al contrario, tenemos que buscar alternativas a ello. Colocados en este punto, sería imposible detallar todo lo que se niega. ¿Qué pasa cuando nos encontramos con otras formas de conocimiento que no han pasado por el tamiz de la modernidad eurocéntrica y las ponemos en relación con una institución eminentemente producto de la modernidad como lo es la escuela? ¿Qué ocurre cuando eso tiene lugar dentro de un modelo de estado-nación liberal que promueve ideas de progreso vinculado al desarrollo del capital y el mercado?

Si contextualizamos estas preguntas tan generales en cuestiones más pedagógicas directamente relacionadas con la escuela, surgen muchas preguntas; ¿Qué ocurre en un contexto comunitario-indígena, cuando los niños y niñas tienen acceso en la escuela a un conocimiento que generalmente les es muy ajeno y que

niega constantemente sus propias visiones familiares y comunitarias del mundo? ¿Qué ocurre cuando plantas, montañas o ríos tienen vida y son seres para respetar y proteger en lugar de explotar o conocer sus partes, funciones biológicas o composición química y orgánica?¿Qué ocurre cuando sus lenguas maternas, sus significados y cosmovisiones intrínsecas son apartadas del medio educativo porque se piensa que acaban inhibiendo la movilidad social y educativa y, por ello, se cree que reproducen la pobreza?¿Qué ocurre cuando un niño o niña para ser miembro activo de su comunidad tiene que conocer y practicar las actividades del campo o del hogar y las tareas escolares no lo permiten? ¿Qué ocurre cuando las profesiones de mis padres, tíos, vecinos, son mostradas como pobres e ignorantes frente a otras y como vidas a superar? ¿Qué ocurre cuando el aprendizaje es generalmente colectivo y empírico y tiene que ser sustituido por aprendizajes abstractos, memorizados e individuales? ¿Qué ocurre cuando la escuela propicia un aprendizaje competitivo frente a la relevancia de los logros colectivos? ¿Qué ocurre cuando la movilidad meritocrática individual sustituye a modelos colectivos de desarrollo? ¿Qué ocurre cuando todo lo que se enseña sirve para vivir a fuera y no para vivir adentro y la escuela se convierte de este modo en el principal espacio en el que se gestan los anhelos de migración, aun cuando esta ocurre en condiciones de extrema precariedad? ¿Qué ocurre cuando el principio educativo de "hacerse gente, persona" en relación a los otros es sustituido por aprobar exámenes para así ganar más dinero en un hipotético futuro? ¿Qué ocurre cuando los tiempos y los espacios son practicados de formas tan distintas en las escuelas y otros espacios de aprendizaje? ¿Qué ocurre cuando saber escribir y leer está muy por encima del aprendizaje y transmisión de conocimiento oral?, por mencionar algunas de las muchas preguntas que podríamos hacernos. ¿Y qué ocurre cuando todo esto se hace en nombre de la igualdad y a la vez provoca exclusión y reproducción de la desigualdad? ¿Cuánta diversidad es capaz de sostener un estado-nación y sus instituciones modelo como lo es la escuela? Hasta ahora podríamos decir que poca. Donde se ha encontrado de forma más sustancial es en aquellas experiencias que de algún modo han estado o fuera de la oferta educativa oficial o en sus márgenes. Adelantaremos al final algunos de los emergentes procesos que nos enseñan y muestran.

La escuela a debate: desde lógicas individuales, logocéntricas y competitivas a otras colectivas, integrales y cooperativas

Nos parece que el debate sobre una educación intercultural o comunitaria o decolonial en regiones indígenas ha sido profuso y ha señalado reiteradamente la lejanía que encontramos entre los postulados que se plantean y la realidad que se vive. De una forma u otra, cambian planes y programas, pero no cambia el argumento mismo de la educación. Con mucha frecuencia, reconocemos que sus lenguas y cosmovisiones apuntan hacia otros conocimientos y otras prácticas, pero cuando queremos dialogar con ellas desde lo educativo, seguimos pensando en el mismo tipo de estructura educativa que decimos querer modificar. Algunos ejemplos: se escriben sus lenguas y se voltean a ver sus prácticas culturales, pero a estas se las convierte en contenido para ser enseñado-aprendido y no vivido. Se cuenta la historia de la comunidad y la relevancia que en ella tienen las actividades colectivas y cooperativas, pero impulsamos una educación basada en logros individuales anclados en la competencia y la meritocracia individual. Hablamos sobre la importancia de los conocimientos que tiene quien cuida la tierra, quien la siembra, quien cura en la comunidad, quien conoce las hierbas que sanan, pero nosotros queremos enseñar todo en el aula, mediante libros, escritura y títulos académicos que avalan el conocimiento de quien lo imparte. Mencionamos lo importante que es la historia oral en las comunidades y les encargamos a los y las estudiantes sistematizarla en un libro. Sabemos que sus culturas apuntan a una visión integral y dividimos el conocimiento en materias y las evaluamos mediante un número. Señalamos continuamente las formas de vida comunitarias-indígenas como espacios de aprendizaje para la vida y, sin embargo, fomentamos que el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas sea útil y tenga sentido sólo dentro de ella misma, reproduciendo su propia artificialidad. Reconocemos la importancia de la vida comunitaria y nos enfocamos casi exclusivamente en conocimientos distantes y lejanos con la propia vida que se realiza en sus contextos.

Para ser algo más comprensivos, podríamos decir que también una educación comunitaria se puede enseñar en el aula, que los libros son necesarios, que la historia oral se puede sistematizar para recordarla o no perderla, que es importante reconocer los méritos individuales, que necesitamos especializarnos en algunas materias para profundizar en ella y hacer más factible que los y las jóvenes puedan continuar sus estudios fuera de las escuelas de la comunidad, que su historia

ha sido negada y que es necesario que estén en forma de contenido en los planes y programas, que es necesario tomar un espacio curricular de unas horas a la semana para sus lenguas y que se escriban algunas palabras de ellas, que es necesario también conectar la educación comunitaria con lo que ocurre afuera, etcétera. En realidad, esto no es un problema en sí mismo desde una mirada educativa comunitaria. El problema que queremos plantear es que en numerosas ocasiones esto agota ya toda la intervención o transformación educativa planeada en términos interculturales o críticos. No hay mucho más, más allá de esto. Y esto sí es un problema. Sin embargo, tenemos experiencias educativas comunitarias en Oaxaca que nos muestran otros caminos al descrito. Lo veremos a continuación.

Hay camino recorrido… algunas experiencias educativas comunitarias en Oaxaca que nos muestran su caminar

> *Comunalidad percibe al mundo desde dentro (…) No conocen el mundo mediante escuelas, libros, reglas, biblias, sino en una relación directa en la labor, en el tequio, en el cargo, en la asamblea, en la fiesta, en el intercambio, en el apoyo mutuo. Lo político lo realizan entre todos, no existe ni construyen el poder, sino la autoridad. Dependen de las capacidades y habilidades de todos, todos son importantes, sea lo que son, lo que saben o lo que hacen. Por lo mismo que los une el territorio, la decisión, la labor común, y la fiesta, entonces tienen experiencia comunal, decisión comunal y goce comunal.*[103]
>
> Fragmento de la Licenciatura en Comunalidad con una participación del maestro Jaime Martínez Luna

Las propuestas educativas comunitarias originadas en Oaxaca; en educación básica al calor de algunas experiencias del PTEO; en secundaria al calor de las secundarias comunitarias indígenas; en algunas comunidades a partir de escuelas comunitarias independientes y; recientemente a nivel superior en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, están planteando formas alternativas de caminar en lo educativo. Si bien todas ellas son diferentes entre sí y tienen particularidades propias, podríamos decir, que están en todos los casos inspiradas o

[103] Existen en Oaxaca más experiencias educativas de corte comunitario o intercultural. Sin embargo, remito a las señaladas porque son las que en este trabajo forman parte como referentes empíricos.

en diálogo explícito o implícito con lo que en Oaxaca se conoce como comunalidad, y que tiene su propio reconocimiento en la Constitución del Estado.

Estas experiencias han generado en Oaxaca un conjunto de prácticas educativas muy relevantes en términos socio-político-pedagógicos y epistémicos. En otros escritos hemos profundizado en algunos de ellos. Pero en este en particular queremos señalar que en conjunto, estas experiencias que están en diálogo con lo que en Oaxaca se conoce como comunalidad, están erosionando las lógicas de aprendizajes y meritocracias individuales y competitivas por aprendizajes más colectivos, cooperativos, situados a sus propias necesidades, intereses y conocimientos y por ello mismo, responden más a un interés por reproducir la vida comunitaria o partir de ella para generar otros aprendizajes que a reproducir la artificialidad del conocimiento y del aprendizaje que tiene lugar comúnmente en las escuelas.

Estas experiencias educativas cobijadas bajo el paraguas de la comunalidad apuntan a formas de vida colectivas y solidarias, basadas en el servicio, en la defensa de un territorio comunal, la compartencia, la participación política asamblearia y el sostén de vidas en torno a la naturaleza (Martínez Luna, 2013; Díaz, 2007; Rendón, 2004; Maldonado, 2015 entre otros). Esto nos ubica en un polo del debate que tiene que ver con la vida misma. Y esta vida vinculada a la de muchos pueblos, pone en jaque muchos de los principios que sostienen el conocimiento reconocido como válido en la esfera de lo escolar. ¿Qué es lo que a la fecha podemos reconocer que están planteando estas experiencias educativas? Aquí algunos apuntes:

Lo educativo está en todas partes. Por lo tanto, se aprende en la escuela, pero también en otros muchos espacios, porque el conocimiento está en muchos lados. Se aprende en las labores del campo, se aprende en el fogón de la cocina, se aprende en las asambleas, se aprende en el tequio, en el camino a casa, etc. Donde hay experiencia comunal también hay aprendizaje comunal. Y, por otro lado, el conocimiento científico-académico-escolar, está en realidad también en todos lados; en la siembra, en la cocina, en la historia oral. En estas actividades se puede aprender matemáticas, física, historia, lectoescritura u otras. Esta forma de reconocer los aprendizajes también indica que suelen ser más significativos y perdurables que los que ocurren en la escuela convencional.

Lo educativo no sólo está en muchos lados, sino que están en todos/as. Bajo la frase "nadie sabe más que nadie" las propuestas educativas comunales en Oaxaca han fortalecido un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual en el centro está la construcción colectiva de conocimiento. Se participa en él desde lo que cada quien pueda aportar, teniendo en este caso los nombramientos como profesores o los títulos académicos correspondientes un lugar relativo. Estas figuras se ven más bien como facilitadores o acompañantes. Son igualmente válidos los conocimientos que tienen las personas en la comunidad, así no tengan ningún nivel de escolaridad, y estos están continuamente presentes en el proceso educativo. Este apartado es muy interesante y muy variado en unas experiencias educativas y otras. En algunas, las y los habitantes de la comunidad son quienes eligen las temáticas que se trabajarán en la escuela y quienes evalúan sus resultados. Estos mismos se generan para ser socializados después en la comunidad por algún interés que ha despertado. En otros casos, son las y los docentes quienes organizan el proceso educativo pero las y los habitantes de las comunidades están presentes en muchas actividades y de formas muy diversas. En otras no están tan presentes, pero se recuperan sus conocimientos. En otras, yendo más lejos, son los padres y madres quienes tienen el control del proceso educativo comunitario e invitan a los y las docentes a participar y co-construir sus necesidades educativas comunitarias. En otras experiencias educativas se refuerza la relación con las autoridades comunitarias para respaldar con sus procesos formativos las necesidades que ellos tengan o el mismo cumplimiento de los cargos comunitarios y actividades agrícolas y domésticas.

Se aprende primero y a través de lo que es importante saber-hacer en la comunidad. La existencia de un currículum prescriptivo externo y lejano no es tan relevante como las necesidades que son sentidas por la comunidad. En las experiencias que me ha tocado acompañar y que son las que sirven de telón para estas reflexiones, no existe el libro de texto tal y como es usado en las escuelas convencionales. El currículo nacional no guía estas experiencias de aprendizaje. Se lo retoma en algunos puntos de interés, pero no es la guía. Incluso pudiera no ser utilizado en absoluto.

Las calificaciones son un requisito externo. En la mayor parte de las experiencias que he acompañado, se observa que se asientan calificaciones, pero más como requisito externo (para las autoridades educativas estatales y en muchas ocasiones también para las familias) que como algo que tenga utilidad. Más bien las califi-

caciones numéricas vienen a entorpecer el proceso educativo colectivo, situado y significativo que promueven, por eso le dan un tratamiento muy secundario.

Se fortalece el ser-hacer comunal más que el individual. En estas experiencias —en unas más que en otras— se contrarrestan las capacidades e individualidad con otras más colectivas. Los trabajos en equipo, la discusión colectiva, la continuación de su formación comunitaria al interior de la comunidad (en el tequio, en los cargos comunitarios no remunerados), fortalecen la idea de responsabilidad comunitaria y del valor que en las comunidades tiene el trabajo que se desarrolla para conseguir objetivos comunes (en base al respeto, la reciprocidad, el trabajo) en pro del desarrollo comunitario.

Finalmente, la vida educativa no se reproduce en las aulas en base a sostener unas calificaciones y certificaciones y unos contenidos ajenos y lejanos que jerarquizan, alejan de la vida comunitaria, consideran al conocimiento como algo muerto y no útil para la vida, promueven el individualismo, la competencia y la artificialidad del aprendizaje. Contrariamente a ello, los procesos educativos están vinculados a la vida misma, estableciendo una estrecha relación entre teoría-práctica, acción-reflexión, concreción y pensamiento. A partir de ser-estar-haciendo existiendo, se produce aprendizaje, reflexión y abstracción-pensamiento, y aunque esto es diferente en unas propuestas y otras, en estos aprendizajes, se construye, se aprende, se trabaja con otros para atender los asuntos que nos importan y no para ubicarnos de forma externa a ellos e intentar sistematizarlos, describirlos o comprenderlos desde afuera o para aprobar unos exámenes (Martínez Luna, 2022). Yendo más lejos aún, algunas experiencias educativas están ya iniciando caminos más profundos, intentado comprender los sentidos que el aprendizaje tienen según sus cosmovisiones ancestrales, en interdependencia entre lo humano-naturaleza (Martínez Luna, 2022) frente a otras formas de pensamiento dualista de la modernidad capitalista (Escobar, 2016). Y podríamos ya aventurar la profundidad que esto podría tener a futuro en otra forma de construir el conocimiento, la ciencia y por ello, lo que se reproduce en la escuela.

A pesar de todo, es importante señalar también que el conocimiento científico-académico escolar se valora y está presente. Se lo escucha, se aprende de él, se dialoga con él, pero también se reconoce que no es el único, tal vez no el más útil para sus propósitos y se le rechaza cuando niega las capacidades de lo propio. Se mira un planteamiento curricular establecido por otros y ajeno, pero se re-lee, se

lo ajusta a los intereses de estudiantes y comunidades o se le desecha y se construye uno propio. Por ello, en algunas ocasiones se le complementa y en otras, se le confronta desde el conocimiento comunitario construido bajo sus propias lógicas de razonamiento y sus sistemas de organización política.

En la escuela se aprenden contenidos lejanos a su propio mundo, pero también se aprende a fortalecer el bien común, el respeto de las personas más grandes en la comunidad, se realiza el tequio y los cargos comunitarios para aprender a reproducir la vida comunitaria como es vivida y con ella sus aprendizajes colectivos sobre la vida. No se des-educa para dentro de sus comunidades. Es una educación que es útil y sirve para continuar viviendo en la comunidad bajo sus principios comunitarios. Y también para continuarla fuera de sus comunidades. En realidad, se educa para dentro y para fuera, demostrando que no son antagónicos en sí mismos. Se fortalece su identidad como pueblos originarios, pero no sólo para enunciarla eventualmente y olvidarla después, sino para continuar ser-haciendo de su vida comunitaria una alternativa creíble y real a otras formas de educación, de posibilidades económicas y de vidas futuras impuestas y ajenas.

Notas para tener en cuenta

Esto que hemos relatado no es una ilusión o una utopía o una idealización. Existe y son producto de las experiencias educativas comunitarias que hemos señalado. Las enuncio a partir de haber caminado con ellas y de reflexionar-nos juntó con quienes las están impulsando. Eso no quiere decir que sean una calca una de otra, o que sean iguales en todos los contextos, o que no existan a su interior voces contrarias, dudas o resistencias. En realidad, estas dudas o estas prácticas que empujan hacia lugares contrarios al descrito (por ejemplo, hacia la individualidad, la competencia, la priorización de lo abstracto-escrito-lejano, etcétera) están todo el tiempo acompañando estas prácticas. Y en muchos sentidos es normal que así suceda porque su actuar toca a muchas prácticas e imaginarios urbanos-letrados-desarrollistas incorporados también en nosotros/as mismos y en las comunidades. Es decir, es porque son experiencias arraigadas a sus territorios, concretas y reales en su quehacer comunitario que despiertan dudas y

resistencias en los propios habitantes de las comunidades en las que se insertan. Por ello podríamos decir que la presencia de estas resistencias son un aval de su existencia en los territorios en los que se ubican.

Y entonces, ¿cómo aprender-enseñar a acompañar estos procesos desde otro lugar?

En mi experiencia de acompañamiento a estas iniciativas ha sido bastante común escuchar en los y las compañeras las dificultades que encuentran en ocasiones para practicar una educación como la descrita, algunas indicadas en el epígrafe anterior. Pero una recurrente e importante tiene que ver con la propia formación que tenemos quienes acompañamos estos procesos como facilitadores/as. Es decir, de alguna forma, nos habita esa escuela y esa forma de entender el conocimiento que continuamente cuestionamos, porque es la que hemos aprendido cuando hemos ido a estudiar diferentes grados académicos. ¿Cómo entonces favorecer un tipo de aprendizaje-enseñanza que es contraria a lo que nosotros y nosotras hemos experimentado en nuestras formas de aprender-enseñar y que parece que no es tan fácil olvidar? Y peor aún, ¿cómo enseñarlas a los otros/as? No es una pregunta de fácil respuesta en estos momentos. Tal vez sí será más fácil para otras generaciones que puedan experimentar otras formas de entender el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento y entonces ponerla en práctica. Pero en el momento actual sí es una problemática reconocida y nombrada. Sin embargo, hay camino andado. ¿Qué hemos aprendido de él? Van aquí algunos apuntes para continuar construyendo:[104]

La vida comunitaria es una alternativa real y creíble de aprendizaje y conocimiento. Quienes estamos en este camino, nos preparamos y facilitamos procesos educativos comunitarios en diferentes instituciones educativas para fortalecerlos tenemos que tomar conciencia continuamente a través de un ser-haciendo que la vida comunitaria es una alternativa real y creíble y que muchos de los giros que aquí hemos señalado no apuntan hacia una educación de segunda, que se encierra en sí misma, que limita, que baja las expectativas de aprendizaje entre

[104] Realizo estas reflexiones a partir de las experiencias compartidas con compañeros y compañeras de la licenciatura y maestría en educación comunal y de otras licenciaturas ofertadas en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

los y las estudiantes, o al contrario, que los idealiza u otros cuestionamientos similares que nos suelen adjudicar. Más bien tenemos que tener presente, para no olvidar, que camina bajo otros principios epistémicos y los hace realidad de la forma más coherente que se puede hacer en este momento y en cada territorio según sus necesidades y en común acuerdo con las personas que allí habitan. Es importante comprender a cabalidad la valía de estos principios y por qué los sostenemos para que continuamente no nos gane siempre la importancia del libro de texto, de las habilidades de la lectoescritura como sinónimo de buena educación, del conocimiento científico-académico como el único válido. Porque también aprendemos del encuentro, de la palabra que se sostiene, del conocimiento que se genera para solucionar problemas comunes, de lo que sabe quién cultiva la tierra, quien cocina, quien le toca ser autoridad y hacerlo para el bien común, etc. Sabemos también que en estas actividades están las matemáticas, la historia, la física, la química y otras disciplinas-conocimientos que parecieran que solo se pueden aprender desde los libros y desde procesos ajenos, como si la ciencia no estuviera en todos los espacios.

Ser-estar-haciendo existiendo juntos es principio educativo para enseñar a serlo. Vamos aprendiendo que es a través de ser-estar-haciendo, existiendo juntos cómo vamos aprendiendo a hacer las cosas de otras formas, donde no hay jerarquías relativas a los títulos universitarios. Las barreras docente-estudiante se rompen o al menos se erosionan mucho y dan paso a formas más comunales en lo que se conoce como formación de formadores. Se construye juntos y juntas qué queremos aprender, para qué, qué necesitamos saber, con quienes. Nadie sabe más que nadie, y eso no quiere decir que se nieguen conocimientos, sino lo contrario. Cada cual tiene los suyos propios que pone al servicio de las necesidades comunes, solamente que estos conocimientos valiosos de cada quien no están jerarquizados. El conocimiento de un ingeniero/a puede ser muy útil en una comunidad para su propia reproducción, pero también el del abuelo/a que nos recuerda que participar en el tequio, en los cargos o apoyar las necesidades comunitarias es muy importante para llegar a ser persona-comunidad respetada y valorada, por ejemplo. O lo que aprendemos a través de un libro de texto sobre alguna temática muy ajena-lejana de lo comunitario puede ser muy interesante, relevante y útil, pero también la palabra que se sostiene en el fogón de la casa, cocinando y comiendo, contiene aprendizajes de mucha valía. O en un momento unos conocimientos de ingeniería pueden ser útiles y ponerlos en práctica, pero

eso no quiere decir que no se pueda ser topil y en la fiesta limpiar los baños. Nadie sabe más que nadie indica que alguien puede tener determinados conocimientos pero que no debiera tener privilegios frente a quienes no los tienen. Se tienen las mismas obligaciones y derechos comunitarios y se participa por igual en las tareas comunitarias. Esto, que es principio regulador de la vida comunitaria también se convierte en principio regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje mismo.

Fortalecer más un ser-haciendo-existiendo con los demás que un saber abstracto-teórico encaminado a la certificación individual. Quizás lo más difícil de todo lo que hemos contado consista en evitar que esta formación se convierta en un saber abstracto-teórico que aprendemos para obtener el título y olvidarla después. Contrariamente a ello, hay que fortalecerla como un ser-hacer existiendo con los demás. Y más difícil aun, fortalecer, desde este ser-haciendo existiendo con los demás, más lo comunal que lo individual.

Epílogo para seguir caminando

Hemos analizado en este trabajo la relación entre prácticas y conocimientos escolares y comunitarios-indígenas, exponiendo principalmente el marcado carácter que tiene la escuela a propiciar un monismo epistémico y metodológico. En gran medida, dicha resistencia de la escuela a dejarse pluralizar metodológica y epistémicamente explica los escasos logros que desde iniciativas educativas gubernamentales se han logrado para establecer una educación acorde a los principios culturales de algunos pueblos indígenas en México. En sentido contrario, se han aportado reflexiones sobre otras experiencias de educación comunitaria en Oaxaca, que bajo el paraguas de la comunalidad y en base a un ejercicio de autonomía han podido erosionar las lógicas tradicionales del conocimiento escolar. Pero no tanto para contextualizar el curriculum nacional a los requerimientos locales-comunitarios-indígenas, o para incrementar el acceso a las instituciones escolarizadas por parte de la población indígena, o para contribuir a la creación de una escuela culturalmente más pertinente que alimente un pluralismo condescendiente, amorfo y éticamente cuestionable (cfr. Ramírez, 1996; Žižek, 1998).

De forma lógica entonces, pensar en lo educativo en estas coordenadas nos ha llevado a preguntarnos sobre cómo sería aprender-enseñar a acompañar estos procesos desde otro lugar. Básicamente porque pensamos que si la formación de formadores no cambia tampoco se podrá lograr lo aquí señalado.

Finalmente, pensamos que en global estamos ante una problemática que, bajo unas coordenadas epistémicas, sociales y políticas, aporta y encamina esos debates hacia un lugar de mayor alcance en la pluralidad de conocimiento en el ámbito educativo para pensar la vida misma en otras claves. Una donde las posibilidades de vidas económicas, políticas y sociales sean más plurales y justas para algunos pueblos, tal y como ellos mismos lo están demandando.

Referencias

Alcalde, A. I. *et al.* (2006). *Transformando la escuela; las comunidades de aprendizaje*. Editorial Laboratorio Educativo y Grao.

Aznar, P. (1992). Del aprender a aprender al aprender a pensar: la variable funcional de la educación. *Teoría de la Educación*, IV, 113-125.

Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183-208.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.

Díaz, F. (2007). *Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. UNAM.

Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32.

García Cano, M.; Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1*, 19(2), 251-271.

García Castaño, F. J.; Rubio, M. y Fernández, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34(1), 1-17.

Gil, Y. E. (2019). Resistencia. *Revista de la Universidad de México*, 847, 89-98.

Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.

Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(53), 71-83.

Leff, E. (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, (7), 13-40.

Macas, L. (2010). Sumak Kawsay: La vida en plenitud. *América Latina en Movimiento*, (452), año XXXIV, II época, 14-16.

Maldonado, B. (2015). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el Volcán*, año 15, (23), 151-169.

Martínez Luna, J. (2013). *Textos sobre el camino andado*, tomo 1 y 2. CSEIIO; Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño; Plan Piloto-CMPIO, Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural, Coordinadora estatal de escuela de educación secundaria comunitaria indígena.

Martínez Luna, J. (2022). Sabernos naturaleza para razonar y construir conocimiento. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 27, (98), 297-306.

Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552.

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías Insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias de Chiapas, Juan Pablos Editor.

Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Pérez Gómez, Á. (1995). *La escuela, encrucijada de culturas.* Investigación en la escuela, (26), 7-24.

Pérez, M. y Argueta, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. Cultura Científica y saberes locales. *Cultura y Representaciones sociales*, 5(10), 31-56.

Ramírez, M. T. (1996). Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural. En U. Klesing-Rempel (Comp.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. Plaza y Valdés.

Rendón, J. J. (2004). *La comunalidad. Modo de vida de los pueblos indios*. CONACULTA.

Santos, B. de S. Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review,* 30(1) 4589.

Santos, B. de S. (2015). Una epistemología del Sur. Siglo XXI/CLACSO

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XVH(41), 11-22.

Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada*. SEP.

Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. Morata.

Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Morata.

Traver, J. A. (2003). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. En A. Sales Ciges (coord.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Publicacions de la Universitat Jaume I.

Treviño, E. (2015). *La Educación Superior y el advenimiento de la Sociedad del conocimiento*. ANUIES.

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Žižek (eds), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós.

XVIII. Docentes sin territorio: un aporte a la apropiación pedagógica de docentes externos en el instituto intercultural Ñöñho

XVIII. Docentes sin territorio: un aporte a la apropiación pedagógica de docentes externos en el instituto intercultural Ñöñho

Ismael Francisco Rosas Landa Bautista,[105]
Patricia Medina Melgarejo[106]
y Flor Marina Bermúdez Urbina[107]

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo principal reconocer las dificultades transitadas por las y los jóvenes estudiantes inscritos al Instituto Intercultural Ñöñho y la reciente propuesta pedagógica donde se insertaron nuevos docentes pertenecientes a modelos de educación superior general, por lo tanto, se incluirán algunas consideraciones descriptivas que permitan caracterizar de una mejor manera el papel del denominado "docente sin territorio" destacando las dificultades pedagógicas y del acercamiento con las y los jóvenes estudiantes dentro del aula.[108]

El capítulo se ha configurado en tres apartados que permitirán establecer diversos diálogos de análisis, en el primero se abordarán las características del modelo educativo del Instituto Intercultural Ñöñho, permitiendo reconocer

[105] Docente en UACM-México. Estudiante del Doctorado en Pedagogía UNAM. Maestro en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras e Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM.
[106] Docente Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, México-Ajusco. Doctora en Pedagogía (UNAM). Doctora en Antropología (ENAH-México).
[107] Investigadora de CESMECA y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Doctora en Pedagogía por la UNAM y maestra en Antropología Social por el CIESAS.
[108] Este artículo es parte del proyecto de investigación para obtener el grado de Doctor en Pedagogía en la línea de Antropología Cultura y Educación perteneciente a la FFyL-UNAM, bajo la tutoría de la doctora Patricia Medina Melgarejo. Algunas ideas presentadas serán plasmadas en su trabajo de tesis.

el plan curricular y de la diversidad de asignaturas que se relacionan con las problemáticas comunitarias de San Idelfonso Tultepec.

En segundo lugar, se abordarán desde los discursos de las y los jóvenes estudiantes inscritos e inscritas al IIÑ, los procesos de reconocimiento a la problemática de trabajar con las y los docentes externos y los posibles dificultades en su formación profesional bajo el modelo de interculturalidad, al identificar que las y los docentes provenientes de otras instituciones educativas no poseían un conocimiento del contexto y de las realidades vividas dentro de la comunidad de San Idelfonso y el alejamiento emocional con las y los estudiantes.

En tercer y último lugar, se configurará un diálogo con las ideas expuestas por las y los estudiantes, así como con la condición o necesidad pedagógica de tener una plantilla docente conformada por profesores que conozcan y re-conozcan las condiciones estructurales y culturales por las que transitan las y los estudiantes, para así poder configurar un corpus teórico de las y los "docentes sin territorio" como una propuesta de análisis dentro de los proyectos educativos que nacen desde las comunidades indígenas.

Modelo intercultural Ñöñho. Aportes histórico-pedagógicos

El origen del Instituto Intercultural Ñöñho[109] se remonta a un proceso de organización constituido por una Asociación Civil en el año 2006, en donde "…la construcción de un proyecto para la formación a nivel profesional de los cuadros cooperativistas de una red de empresas sociales a nivel local llamada Unión de Cooperativas Ñöñho de San Ildefonso (UCÑSI)" (Mira, 2017, pág. 63) en conjunto con otras formas de organización local dieron paso a esta Cooperativa, entre los diversos actores se encontraban: Grupo Cooperativo Mexicano Jade A. C. e Impulsora de Alternativas Sociales A.C. (IDEAR) y de las Religiosas de la Asunción, congregación católica.

El IIÑ se constituye como una institución de educación superior que tiene su origen desde las formas de organización local dentro de la comunidad de San

[109] En este proceso histórico se debe presentar la transformación ocurrida durante el año 2022, en donde a causa de la pandemia mundial detonada por el virus Sars-cov-2 (COVID-19) el modelo educativo del IIÑ presento una trasformación importante, dejo de funcionar como una institución de Educación Superior y permitiendo que las y los alumnos que estaban inscritos pudieran continuar con su trayectoria educativa en la Universidad Autónoma de Querétaro dentro de la Licenciatura de Desarrollo Comunitario.

Idelfonso Tultepec, al sur del estado de Querétaro, perteneciente al municipio de Amealco de Bonfil. La historia del IIÑ se enmarca en dos características específicas que hicieron que este fuera uno de los proyectos educativos más innovadores en materia de educación superior e intercultural en México y en el Estado de Querétaro:

> Se trata de la primera institución de educación Superior Intercultural en Querétaro.
> Es la primera licenciatura referida específicamente a la "economía solidaria" en México, llamada "Emprendimientos en Economías Solidarias", la cual, hasta el momento, es la única que se imparte (Monroy, 2015, p. 40).

En palabras de Mira (2017):

> El IIÑ, como una de las propuestas emanadas de la vinculación permanente a lo largo de diez años de esta red de sujetos colectivos, conforma una estrategia educativa-formativa que se visualiza como una respuesta ante este escenario total de precariedad económica y social de San Ildefonso (y no exclusivamente educativo), pues su intención explícita precisamente radica en la formación profesional de actores locales con la capacidad de transforman las relaciones materiales que oprimen y determinan la dinámica social de la población de esta región étnica (p. 63).

La participación de diversos actores buscó hacer frente a las diversas situaciones o problemáticas encontradas dentro de la comunidad, permitiendo la consolidación de la primera Cooperativa, además de generar nuevos cuadros de solidaridad y de trabajo conjunto. La realización de grupos de acción permitió generar una diversidad en los puntos de acción dentro de la comunidad, tal y como lo describe Miguel Rosales, retomado por Mira (2017):

> ...mejorar la condición de vida en San Ildefonso desde la cultura ñöñho, considerando como aspecto central los proyectos productivos y sustentada en la educación. ("*Idear es una sociedad civil fundada por un grupo de profesionistas …") Queremos responder a las necesidades de la comunidad promoviendo un desarrollo integral desde la perspectiva de la Economía Solidaria (2017, pág. 66).

A pesar de tener claro el proceso de la profesionalización de las y los jóvenes ñöñho, el imaginario educativo aún no se presentaba preciso, en primer lugar, se propuso que las y los hijos de los cooperativistas se formarán dentro de universidades convencionales, principalmente acompañadas de procesos de migración a las ciudades, pero no fue una actividad simple, debido a las adversidades y desigualdades estructurales, económicas y de acceso a mayores niveles de educación. A pesar de las condiciones adversas, la idea de crear líderes indígenas permitió llegar a la creación y consolidación de una universidad enfocada a las y los habitantes indígenas y no indígenas de San Ildefonso Tultepec.

Destacando el perfil de ingreso de las y los primeros estudiantes hijos e hijas de cooperativistas y jóvenes indígenas pertenecientes a la comunidad y que buscaban una opción educativa de nivel superior, ya que el Instituto se dio a la tarea de formar espacios educativos que permitieron:

> …funcionar como una incubadora para que, al finalizar la carrera, las y los estudiantes hayan desarrollado un proyecto productivo y se queden a trabajar en sus regiones por un desarrollo sustentable, y que, entre ellos y la comunidad, se dé un beneficio mutuo (Monroy, 2015, p. 41).

Reconociendo el proceso histórico se establecieron las características de ingreso centrándose ingreso principal de jóvenes con origen indígena ñöñho, pero esto no se manifestó como una acción excluyente para poder ingresar a un nuevo modelo de educación alternativa o diversa, permitiendo que se logren integrar todas y todos aquellos jóvenes indígenas o no indígenas que estén interesados en la formación superior.

> …comprometidos socialmente con las comunidades y localidades a las que pertenecen, en las que su formación profesional posteriormente contribuya activamente en el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de estos espacios… (Mira, 2017, p. 75).

El trabajo cooperativo y de diversos grupos fue privilegiado dentro del IIÑ; mismo que se replicaría en las prácticas cotidianas de las y los alumnos, destacado la participación de las y los jóvenes de San Ildefonso Tultepec y de otros jóvenes de algunas comunidades aledañas que retornan a sus comunidades e intentan

replicar lo aprendido dentro del IIÑ, en este sentido es importante hacer hincapié en la construcción del conocimiento como un proceso de transformación de la realidad y su relación con el medio que los rodea, es por ello que Monroy (2015) menciona que:

> El conocimiento sirve cuando ayuda a transformar la realidad sin exclusiones, cuando eleva la calidad de vida de la población en general y vuelve realidad la equidad social, económica, cultural y ambiental en un proceso de convivencia con la Naturaleza, con la Madre Tierra (p. 41).

Estructura y organización educativa del Instituto Intercultural Ñöñho (IIÑ)

> El IIÑ se ha encargado de conformar la primera licenciatura en Economías Solidarias (ES), con el objetivo de vincular la formación educativa al desarrollo comunitario de San Ildefonso Tultepec y de comunidades cercanas. Con el pasar del tiempo la licenciatura en ES se fortaleció con el apoyo de organizaciones locales y educativas que se han interesado en este proyecto educativo.

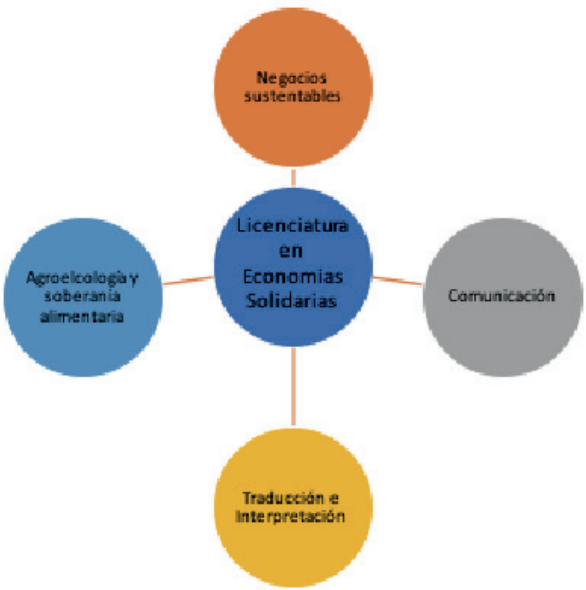


Figura 33. Licenciatura en Economías Solidarias.
Fuente: elaboración de los autores.

La licenciatura en Economías Solidarias conformó un plan académico con opciones terminales que formaron parte de las premisas del trabajo cooperativo, del trabajo colaborativo, del trabajo solidaridario, con una visión enfocada al desarrollo comunitario, también se propuso un eje en donde se identificaron los objetivos principales de las opciones terminales:

> Impulsar la formación y educación integral de los pueblos a partir de la diversidad y la riqueza de las culturas, desde los principios de la "Economía solidaria" y la interculturalidad. Posibilitar la creación de nuevos aprendizajes para contribuir a la construcción de un pueblo solidario y una vida digna que sustente el desarrollo comunitario (IIÑ, s.f.).

Así como:

> La formación de personas y profesionistas autónomos, críticos, creativos y comprometidos con sus pueblos. La vivencia de un sistema de educación intercultural. La articulación y fortalecimiento de los procesos de desarrollo. Compromiso por la participación, gestión empresarial y propuestas alternativas de desarrollo (IIÑ, s.f.).

Desde el trabajo colaborativo se logró tejer una red de solidaridad que permitió establecer una serie de convenios educativos e institucionales permitiendo la inserción de nuevos actores comunitarios, educativos y religiosos que abonaron al fortalecimiento del proyecto educativo y comunitario del IIÑ; destacando la presencia de instituciones públicas como la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), la Universidad Veracruzana (UV); universidades privadas como la Universidad Iberoamericana (IBERO)-CDMX, Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO); así como de la experiencia intercultural del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA); y destacando la cooperación internacional que se ha ido consolidando. En la formación del propio IIÑ se presentaron una serie de pilares que han regido el actuar colectivo y su propio funcionamiento, lo ha permitido trazar su camino centrándose en su labor y trabajo comunitario:

- Hermandad / solidaridad [kü]
- Transformación social [r´ayo hnihi]

- Innovación [r´ayo nfödi]
- Auto sustentabilidad [ar´ befi nangise]
- Propiedad social [ar met´i ar komu]
- Promoción de la cultura [tunga ar´ mui jöitho]
- Búsqueda de la verdad [di hoñhu no'ö ma'jöni]
- Libertad y autonomía [no'o da monga ar hnini]
- Ninguna bandera de partidos políticos
- Pluralidad religiosa
- Visión empresarial [di hanthu 'na ar dä'ta' befi]
- Convidar [nfoxkwi]
- Vivir del trabajo [n'bui kor 'befi]
- Sentido de la vida y del festival [te ar Te, te ar döngo] (IIÑ, s.f.)

Además de reconocerse como un espacio de intercambio que definen como:

- *Un espacio que promueve dignidad de vida*, dignidad en las relaciones entre nosotros y dignidad en la relación con la naturaleza.
- *Un espacio de convivencia abierta* para vivir y animar la solidaridad, la reciprocidad, la vida con los demás y la búsqueda del bien común, como modo de vida.
- *Un espacio de amistad donde se da el gusto de conversar para decidir hacer cosas en común*, aquello que hace vida buena y plena para todas y todos, el hacer que descubre, elabora y promueve oportunidades de Buen Vivir.
- *Un espacio de hospitalidad donde siempre cabe uno más, una más. Un espacio de calidez humana*, de respeto en las relaciones entre mujeres y hombres, intergeneracionales, interculturales, hacia dentro y con la comunidad.
- *En la relación con la comunidad un espacio abierto* dinámico, que escucha, atiende y se entiende con la comunidad. Un punto de apoyo, un lugar de referencia para iniciativas comunitarias, proyectos productivos que trabajan con el cuidado y el buen aprovechamiento del patrimonio biocultural local.
- *Un espacio que, en medio de las condiciones actuales de crisis y dificultades, es refugio y semillero* para ideas y acciones libres y atrevidas, para impulsar iniciativas innovadoras y transformadoras que mejoren la vida.
- *Una institución que impulsa propuestas formativas pertinentes al contexto comunitario y regional*, con capacidad de comprender la realidad y elaborar

propuestas para cambiar lo que hay, para resistir promoviendo otros modos de vida.

• *Un referente educativo de interculturalidad y de economía solidaria* en la comunidad, en el municipio, en el Estado y en lo nacional e internacional.

• *Una institución que no deja de dialogar y renovarse, una opción frente a la educación superior que se está ofreciendo actualmente*, donde todas las ideas que contribuyen a hacer la vida para todas y todos, son escuchadas, compartidas y… (IIÑ, s.f.).

Así mismo, se estableció el objetivo de generar un perfil de los egresados con condiciones únicas y de relación con la comunidad:

• **Que procura la felicidad común y propia** enfrentando la realidad sin ingenuidad, pero con esperanza, pasión y creatividad.

• **Se preocupa por la comunidad, intenta hacer lo común,** participa en los asuntos de todas y todos y tiene capacidades para desarrollar proyectos en beneficio de la comunidad, usando herramientas de gestión y de colaboración para emprender lo nuevo.

• **Con capacidad de desplegar el "factor C" de la economía solidaria**: comprensión, cariño, comunidad, corresponsabilidad, compartición.

• **Que ha desarrollado y fortalecido capacidades de "sentí pensar" c**readora, que despliega la capacidad humana de hacer lo nuevo

• **Que reconoce la ambigüedad de la condición humana y que decide éticamente,** prefiriendo el ejercicio de valores y virtudes para estar con otros y otras haciendo la vida en común

• **Capaz de hacer compartición de la experiencia de la vida y construir colectividades amables**, gentiles, donde quepamos todas y todos y siempre sea bienvenido uno más, una más.

• **Con capacidades y habilidades para producir, para resolver la subsistencia mediante el trabajo y la producción**, con competencias técnicas y conocimientos para alcanzar niveles de seguridad alimentaria a nivel familiar y comunitario (IIÑ, s.f.).

Como pudimos leer en líneas anteriores, el IIÑ no solo se buscó construir un actor profesional académico, sino que se intenta reafirmar un ser social que

busqué el beneficio colectivo basado en el respeto a sí mismo, a la naturaleza y a los otros que lo rodean.

- **Modelo pedagógico y su ruptura con "docentes sin territorio"**

En lo que concierne al modelo pedagógico el IIÑ, se hizo un esfuerzo máximo por impartir un modelo hibrido o mixto, es decir, se cumplen con planes de estudio generales a otras universidades públicas –estructura general- y planes de estudio pertinentes para la transmisión o intercambio de saberes locales como medio de aprendizaje comunitario, es por ello, que:

> Concebimos el Instituto como un espacio de diálogo entre el conocimiento formal, que otorga un centro de educación superior, con los saberes milenarios de nuestros pueblos originarios que dan la experiencia de la vida cotidiana en nuestras comunidades, acumulada y transmitida por padres y abuelos de generación en generación (Monroy, 2015, p. 41).

También se destacaron las formas de educación que se han mostrado como modelos exitosos dentro del trabajo que realiza el IIÑ, describiendo los aportes principales que este instituto desarrolla y fomenta, tanto al interior y exterior de su espacio de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1. Enfoque Educativo del Instituto Intercultural Ñöñho

Enfoque educativo	
Una educación disruptiva	Pone distancia del hermoseamiento de lo educativo como alternativo: una educación que trasgrede, que desborda lo que hay, una educación que no se deja atrapar en la repetición de lo mismo
Una educación que cobra sentido en la elaboración decidida de subjetividades	…se preguntan ¿cómo nos hacemos responsables de ser sujetos que se atienden a sí mismos y que se cuidan, sin dejar de hacerlo con los otros, con las otras, para hacer vida común que no borre a cada uno como singularidad y que no nos borre en este mundo que niega lo diferente?

Una educación que articula, que integra esfuerzos de prácticas, experiencias y conocimientos	…que crea lo nuevo desde lo que se recoge, desde el arropar conocimientos propios, históricos, locales, para que florezcan. Trabajar desde la cultura local, desde el reconocimiento del patrimonio biocultural, proponiendo modos de revitalización, de actualización, con un sentido de vida práctico
Una educación que ponga en el centro la reflexión sobre la vida buena que hemos de intentar,	…que considere la vida bella que merecemos. Una educación para una ética y una estética de la existencia desde la vida en común (IIÑ, s.f.).

Fuente: elaboración de los autores.

La construcción del conocimiento basado en este modelo permitió generar un diálogo entre los diversos actores de la comunidad como lo propuso Monroy (2015):

> Concebimos que el conocimiento se construye entre todos y todas, todo/ as aprendemos de todos/as y todos/as enseñamos a todos/as, hay retroalimentación, el aprendizaje se da en grupo y personalizado con el/la maestro(a) como facilitador(a), en lugar de la enseñanza tradicional maestro/a-alumno/a (Monroy, 2015, p. 42).

Considerar al conocimiento como un proceso de diálogo y reflexión del contexto colectivo y comunitario, el IIÑ se dio a la tarea de establecer un modelo específico para cada una de las opciones terminales que se establecieron en el marco académico, las cuales intentarán satisfacer las necesidades colectivas y académicas de las y los estudiantes ñöñho, a partir de un modelo curricular diseñado para la realidad colectiva de San Idelfonso Tultepec y la comunidad indígena ñöñho.

El plan curricular del IIÑ parte de un modelo básico o tronco común proveniente de la necesidad del reconocimiento de las formas de aprendizaje general u occidental, además se integraron asignaturas que formaron un núcleo histórico-político-cultural ñöñho, seminarios y talleres reflexivos con énfasis en el reconocimiento de la especificidad cultural y su lugar en el mundo global, entre las asignaturas que se lograron identificar para construir este bastión histórico-político-cultural del territorio ñöñho que se habita, son:

- Problemas sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas
- Lengua y cultura ñöñho
- Seminario "Cultura e interculturalidad"
- Seminario "Resistencias culturales"
- Taller investigación "Memoria biocultural"
- Taller de procesos de revitalización de la memoria biocultural comunitaria
- Taller "aprender a compartir saberes" (IIÑ, s.f.).

Estas asignaturas se establecieron dos caminos, el primero como un intercambio cultural y de saberes, ya que permitió que las y los alumnos ñöñho configuraran y que re-conocieran la importancia de su especificad cultural en el mundo global y el segundo que las y los docentes se relacionaran con las el contexto cultural y de lucha a pesar de ser actores externos a la comunidad, en donde la mayoría provenían de universidades como la UAQ o IBERO.

La estructura curricular del IIÑ privilegió el trabajo conjunto y el trabajo en campo en la mayoría de sus asignaturas y con ello se pudo centrar en la necesidad de recorrer el territorio, reconocer las experiencias y vivencias de las y los alumnos, así como de las y los habitantes de la comunidad que permitieron la práctica docente, poniendo en práctica lo aprendido en las aulas, por tal motivo, la transformación obligada del IIÑ trajo consigo un modelo de abandono al trabajo dentro del territorio y con ello desistir de un modelo de trabajo con docentes de origen ñöñho o con afinidad cultural.

Análisis de la disputa entre el modelo pedagógico intercultural y vinculación comunitaria

Las formas de organización local o comunitaria se han presentado como un proceso de resistencia, misma que se ha configurado desde los años veinte del siglo anterior, destacando la propuesta de maestro Rafael Ramírez desde la perspectiva de la denominada "la escuela rural mexicana", misma que:

> …debía proporcionar una educación integral, identificada con las necesidades de las comunidades rurales, enseñando la lectura, la escritura y las operaciones fundamentales, pero también aspectos relacionados con la vida de estas comunidades y con las necesidades de sus familias (Rangel, 2006, p. 170-171).

La propuesta educativa no solo se enfocaba en un proceso de educación externa, sino que permitió reconocer la historia propia de las comunidades rurales o indígenas, destacando la participación de las y los habitantes. Este esfuerzo educativo tuvo un impacto mayor en las propias comunidades indígenas, ya que fueron parte de su desarrollo y crecimiento, que se vio reflejado en los procesos históricos que transitó la educación intercultural e indígena en nuestro país.

La preparación de universidades e institutos interculturales o indígenas estuvieron enfocadas en lograr satisfacer las problemáticas y necesidades presentes dentro de las comunidades. El fortalecimiento del "modelo educativo"[111] ha sido a través de las experiencias de las y los habitantes de las diversas comunidades, a pesar de la inserción de visiones educativas institucionales, se han podido establecer límites y andamiajes de acción en su funcionalidad.

La construcción de su marco pedagógico es sin duda, un ejemplo de trabajo continuo y de comunicación con y en la comunidad, Estos modelos educativos se han centrado en el diálogo y de acuerdo mutuo entre las diferentes autoridades locales y personajes con alto carácter de credibilidad dentro de la comunidad, como el caso de San Idelfonso Tultepec y el IIÑ.

Retomando las prácticas docentes necesarias para la aplicación de un modelo pedagógico distinto al modelo general, se debe conformar como parte de un diseño autónomo desde las narrativas de la comunidad —Para hablar del concepto de "Diseño Autónomo" recurra a la obra de Arturo Escobar (2017) Autonomía y diseño: la realización desde lo comunal— la posibilidad de otorgar una solución a las necesidades y desigualdades visibles, poder elegir a los actores comunitarios que logren trabajar en conjunto, por lo tanto se debe recurrir a inserción de profesores nativos, intelectuales indígenas o lideres de la propia comunidad a la plantilla docente, mismos que conocen y reconocen las necesidades reales y prioritarias de las y los estudiantes, además de su relación con la tierra que pisan.

Docentes sin territorio y proceso de desvinculación comunitaria

El concepto de docentes sin territorio es un concepto en construcción a partir de la ausencia de un actor cultural, de lazos de re-conocimiento con la tierra que

[111] Se enmarca como modelo educativo de acuerdo con el proceso de construcción de la educación institucionalizada, más adelante podremos nombrar este proceso pedagógico a partir de la construcción de la propia comunidad.

pisan y del reconocimiento del camino que transitan. Aunque esta conceptualización es un aporte de la propuesta descolonizadora en la educación, aún se encuentra en el centro del debate entre las propuestas educativas interculturales, indígenas, de etnoeducación o de educaciones otras, pero que sin duda es un concepto que debe configurarse como un medio de transformación y formación de nuevos docentes que se reconozcan desde los territorios que laboran.

El papel docente dentro del IIÑ se ha ido modificando con los años, desde sus inicios contaba con una plantilla de docentes que provenían de distintos contextos políticos y culturales, pero que tenían el firme objetivo de fortalecer este proyecto educativo para el desarrollo de la comunidad de San Idelfonso Tultepec.

Con el proyecto de escolarización en marcha, diversos estudiantes se fueron uniendo al proyecto educativo, algunos como parte del sistema administrativo y otros como docentes. El IIÑ tuvo sus etapas de florecimiento académico y comunitario, en donde no solo las y los estudiantes se encontraban dentro de las aulas, sino que se encargaron de fortalecer los vínculos comunitarios, con la finalidad de abrir las puertas del propio instituto. Algunos egresados veían en el IIÑ una oportunidad para poder establecerse con un empleo formal y de llevar a cabo un acto reciproco hacia el instituto.

Algunos docentes nativos —docente nativo podría tener su núcleo conceptual desde la idea de investigadores nativos propuesta por Rosana Guber (2011), mismo que se configura a partir el método reflexivo dentro del trabajo de campo— se encargaban de impartir las asignaturas enfocadas a las formas y prácticas culturales ñöñho, como lo eran Lengua y cultural Ñöñho, Medicina tradicional, Agroecología o en su caso coordinar algún Taller de trabajo comunitario.

A su vez las y los docentes externos que llegaban a ocupar algún lugar dentro de la plantilla académica, se hacían cargo de materias generales como algebra, inglés, comunicación, etc., pero con el único objetivo de cumplir con sus programaciones específicas y horas determinadas, estas prácticas generaron una ruptura en la relación entre las y los alumnos del propio IIÑ; se podría hablar de un docente alejado que parte de un modelo de docente general.

Las relaciones de alejamiento hacían sentir a las y los estudiantes un dejo de olvido, ellas y ellos expresaban que "no les importa nada" "no hacen caso" o "no se preocupan de nosotros"; y como forma contestataria las y los alumnos simplemente no participaban dentro de las actividades académicas en el aula, haciendo cada vez más grande la brecha entre docente-alumnas y alumnos, este proceso

también generó que las y los estudiantes no se interesaran por los contenidos temáticos de una educación occidental o general.

La indiferencia entre alumnas, alumnos y docentes fue un detonante para establecer, desde nuestra perspectiva, una disminución del trabajo comunitario o la vinculación comunitaria, misma que solo se estableció como alguna actividad extracurricular. Las y los alumnos al tener un sentimiento de pesimismo dentro del IIÑ, se intentó establecer una estrategia que permitiera de nueva cuenta fortalecer la vinculación con otras y otros actores de la comunidad, desde la modificación del plan de trabajo cuatrimestral; destacando que las clases generales se realizaban de lunes a jueves, mientras que los días viernes, se estableció como un día de trabajo conjunto planeado al espacio extracurricular, teniendo diversas actividades como: visitas a la comunidad, participación en ferias o festivales, seminarios, conferencias, cine-debate, entre otras.

El alejamiento de las y los docentes que no pertenecían a la comunidad o aquellas y aquellos que no construyeron un lazo colectivo o de sensibilización comunitarias, solo asistían al IIÑ durante los horarios que le fueron asignados para impartir sus clases y al finalizar preferían abandonar la comunidad con destino a sus lugares de origen, principalmente a espacios urbanos.

Permitiendo que las y los jóvenes que se encontraban inscritos dentro del IIÑ fueran asertivos y certeros en establecer una brecha emocional con docentes, autoridades del IIÑ y con algunas o algunos personajes de la propia comunidad, con ello inician el proceso de des-vinculación comunitaria, debido a la falta de actores docentes que reconocieran el territorio, los sentires, las realidades y dificultades que compartieran la vida colectiva desde sus propias experiencias.

Para reflexionar la ausencia de territorio en la práctica docentes

Hablar sobre el papel docente desde las prácticas educativas interculturales ha sido todo un debate, debido al papel mediador entre el proceso educativo y la relación con su contexto; en un inicio las y los docentes de instituciones interculturales no tenían un proceso de profesionalización acorde a las realidades de las y los estudiantes que asistían a las Universidades Interculturales UI, donde el proyecto educativo por muchos años solamente privilegió la profesionalización de las y los jóvenes para poder migrar y con ello aspirar a un empleo o nivel de vida mejor.

En este momento, la experiencia educativa en el ámbito intercultural no cumplió los objetivos de incluir a las y los jóvenes al mundo colectivo, en el cual, se debe conjugar el papel educativo con el desarrollo comunitario. Es aquí en donde las y los docentes deben funcionar como aquellos sujetos mediadores entre las formas interculturales de la educación y la realidad de las y los estudiantes de las UI.

La profesionalización de docentes para contextos de diversidad cultural se realiza dentro de instituciones universitarias marcadas desde una lógica de educación y pensamiento occidental como las Universidades Normales o en los últimos años en Universidad Pedagogica Nacional UPN estableciendo como una generalidad el cumplimiento de los planes de estudio, de las competencias necesarias y de los procesos de evaluación mediante prácticas educativas sin procesos reflexivos.

Se deja a un lado la condición estructural de la evaluación general de los modelos de educación superior, es decir, como lo describe Sylvia Schmelkes retomado por Monroy (2015) al medir el número de egresados, publicaciones y calificaciones, sino que "…hoy su nivel se mide por la capacidad de dar soluciones a los problemas más importantes de la sociedad y de la comunidad…" (2015, p. 41). Haciendo énfasis en la aplicabilidad de los proyectos desarrollados en su estancia académica dentro del propio instituto.

Con este panorama las y los docentes que se encargarían de los proyectos de educación intercultural, deberían tener la capacidad de re-conocer el territorio que caminan las y los jóvenes estudiantes y no mirarlo como un proceso mecánico de ubicación geográfica, sino como proceso reflexivo para andar el territorio con las mismas dificultades que se transitan; pero no se trata de hablarlo como un acto de penitencia, pero si como un proceso de reflexión de vida en la que se reconocen las desigualdades, dificultades y violencias físicas o simbólicas que transcurren durante la etapa educativa.

Las y los docentes deberían tener un conocimiento de las realidades colectivas de las y los jóvenes estudiantes, reconocer la importancia del papel del trabajo colectivo y comunitario, establecer como eje central la empatía para reconocer las problemáticas con las que viven y sobre todo la necesidad de un diálogo horizontal entre actores en busca de la solución colectiva.

Esta necesidad no solamente se debe enmarcar en un contexto de educación intercultural o indígena, sino que debería de construirse como una asignatura pendiente en la formación de las y los nuevos docentes para todos los niveles,

desde educación básica hasta la educación superior, tanto en instituciones públicas o privadas.

Referencias

Díaz, F. (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques-propuestas*. INAH.

Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Tinta Limón.

Guber, R. (2011). Etnografía: método, campo y reflexividad. Siglo XXI.

IIÑ. (S.f.). *Red San Ildefonso*. https://redsanildefonso.wixsite.com/institutononho

Mira, A. (2017). *El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria: los jóvenes otomíes de la Licenciatura de Emprendimiento en Economías Solidarias del Instituto Intercultural Ñöñho, Querétaro*. Universidad Veracruzana.

Monroy, M. (2015). Economías solidarias y educación intercultural. El caso del Instituto Intercultural Ñöñho, A.C. *Revista Rúbricas*, 39-44.

Pérez, M. (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. INAH.

Rangel, A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 169-176.

Ruiz, A. y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca. *Polis*, 38.

XIX. Los procesos formativos en la construcción de soberanía pedagógica de las tizas rebeldes. Espacios de conocimiento y socialización

XIX. Los procesos formativos en la construcción de soberanía pedagógica de las tizas rebeldes. Espacios de conocimiento y socialización

Susana Cogno[112]

Introducción

Trabajamos desde el sindicato docente en la provincia de Entre Ríos, Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos, (AGMER), que integra la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) a nivel nacional. Nuestro lugar de lucha es la seccional Paraná de AGMER, Susana Acevedo, en la capital de la provincia, allí a orillas del rio Paraná, los trabajadores de la educación sindicalizados construimos las Tizas Rebeldes.
Como trabajadores del conocimiento, el mayor esfuerzo que enfrentamos es aportar a los procesos de transformación desde la identidad propia, inmersos en el sistema público de educación, con la patronal estatal, y una gran red burocrática que intenta aislar al maestro y darle las recetas de como transmitir conocimientos al estilo paquetero como decía el maestro Paulo Freire (1993, p. 15).
Para desnaturalizar y confrontar esta idea hegemónica, somos conscientes de que "nada podemos esperar sino de nosotros mismos", al decir de José Gervasio de Artigas, padre del federalismo argentino, por lo cual, la Seccional Paraná de AGMER, definió su autonomía de formación a través de la Escuela de Formación Pedagógica, Política y Sindical.

[102] Docente de Historia egresada del Instituto Nacional del Profesorado de Paraná, 1991. Diplomatura en Sistematización de Experiencias Educativas, Universidad Pedagógica, CTERA, 2015. Postítulo en Ciencias Sociales, Instituto Nacional de Formación Docente, INFOD, 2018.

Desde los inicios de la escuela de formación, por esencia e identidad, la comunicación es una práctica ligada, en términos freireanos, a la liberación del habla, a la actividad y creatividad colectiva, en cada espacio del sindicato y hacia las comunidades, en los espacios locales que cada grupo construye en conjunto con su gente.

La soberanía pedagógica que, como trabajadores de la educación sindicalizados proponemos, tiene significados y sentidos; que se proyectan en nuestro contexto como un instrumento político que permite desarrollar y fortalecer el poder de las comunidades. Construimos de manera dinámica Soberanía Pedagógica a través de pedagogías de la memoria, de la igualdad, del diálogo, del encuentro, de la defensa de los bienes comunes, que son tierra, agua y aire, de la lucha por la socialización de la riqueza que es tierra, ingresos y conocimiento.

No alcanza con los discursos críticos. Necesitamos construir una educación adecuada a nuestras realidades, que incorpore las dificultades de los órdenes sociales y económicos como un elemento constitutivo y no como un obstáculo que debe ser removido antes del proceso educativo. La escuela pública en Argentina es un espacio clave en la producción y socialización de la cultura para amplios sectores de nuestras sociedades. En tanto espacio público, es invalorable como lugar donde se pueda crear y recrear la cultura de todos, en diálogo con otros, es la batalla cultural. Los estudiantes deben encontrar en la escuela pública, un espacio productivo, creativo, desafiante, donde adquirir elementos que les ayuden a procesar y conceptualizar sus experiencias vitales, sus frustraciones, así como sus logros y deseos de futuro. Donde aprender progresivamente a complejizar sus modos de leer la realidad, para reconocer en ella las múltiples opciones de transformación, superando la sensación de inexorabilidad del fracaso.

Como educadores, el desafío de la tarea educativa se expresa en desterrar la enorme carga burocrática y las rutinas. Sostener la creatividad cotidianamente exige mucho esfuerzo, no es posible llevarla a cabo sin condiciones adecuadas en términos de salarios, edificios, materiales, trabajamos en un contexto donde el 50% de nuestros estudiantes son pobres. Cuando la pobreza es condición, las urgencias están puestas en garantizar el alimento, vivimos en un país que produce alimentos para millones de personas y la mitad de su población es pobre. Los espacios para la formación docente permanente con características dialógicas, exige la recuperación constante de los saberes de la práctica y la conciencia necesaria para aportar a la lucha de clase.

Existe hoy en la Argentina una multiplicidad de experiencias y alternativas educativas construidas en el interior de las escuelas, los sindicatos y los movimientos sociales, que en gran medida permanecen invisibles, pero que están alimentando la construcción de Pedagogías Insumisas, adecuadas a las nuevas realidades, transformadoras en tanto se ocupan de recrear nuevas relaciones sociales de producción. Ser coherente con esa construcción exige también como tarea la defensa colectiva y responsable de los derechos laborales y la mejora de las condiciones de trabajo, no solo de los docentes, sino del pueblo ya que como lo expresara Isauro Arancibia, fundador de la Confederación de los Trabajadores de la Educación de la República Argentina, (CTERA), "no hay maestro autentico y cierto sino trabaja por la liberación de su pueblo", CTERA, Maestros del Viento.

Relaciones sociales de producción del conocimiento

El trabajo pedagógico y la función de los trabajadores de la educación tienen grandes aportes desde la práctica para construir transformación. Potenciar la creación de experiencias y alternativas a la pedagogía oficial, exige trabajar responsable y colectivamente por mejorar las condiciones sociales, son tareas que marchan unidas en la utopía de construcción de una sociedad más humana, donde, como decía Paulo Freire, sea más fácil amar.

Nuestro sujeto es de reconocimiento, lo que significa invitar al sujeto, estudiante, trabajador de la educación a tomar su lugar, a que ocupe su lugar, en miradas y palabras, no hay sujeto sin palabra, no hay sujeto sin reconocimiento del otro.

Hay instancias —como en nuestros proyectos de formación— en las que se ponen en juego un conjunto de decisiones que implican una direccionalidad política fuerte un proceso formativo, que significa formularse las preguntas qué transmitir, a quién, por qué, cómo y que las respuestas a esas preguntas son respuestas políticas en cuanto suponen aportar al poder del otro.

Como colectivo sindical nuestra tarea primaria y esencial es aportar herramientas de formación en la lectura de la realidad, mirar desde los otros, comprometernos "in situ" con los sujetos sociales, generar espacios de reflexión en el que las mayorías de las voces puedan decir y decirse, fortalecer la organización popular.

Nuestra propuesta teórica es aportar a la transformación de nuestra sociedad desde la reflexión POLÍTICA, PEDAGÓGICA Y SINDICAL.

Las tizas rebeldes

La manera de comunicación de los sindical sigue siendo artesanal, a pesar del uso de los medios masivos de comunicación, enfrentar la comunicación de la política hegemónica, plantea obstáculos que no logramos desarmar. La visión instalada sobre el fracaso de la educación pública, el constante ataque al rol del docente, el permanente descredito del sindicalismo, nos conviertes en blanco fijo. Nuestra política de comunicación es el encuentro, la palabra, armar una red, trabajar en procesos constante de formación, aportar a la lucha popular de una manera vivencial, aportando desde las prácticas cotidianas de los grupos populares, su identidad y sus diferencias.

Para el equipo de comunicación de la seccional Paraná de Agmer, Tizas Rebeldes, es un desafío permanente construir una red propia incorporando nuestras voces, para comunicar la socialización, sigue siendo la clave.

Por eso, "comunicar política, pedagógica y sindicalmente" no es una tarea simple, permite unir esfuerzos o reaccionar a destiempo, sumar esfuerzos y amor a nuestra lucha o quedarnos aislados en la queja permanente.

Tejiendo redes: nuestra acción colectiva tiene marcado algunos hitos, un recorrido

La Asamblea pedagógica en el año 2004 logró nuclear el debate interno más importante, donde todos los sectores sociales a nivel regional se reunieron en un debate colectivo en diálogo sostenido por varios meses, sobre que educación queremos y para que proyecto de país. Docentes, estudiantes de todos los niveles, instituciones universitarias, organizaciones sindicales y sociales. De esta experiencia logramos definir ejes de lo que sería un enorme desafío, la convocatoria del I Encuentro Latinoamericano de Educadores Populares por la Alfabetización, (ELEPA). Esta convocatoria marca el inicio de un recorrido, reconociendo como

un arma poderosa la tiza, símbolo de la tarea docente y con la impronta de lucha de que el maestro camina con la necesaria cuota de rabia, frente a la desigualdad y la injusticia, es un imperativo ético político de la más alta importancia en el proceso de aprendizaje de la democracia.

Práctica y reflexión teórica

El primer Encuentro Latinoamericano de Educadores Populares por la Alfabetización, continuo el diálogo colectivo por nuevas relaciones sociales de producción de conocimiento para distribuir tierra, riqueza e ingreso, y lograr comunicarlo desde nuestras organizaciones.

Pensado desde la experiencia de la Asamblea Pedagógica del año 2004, cada encuentro expresó palabras para dibujar y explicar el mundo en sintonía con los ideales de igualdad y libertad.

En cuatro oportunidades 2005, 2008, 2011 y 2014, los encuentros nos legaron como idea y proyecto la Soberanía Pedagógica para los trabajadores del conocimiento, que viven, sueñan y trabajan en la lucha cotidiana de la Escuela Pública.

Educadores populares, maestros de la vida, en lucha por la alfabetización como política cultural.

Los Cuatro latinoamericanos fueron comunicados por la seccional Paraná para encontrarnos con hermanos de toda la América al Sur del Río Grande, a las orillas del rio Paraná, trabajadores del conocimiento y la cultura, músicos, poetas, pedagogos, epistemólogos, entre otros, entablaron intercambios y debates, para acompañar las experiencias de los trabajadores de la educación. Experiencia hecha puente, con la satisfacción de reencontrarnos en las miradas y el camino del horizonte emancipatorio, soñando, luchando y honrando la vida.

Cada encuentro de educadores populares por la alfabetización es semilla y tierra de nuestro pensamiento como colectivo sindical.

Prácticas y resistencias, la oruga sobre el pizarrón

La soberanía pedagógica emerge en el debate como una praxis educativa con reales condiciones objetivas y subjetivas en la disputa de hegemonía. El movimiento de trabajadores de la educación sindicalizados crea formas organizativas

integrales incorporando categorías: género, derechos humanos, la defensa de los bienes comunes, para resignificar la categoría de clase y dar respuesta a modelos explicativos de la realidad, transformando matrices educativas, políticas, culturales y económicas.

Entrelazar la formación y la experiencia de la práctica educativa, haciendo al decir de Freire un texto del contexto, implica combatir los modelos que ponen en el centro las necesidades del mercado, donde el conocimiento es competencias específicas, definida fuera del sistema educativo para ser luego evaluadas procedimentalmente, es decir medidas y cuantificadas el horizonte, el avance de las políticas neoliberales post pandemia nos enfrenta a un desafío mayor que los anteriores.

Ser trabajadores del conocimiento pone el desafío, de la mirada y la praxis en como los sistemas públicos deben trabajar colectivamente con los sectores populares, como trabajar desde lo curricular la salud, el trabajo, la vivienda, el salario, la cultura. Como sindicato, nuestro aporte combate o reproduce, este devenir reafirma el carácter político del acto educativo.

El acumulado histórico del sindicalismo docente argentino, plantea la trasformación, piensa la escuela desde lugares diferentes, es construido como concepto, el que cada escuela es bastión y herramienta de lucha y en ella el maestro al decir de Isauro Arancibia, "lucha por la liberación de su pueblo".

La construcción política ideológica de las subjetividades implica dotar de sentido crítico a las relaciones sociales de producción del conocimiento, el trabajo que realizamos determina nuestra práctica, la constituye, teniendo siempre en claro como lo expresa el educador popular Nano Balbo, que hay una gran manipulación alrededor de la naturalización del saber es poder, "el que tiene poder tiene acceso al saber y más todavía determina cual saber es válido y necesario", la dialéctica saber y poder, permite descolonizar y resignificar el sentido político de la educación .

Para cerrar esta reflexión, la mejor imagen es la de la oruga sobre el pizarrón aporte de Eduardo Rosenvaig, la oruga posada sobre el pizarrón en presente vivo y proyecto futuro, la imagen alude a la vida del maestro tucumano Isauro Arancibia, fundador de CTERA que fuera asesinado en la madrugada del 24 de marzo de 1976, en las primeras horas de la sangrienta dictadura. Las tareas de los educadores por construir memoria toman la singularidad de un maestro y su vida, la oruga en el pizarrón y la convierte en voces colectivas, porque para disputar

sentidos el trabajo comienza por uno, pero debe ser colectivo, los artesanos de estas voces colectivas son miles de maestros, "una oruga que se sobrevive en el hilo que deja, un maestro y su pizarrón, un enunciado plural, que resista la clausura, la persecución y el silencio impuesto.

La lucha es de trabajadores docentes miembros de un sindicato que se ocupan de denunciar el hambre, falencias en viviendas, servicios esenciales, acceso a la salud, escuelas sin condiciones, de ahí la denuncia a los gobiernos, la injusticia en la cotidianeidad y en el discurso hegemónico se combate con la palabra, con la tiza y con un pizarrón para crear nuevas relaciones sociales de producción del conocimiento.

Encuentros, debates educativos, experiencias de autoformación, mesas socio educativas, talleres, ferias de alimentos saludables, actividades con escuelas, muestran entre docentes en círculos de lectura, reuniones por niveles del sistema educativo, asambleas pedagógicas, encuentros, congresos educativos, jornadas, talleres, producciones escritas, forman actividades de la escuela de formación pedagógica, política sindical. AGMER seccional Paraná, fin de año tiempo de Balances

El testimonio de miles de docentes permite la recreación de procesos históricos, es el diálogo permanente y memoria colectiva con diferentes voces, nuestro proyecto es dinámico, en formación, se construye con otros, se constituye en proyecto desde la práctica docente en praxis dialógica, abraza ausencias, visualiza las desigualdades en los cuerpos, las denuncia, piensa y trabaja por la transformación crea y recrea cotidianamente la soberanía pedagógica como experiencia de pedagogía insumisa de las tizas rebeldes para seguir pensando y soñando como Eduardo Galeano, en el *Libro de los Abrazos*, expresa tan hermosamente "somos un mar de fueguitos" (2003, p. 5) con todos los fuegos es el desafío, porque la historia de hace a fuego lento y el maestro es el viento.

Referencia

Agmerparana Seccional. (2022, 7 de diciembre). *Memoria Anual 2022* [video]. YouTube. https://youtube.com/playlist?list=PLEWeXn8c477SgFHyixpdKNuMHnblJ1WjM

Confederación de Trabajadores de la Educación Argentina. (2001). Maestros del Viento. Documental. *Mediateca Pedagógica*. http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/172

Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Galeano, E. (2003). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías Insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias de Chiapas, Juan Pablos Editor.

Rosenzvaig, E. (2011). *La oruga sobre el pizarrón*. Cartago.

Saccomanno, G. (2011). *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Editorial Planeta.

Universidad Nacional de Rosario. (S.f.). Mujeres con historia. *Unicanal*. https://unicanal.unr.edu.ar/videos/93/mujeres-con-historia-leticia-y-olga-cossettini

COLOFÓN

Retos en el camino: CNTE y la otra educación

Miguel Darío Hidalgo Castro,[113]
Roberto Sánchez Linares,[114]
Veremunda Guadalupe Sánchez[115]
y Patricia Medina Melgarejo[116]

La metáfora de la modernidad, en el ámbito de la educación, está llena de sinsabores e idílicas pretensiones desde el siglo pasado. La mirada del pensamiento crítico ha incursionado a los albores del trabajo docente y el movimiento magisterial mexicano; por lo menos en Estados del sureste como Guerrero, Oaxaca y Chiapas han experimentado, en los suelos que respiran, diversas formas alternativas en educación. Sin duda, un logro muy importante en la historia del México profundo de Guillermo Bonfil es la otra educación que, por más de tres décadas, vienen construyendo las comunidades de base del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

En este contexto, la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), con 10 años más de antigüedad que el EZLN en la lucha por una educación al servicio del pueblo, ha logrado en el discurso una propuesta de Educación Alternativa que a lo largo de los años ha intentado consolidar a la par del movimiento político, procesos de reivindicación de sus derechos laborales. En esta línea de pensamiento, el movimiento pedagógico ha tenido muy poco alcance en las bases magisteriales.

---

[113] Docente en la Unidad 202 de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor y maestro en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco.
[114] Docente Adjunto en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM). Mexicano chinanteco de Valle Nacional, Oaxaca. Maestrante en Pedagogía por la UNAM.
[115] Docente indígena, hablante de lengua mixe. Integrante del servicio docente en Oaxaca desde 1990. Licenciada en Educación Indígena y maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional.
[116] Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, México-Ajusco. Doctora en Pedagogía (UNAM). Doctora en Antropología (ENAH-México).

La capacidad hegemónica que tiene la política educativa y sus diversas propuestas académicas, simulando conocimiento general y universal, ha acorralado al maestro frente a su grupo, empujándolo a la simple repetición de información que viene estructurada en los planes y programas educativos, sin alcanzar la relevancia social que requiere una formación integral de los sujetos estudiantes, llamados alumnos. Esta situación compleja de entender se repite en todas las escuelas y en las diferentes latitudes de la República Mexicana.

La necesidad por integrar a las diferencias culturales particulares, como los pueblos originarios ancestrales, a una solo visión ideológica-nacional ha existido desde los tiempos de la post-independencia. Actores como Carlos María de Bustamante, Lucas Alamán, Lorenzo de Zavala, José María Luis Mora, entre otros, del entonces bando liberal, se preocuparon por la integración de la recién constitución de una nación emergente salida de la guerra de independencia.

La demanda de otra educación, sobre todo desde los pueblos originarios ancestrales, es históricamente necesaria. Las escuelas actuales en todos los niveles educativos no han cambiado mucho. El sentido reproductor de valores capitalistas se cobija con el manto de la democracia, el laicismo y el nacionalismo. Figuras metafóricamente engañosas. Espacio premeditado por la historia del poder, que busca mercantilizar el conocimiento, lo cual ha logrado, en gran medida con el desarrollo del pensamiento individualista. Los sentidos patriarcal y colonial se convierten en los fundamentos filosóficos de la escuela pública capitalista.

En otras palabras, la retórica de la modernidad niega sin piedad las diferencias ancestrales de los pueblos originarios. Se recarga en un paradigma del saber que excluye y subsume las diferencias culturales, sociales y económicas. Este contexto de violencia estructural y de destrucción del medio ambiente acentúa la competencia dentro y entre las capas sociales, se visualiza una sociedad cada vez más individualista, persiste la corrupción y la impunidad como prácticas cotidianas, y lo peor de todo, es que, presuntamente, se debilita la organización de las capas pobres y el antagonismo al capitalismo también se debilita.

En este escenario desolador, pensar en una escuela diferente se convierte en una obligación moral. Entonces pensar prácticas escolares desde enfoques otros que trascienden la estructura de poder establecida, nos hace pensar en una escuela diferente; que posibilite repensar el papel de la formación docente otra, así como re-conceptualizar de manera más objetiva al estudiante de carne y hueso

que vive desde su mundo significante, hasta ahora ignorado por los saberes y las prácticas de la cultura escolar heredada por los liberales.

En contraste, creemos que desaprender la formación docente institucional y reaprender otra formación docente desde el pensamiento crítico, obliga con ciertos desafíos sentipensantes, a crear las condiciones éticas, políticas, epistemológicas y metodológicas para un inmenso arcoíris de posibilidades formativas de los actores involucrados en los procesos educativos.

La otra formación puede ser vista desde la creación y recreación de racionalidades relacionales fundadas en algunos componentes de la comunalidad, como la ayuda mutua, el trabajo colectivo, la formación crítica desde la decolonialidad y la descolonización de saberes y formas de estilos de trabajo docente. En otras palabras, hay que destacar el ejercicio de la compartencia, moverse en los umbrales de la voluntad colectiva, inaugurar el diálogo de saberes comunitario, incluyendo a los padres de familia, estudiantes y portadores de conocimiento, además de las autoridades y representaciones educativas.

Desde la creatividad, es posible proponer un menú de estrategias heurísticas pertinentes, para un acercamiento al conocimiento no escolar que trascienda la vida monótona e irrelevante de la cotidianidad del aula. De esta forma, repensar la figura del mentor –tradicional-, nos permite reafirmar la necesidad de otra formación docente. En este sentido, uno de los principales desafíos para la otra formación es derribar el ejercicio cotidiano del poder que se muestra con prácticas verticales en la relación maestro-estudiante; considerar los conocimientos tanto de los estudiantes como de la comunidad, colonia o barrios, esto con la intención de transitar de una escuela rural o urbana a una escuela comunitaria.

Otro tema importante, se centra en las intenciones de aprender. Pero antes, creemos que la enseñanza, es una categoría que requiere de una transformación radical; pues en su acepción actual necesita de ignorantes de facto. Enseñar requiere de poder legitimado por la ignorancia de los estudiantes. Es el espacio idóneo para la ejecución de mecanismos propios del adultocentrismo en la lógica colonialista del maestro frente al grupo. Sabemos que el poder de la palabra impuesta como explicación sin preguntas, no garantiza la comprensión del mundo y sus componentes.

Las experiencias nos remiten a la autocrítica. Cuando ésta es en serio se despliega una autocrítica mordaz, capaz de darnos el tiempo de pensarnos para saber respirar otra formación necesaria para los estilos del trabajo docente. Dicho

sea, entrecomillas, se trata también de dignificar el trabajo docente desde pautas y estilos otros, con interpretaciones que nos permitan educarnos en la interacción con los otros. Es decir, el trabajo docente otro, es lucha constante contra la inercia hegemónica institucional, es perseverancia y confianza en la construcción de espacios escolares de esperanza; y, es dignificar las experiencias magisteriales desde su propia historia de lucha social y pedagógica. En suma, la otra formación implica ser militante social de la educación, que deja el discurso por el transcurso, que se ocupa más por el aprendizaje que por las enseñanzas, que responde a las necesidades concretas de las comunidades y sus habitantes, más que un programa establecido de conocimientos, regularmente ajenos y estandarizados.

La claridad del surgimiento de una teoría y pedagogía crítica, la encontramos en la existencia de un capitalismo voraz capaz de destruir el mundo natural y las manifestaciones socioculturales vigentes. Por un lado, los males del capitalismo conocidos, como la corrupción, la explotación, la desigualdad, la violencia de género, la exclusión de la infancia, el desempleo, el crimen organizado, el extractivismo y la persecución de los defensores de la tierra madre; por otro, los modelos educativos doctrinantes hegemónicos que atentan contra la diversidad cultural, mediante un sentimiento nacional que los homogeniza mediante sistemas de creencias dominantes que provocan el control y la dominación social.

Por último, podemos afirmar que la noción de otra formación docente está estrechamente relacionada, entre otras perspectivas pedagógicas, con una formación docente comunal. Donde la reciprocidad y la compartencia hagan sinergia y se traduzca en el trabajo colectivo; reto profundamente histórico del magisterio democrático en el país y del mundo latinoamericano

Algunos avances en Oaxaca son la apropiación de la estructura sindical por representantes de la base magisterial; espacios ganados por el movimiento, aunque hoy han sido arrebatados por la maquinaria oficial. En su periodo se impulsaron proyectos educativos que nutrieron de experiencia, que crearon condiciones para la aplicación de propuestas educativas alternas a la política nacional; superando el conflicto magisterial, de manera que se manifestaron posibilidades históricas de organización popular, como fue la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) y la creación del Plan para la Transformación Educativa en Oaxaca (PTEO).

Sin duda, la CNTE siempre ha sido un espacio para la transformación educativa en todo el país. Figuras históricas como Misael Acosta, Arturo Gamíz,

Genaro Vázquez y Lucio Cabañas son la fuente de inspiración que oscilan en las conciencias preocupadas y ocupadas por el bienestar y buen vivir de los pueblos en resistencia y re-existencia. Hay que reconocer que la CNTE, en México y para el resto de los países latinoamericanos, es una fuerte dosis de esperanza y ternura para regenerar un mundo posible donde quepan muchos mundos; sin ser nada exagerado.

Referencias

Bovero, M. (1995). *Los desafíos actuales de la democracia.* Serie Conferencias Magistrales 3. Instituto Federal Electoral.

Hidalgo Guzmán, J. L. (2011). *Una escuela para educar en la vida. Comprender y ayudar a los y las estudiantes en su situación*. IEEPO.

Martínez, L. (Comp.) (1994). Indios, *peones, hacendados y maestros. Viejos actores para un México nuevo (18211943)*. Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Luna, J. (2013). *Textos. Sobre el camino andado*, tomo I. CMPIO-Plan Piloto.

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2021). *La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia... Compartencias entre México y América Latina*, vol. 1. UPN Ajusco.

El sujeto comunal, un horizonte en los aprendizajes de la educación en Oaxaca. La construcción del conocimiento desde los contextos territoriales e identitarios

Érika Candelaria Hernández Aragón[117]

El encuentro del mundo occidental con el mundo nuestro reafirma constantemente el reconocimiento del nosotros, aunque esto implique un constante diálogo con lo externo y hasta la apropiación y naturalización de una cultura impuesta. "El nosotros absorbe al individuo y requiere su incorporación a nosotros, al exigir la aportación de cada uno, mujer o hombre, al grupo nosótrico" (Lenkersdorf, 2002, p. 12).

En el proceso de aprendizaje desde el nosotros, Lenkersdorf propone una construcción del saber desde lo propio, recupera el entramado de los territorios como la base que configura el conocimiento de forma natural y vivencial, conocimiento que se construye desde el suelo que pisamos reconociendo al Ser (lo que somos), partimos de lo nuestro, donde nacemos, respiramos, y recreamos nuestra existencia.

En un acercamiento del nosotros desde las formas de vida de los pueblos de Oaxaca, en un espacio, tiempo y el territorio donde nos situamos, nos replantea otra forma de repensarnos como sujetos, esta que necesariamente está vinculada a los códigos comunitarios, o los enclaves de la vida de los pueblos, eso que la vida comunal enuncia en su cotidianidad. La existencia del sujeto comunal configura el hacer y saber, al establecer un diálogo constante entre el individuo y lo colectivo, que busca constantemente formas otras de construir los aprendizajes.

---

[117] Mujer zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca, docente en Educación Comunitaria, de formación académica en Educación Primaria en el Medio Indígena. Maestrante en Sociolingüística en la Universidad Pedagógica Nacional.

En Oaxaca, existen procesos colectivos que nombran la educación comunitaria donde "se piensa en un camino integrador del saber y hacer de la cultura propia y otras culturas que permite tejer a los sujetos comunales con un razonamiento propio hacia la crítica desde su propio camino y vivir en comunidad" estas experiencias se acercan a mirar otras formas de generar aprendizajes, que, si bien son procesos que no se generaliza por la diversidad, se logra identificar que plantean una mirada distinta en transformar la educación. Por lo que, el Movimiento Pedagógico de la Sección XXII-CNTE, recupera un enfoque y una perspectiva en Plan para Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), donde mucho se ha reflexionado y construido en torno a reconocer al estudiante como un *sujeto* y como este, construye sus aprendizajes en un contexto propio. Este territorio le propone y permite construir saberes a partir del hacer, e interactuar en el espacio escolar o fuera de él.

El PTEO y la construcción del conocimiento del sujeto comunal lo sustentan desde el coodiseño del currículum crítico fundamentado

> […] en el enfoque crítico y comunal, los principios filosóficos de la Comunalidad, humanismo, social, comunitario e integral a partir de la investigación de los conocimientos comunitarios, principios epistémicos y éticos que garanticen y fortalezcan la formación, la comprensión de la realidad y generar procesos emancipatorios […] (citado del documento propuesta para la iniciativa de ley de educación para el estado de Oaxaca, 2021).

Estos acercamientos y aproximaciones en repensar al sujeto y las forma de construir el aprendizaje, central la reflexión de cómo el estudiante se reconstruye desde sus identidades, permitiendo comprender el entramado comunitario, político, histórico cultural y sus formas de recrear los conocimientos; pues el *acompañante pedagógico* es el que —"acompaña la labor diaria con los estudiantes y sujetos comunitarios, el que facilita el proceso de crecimiento y formación de los estudiantes y el propio para organizar su pensamiento y, con otros, el pensamiento colectivo común" (Hernández, 2021, p. 450)— o trabajador(a) de la educación comprender las prácticas comunitarias y sociales que le dan identidad al estudiante en un contexto comunal, el cual no se reduce al concepto de lo indígena o pueblo, sino que eleva y resignifica las prácticas de la existencia de lo propio, sea

este en las comunidades de la montaña o los contextos diversos, proponiendo al trabajador de la educación acompañar, reconfigurar, reaprender y proponer un hacer pedagógico a partir de construir otras posibilidades de aprendizajes.

En esta aproximación de la idea del sujeto comunal, abreva los procesos de aprendizaje en educación básica, donde se visibilizan espacios de lucha y recuperación de lo propio, desde el territorio que enuncia una realidad, donde se respira y recrea en diálogo con los conocimientos existentes:

> Territorio (naturaleza) ¿Dónde se está? Y ¿Con quiénes se comparte el estar?, [Reconocer el suelo que se pisa] como el espacio que sitúa el aprendizaje fuera del aula, las interacciones, las formas de diálogo, donde el sujeto se forma a partir de estar en un territorio dado o elegido. Esto propone al colectivo, caminar el lugar para acercarse al reconocimiento de los saberes y haceres que existen en él, para comprenderlos e incorporarlos como saberes propios, válidos y necesarios para construir un aprendizaje integral y holístico (TEEA 2022-2023, p. 43).

El territorio como espacio natural permite en la práctica reconocer o redescubrir al Ser Comunal, el ser que está dentro de nosotros nos habita; el trabajo entonces consiste en "descubrir ese ser comunal" (Martínez, 2021), este que nos define a partir de los saberes propios o apropiados que nos fueron heredados por las ancestras y ancestros. En este sentido la idea del Ser Comunal como principio de la Otra formación, toma como elemento el territorio, el lugar y espacio donde el conocimiento es vivo, y se hace presente la cotidianidad que la comunidad construye, se trata entonces de comprender que el aprendizaje y formación del sujeto es un proceso integral que está territorialmente situado y en estrecha relación con las prácticas comunitaria o sociales.

En este sentido, traer la profundización y nombrar el Ser Comunal en el estudiante, plantea como primera idea el reconocimiento de la comunidad donde las personas construyen su saber, que no está aislado de la realidad social, "que analiza, interpreta y comprende el entramado social de su contexto y otros contextos con memoria histórica de su origen e identidad" (TEEA, 2019-2020, p. 29), un ser histórico social consciente, responsable de su aprendizaje construido colectivamente y en constante compartencia con los otros.

El currículum crítico, entonces nos propone mirar al Ser Comunal, desde su mundo tangible e intangible que lo envuelve, alejando las prácticas de una enseñanza tradicional o hegemónica que parte primero del conocimiento de afuera, y nos propone comprender cómo "las vivencias cotidianas influyen no solo en el aprendizaje, sino en los procesos del pensamiento, favoreciendo la definición de la identidad de las niñas y niños, así como la pertenencia" (DBEPOO, 2011, p. 31).

En una segunda idea el Sujeto Comunal se plantea como un principio pedagógico en el aprendizaje en educación, comprende que el estudiante es portador de un saber que recrea en su vida cotidiana, donde teje una memoria histórica que le da identidad, que le permita replantear y cuestionar lo que le es dado y no es cuestionable. Es en este sentido se articula las construcciones curriculares y prácticas pedagógicas alternativas en la formación del Sujeto Comunal donde sitúa al centro, el territorio, y convoca a una forma otra de organizar el conocimiento, generando en los acompañantes pedagógicos "una reflexión de esas prácticas comunitarias para anclarse en un proceso formativos situado y pertinente, donde los aprendices son sujetos históricos sociales de una cultura, que tienen un bagaje de experiencias y códigos lingüísticos propios" (Hernández y Medina Melgarejo, 2018, p. 184).

Esta idea de la transformación y lucha por construir formas otras en la formación en Oaxaca no se presenta como algo nuevo, trae consigo un camino recorrido de más de una década por maestras y maestros que se abreva de experiencias de otros espacios y proyectos de educación comunitaria y/o comunal, por lo que, esta idea transformar el aprendizaje, se observar en construcciones que recuperan la Comunalidad y sus cuatro pilares, como metodología para reconocer la vida comunitaria y los elementos que articulan los haceres y saberes del Sujeto Comunal.

Referencias

CEDES 22. (2013). *El Proceso de Masificación del PTEO como Movimiento Generador de Conciencias críticas.*

CEDES 22. (2021). *Documento propuesto para la iniciativa de Ley de Educación para el Estado de Oaxaca. Sección XXII*.

CNTE. (2017). *VII Congreso Nacional de Educación Alternativa. Hacia un proyecto de nación. Sujeto social desde la educación alternativa. Bases para una propuesta de educación alternativa en México*.

DBEPO-IEEPO-DEI. (2011). *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios (DBEPO)*. IEEPO-DEI. https://luzfeltux321.files.wordpress.com/2012/04/documento-base.pdf

Hernández, C. (2021). Primera parte. La identidad del docente: Los saberes y conocimientos en la formación comunalitaria. En Medina Melgarejo, P. (coord.). *La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia... Compartencia entre México y América Latina*, volumen 1 (pp. 169-176). UPN.

Hernández, C. y Medina Melgarejo, P. (2018). Capítulo 7. Nuestras semillas. Nuestrxs niñxs al interior del movimiento. El Programa de Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO) y la formación en infancias en educación comunalitaria. En E. Pérez *et al.* (coords.). *Construyendo diálogos sobre derechos, políticas y participación* (pp.173-188). UNACH.

Jiménez, Y. (2021). *Compartencia de haceres campesinos, educativos y organizativos comunitarios para afrontar problemas comunes*.

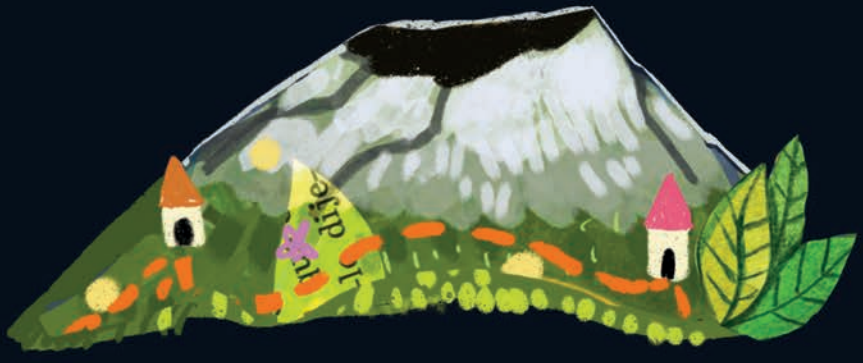
Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. M.A. Porrúa.

Martínez Luna, J. (2022). *Existimos, luego... pensamos apuntes desde la Comunalidad 2017-2021*.

TEEA 2019-2020. (2021). *Proyecto educativo: la continuidad de la resistencia pedagógica en Oaxaca.* CEDES 22.

TEEA 2022-2023. (2022). *Educación propia en realidades cotidianas*. CEDES 22.

Cartografía de horizontes. Nombrar desde una filosofía natural y desde una epistemología comunal: educación y aprendizaje



Educación y aprendizaje: nombrar desde una filosofía natural y desde una epistemología comunal

Jaime Martínez Luna

Perspectiva propia

Una primera tarea que ha de realizarse, cuando se camina hacia la construcción de una vieja, pero muy renovada visión del mundo, es limpiar la significación de las palabras que usamos. Al comunicarnos en español o castellano, nombramos lo que vemos y tocamos; occidentalmente. Es decir, damos continuidad a los significantes fundados en el poder y la propiedad. Esto quiere decir que tenemos la urgencia de cambiar el idioma que usamos o incitar el plano de la resignificación de aquellos conceptos que nos puedan ayudar a nombrar lo que deseamos nombrar.

Nombrar desde una Filosofía natural, y desde una epistemología comunal, implica definir lo que se quiere decir, para no caer en una exposición que solo da continuidad a lo que no nos representa. O sea, si hablamos desde nuestra pertenencia comunal al mundo, estamos obligados a no reproducir conceptos que legitiman algo no legitimo. Por lo contrario, las nuevas generaciones, si les contribuimos, tendrán la posibilidad de nombrar lo que razonan en un lenguaje que represente su verdadera percepción de la vida, no la que se le impone escolarmente.

Sabemos que esto no es fácil, nada cómodo, pues estamos tan vestidos del ropaje occidental, que quitárnoslo es un verdadero reto. Crear un nuevo castellano dentro del mismo castellano, suena a una locura, pero es un camino que se ha de recorrer, si queremos explicar los fundamentos de un razonamiento natural que no se ha visto ni escuchado menos en ámbitos académicos.

Cosa curiosa dirían doctos, es el vulgo quien se siente más seguro de crear nuevas palabras, en su seguridad de ser ellos mismos. Un académico, amarrado a las normas de lo que le han impuesto como lo correcto es más temeroso de innovar. Por lo contrario, propone conceptos menos claros y precisos, dada la dudosa nebulosa que le envuelve. Claro, con ello elitista más su pretendida propuesta.

Tener una perspectiva propia de la vida, implica dos retos en uno, desmitificar el razonamiento que se nos ha impuesto, y nombrar el nuestro en un lenguaje que nombre lo que respiramos y nuestros sentidos abiertos están observando, tocando, oyendo, gustando. Esto significa que la inicial tarea es precisar conceptos, ubicarlos con base en su fuente de origen y proponer lo que es nuestro en palabras sencillas, entendible para todos.

Precisiones

Acción académica para nosotros, es la labor de ordenar conceptualmente toda acción que realiza una entidad social, una reflexión que se ofrece como servicio a toda entidad que la reconoce como útil. Esta labor, puede provenir directamente de la acción de equis sociedad, como de una entidad Escolar o Universitaria.

Lo que se expone en el presente trabajo, desea no darle continuidad al uso de conceptos, que, al ser usados sin una precisión, confunden el proceso reflexivo de la acción, es decir, la tarea de elaborar teoría explicatoria de la acción. Es más, suena necesario eliminar la diferenciación entre teoría y práctica, porque no hay acción que no conlleve a una reflexión.

El propósito, también es precisar conceptos para que la labor de aprendizaje exponga su naturalidad, es decir para que el lenguaje responda lo que más se pueda a la realidad que lo envuelve, y explique los hechos que interpreta desde la visión que determina su razonamiento.

Deseamos que se reconozca que cada académico está bañado de una manera de razonar, y que responde a intereses concretos, por lo cual su exposición deberá ubicarse desde su visión, lo cual mantendrá en su exposición.

Reconozcamos también, que todo razonamiento tiene un espacio y una temporalidad específica, lo cual dice que lo que hoy se escribe, puede cambiar de contenido según el espacio o en el tiempo en que se realice la reflexión. Lo cual no justifica la falta de precisión en el uso de cada concepto.

Empecemos

Es necesario definir lo que se entiende por Educación y lo que es un proceso de aprendizaje. Se ha usado indistintamente, hasta al grado de que se piensa que se habla de lo mismo. Los educadores consideran educar como un proceso de aprendizaje. Esto nos lleva a decir educación a todo acto de aprendizaje.

Por Educación entenderemos de manera estricta al paquete de conocimientos que son diseñados y decididos ex-profesamente para inyectar a toda sociedad. Es decir, el Estado a través de su intelectualidad, integra la suma de saberes que su propio razonamiento considera necesario lleve a la práctica la sociedad que representa.

Si hay claridad que el Estado es un fruto del poder, este defiende o representa la lógica de razonamiento de una clase que le ha permitido acceder al poder. Por todo ello, su intelectualidad integrará los saberes o el conocimiento que consolide el razonamiento en el poder. Esta labor dedica recursos e instituciones a implementar su Educación.

A esto se debe, que se señale a toda Educación como la barita mágica que desarrolla a la sociedad y con ello fortalece el razonamiento que permite la continuidad del poder establecido. Y si el sector pensante del Estado, separa a la Sociedad de la naturaleza en toda su exposición, esa será la visión a imponer considerada como una verdad absoluta.

Desde esta perspectiva toda Educación tiene un sentido de realización Vertical, de arriba a abajo.

Tanto en el tratamiento educativo, como en la integración de planes de estudio se muestra un divorcio de facto, entre lo que es la Escuela, Instituto o Universidad, y la Comunidad, la Colonia, el Barrio.

La Ciencia oficial tiene una Filosofía que argumenta su visión, pero la diversidad social exige un tratamiento en principio no homogéneo, sino respetuoso de la diversidad y por lo mismo participativo. Esto es lo que nos conduce a definir a la Educación como un paquete de saberes al servicio de la continuidad del sistema-poder.

Por lo contrario, si lo que se desea es modificar sus resultados y por lo mismo modificar su procedimiento de realización, tiene que invertir su sentido y por lo mismo dejar de llamarlo Educación, y precisar que expone la importancia de un proceso de aprendizaje.

Filosofía de la educación

Cuando se separa sociedad de naturaleza, se comprende que la naturaleza, el territorio, pasan a un segundo plano. Esto quiere decir, que la sociedad se apropia de la naturaleza, del territorio. Esta es una visión conocida como antropocentrismo, que nosotros podríamos llamar de distinta manera pero se comprende que es tomar al humano como el centro de la Educación. También si la Educación

tiene explícitamente como prioridad al Estudiante, al individuo, al ciudadano hombre o mujer.

Toda pedagogía y didáctica trata de que el individuo se forme con el paquete de saberes previamente integrados para su impartición.

La pedagogía es todo un campo que se dedica exclusivamente a tratar de cómo realizar educación. Y la Didáctica, los procedimientos y herramientas para hacer más eficiente y rentable la labor educativa.

En síntesis, la filosofía ve al individuo como beneficiario del razonamiento epistémico que decide el poder en la educación. Lo que significa que es el individuo quien debe ser educado para diseñar el mundo que habita y transforma a partir de educarse.

El resultado de este proceso es la individualización de la educación. Lo que quiere decir, es el hombre o el humano el constructor del universo. Esto se evidencia en todo tipo de religión, y en el desempeño político de toda sociedad a través de la democracia, que tiene al ciudadano como su protagonista, y al poder como objetivo.

Filosofía y epistemología, están articuladas para obtener el resultado perfecto. Un individuo o ciudadano, obediente al paquete de saberes que se le ha impuesto.

Esta educación tiene un espacio; las escuelas. Por ello toda educación será sinónimo de escolarización, es decir, de claustro, de encierro. Y esto se da simplemente porque su origen está en el monasterio que preparaba clérigos para imponer dogmas a la sociedad. Por su parte, el encierro construye la idea de que el conocimiento se recibe en un monasterio, en una escuela, en una Universidad. De que el conocimiento es una suma de abstracciones que deben consumirse y que además son expuestas en libros redactados para ser obedecidos, que son una suma de conceptos a registrar y a repetir en la abstracción, en la diletancia, en el discurso.

La Educación encuentra en el libro la herramienta fundamental para imponer el contenido de su labor, herramienta que contiene y conduce a la individualización, lo que significa dar continuidad y espacio a este proceso vertical que forma ciudadanos responsables y convencidos del poder del Estado.

Que quede claro, no decimos que la lectura sea negativa, sino simplemente tener claro del resultado que se obtiene de su consumo sin una reflexión crítica.

¿Si es el individuo o el sujeto el resultado de la Educación Escolarizada, que es entonces lo que está fuera de lugar?

Es indudable que a la distancia de siglos de Educación, se cuenta con una visión individual autonómica, en permanente "enriquecimiento" para la continuidad del sistema socioeconómico cultural, pero es este sistema el que provoca una desigualdad social económica que impide la satisfacción del propio individuo, un ser que no haya en la Educación una respuesta a sus preocupaciones, por lo contrario, lo forma para ser un organismo adecuado y autómata a las decisiones del poder que lo ha educado. La insatisfacción ha nacido del propio individuo, quien ha descubierto la suma de irregularidades que se asume con la educación pública y privada.

Aprendizaje comunal

La Educación ha corrido vida paralela a la del Estado, es decir el Poder institucionalizado cultiva Educación para garantizarse la continuidad, pero, por su parte, la Sociedad en cualquier espacio que habita realiza cotidianamente procesos naturales de aprendizaje. Es decir, el aprender a hacer la vida le podemos denominar proceso de aprendizaje.

Toda Sociedad para existir o darle continuidad a su existencia se ve presionada a construir su manera de vivir, y una tecnología para generarse las condiciones adecuadas para vivir. Esto se hace necesariamente reconociendo el espacio que habita, los seres que comparten ese espacio, con que o quien decide acciones para allegarse de lo necesario, que obviamente cuando las consigue lo celebra. Este proceso natural diseña en cada espacio una dinámica específica que va conformando su cultura, su lenguaje, su experiencia. Pero esta experiencia no se la da un Estado o Poder, se lo da la necesidad de existir, por ello es una práctica permanente que le permite asegurarse las necesarias condiciones para convivir o compartir su mundo.

Reconocer esto, nos permitirá entender que no se crece solo educándose, sino simplemente viviendo el espacio en su tiempo. Lo que queremos decir es que el proceso de aprendizaje está antes y siempre fuera de la Educación, y que este aprendizaje es natural, porque es un resultado vivencial que no está atado a Dogmas, o decires externos a la sociedad, sino que ese aprendizaje brota de la misma existencia.

Si el proceso de aprendizaje es vida, permanecerá haya o no Educación, pues responde a las necesidades existenciales y como tal es un proceso Comunal, que tiene sus características propias y respuesta de cada espacio que se habita. Es decir, el aprendizaje se hace o se logra con lo que se tiene y esto lo dice el territorio

que se respira, que se vive, la experiencia de los que habitan el lugar, a través de la acción comunal el cual se celebra con la misma emoción de quienes han participado de dicho proceso.

Mucho se habla ahora de los saberes locales, de la Educación contextual, pero se sigue pensando en un paquete de saberes a utilizar, a rescatar para Dar contenido a una Educación diferente. No negamos que esto es un acercamiento necesario para la Educación, pero es dar mayor eficiencia a la Educación, es decir al paquete de saberes a imponer. Algo cambia, es cierto. Ya no se imponen abstracciones, aunque si se siguen escolarizando saberes que se convierten en abstracciones, es decir, se les convierte en discurso no en acción de la cual se han obtenido.

Distinguir lo que es un proceso de aprendizaje y lo que es la Educación, permitirá tener más claridad en que el procedimiento que además de ser horizontal, se funda en el intercambio de experiencias que se comparten y construyen nuevos conocimientos, que son útiles para la misma sociedad que las integra.

Entre lo vertical y lo horizontal hay una gran diferencia. Entre lo que es Educación y lo que es un proceso de aprendizaje también. Esto quiere decir que no se use el término educación, o que a la Educación se le llame aprendizaje, porque es esto lo que ha venido sucediendo, por eso tanta confusión de lo que se pretende y se propone hacer. Es urgente tener claro los términos, para que se enriquezca cada experiencia y se sepa exactamente qué es lo que se hace. O sea, no eduquemos para la vida, aprendamos entre todos a hacer la vida.

La presencia de conceptos contradictorios como Educación Comunal, revelan la necesidad de nombrar o la de proponer conceptos articuladores de las dos visiones, la vertical del poder y la horizontal natural. Esto es entendible si se reconoce que somos portadores de dos Civilizaciones, la natural que se mantiene de manera natural y permanente y la occidental y liberal que nos impone el Estado actual.

Lo oxímoron es resultado de un proceso histórico que se explica como resultado de una realidad Bicivilizatoria de resistencia-imposición a que hemos estado sometidos desde la invasión europea a nuestro continente.

Filosofía comunal

Aunque este tema ya lo hemos desenvuelto en otros trabajos, resumiendo podemos decir que lo comunal es lo contrario a lo individual, y si la Educación tiene como producto al individuo, el proceso de aprendizaje genera y es Comunalidad.

Es decir, se deja de entender al mundo desde únicamente los sentidos, se entiende al mundo desde nuestra pertenencia ante la necesidad existencial de respirarlo. Se comprende que se depende del mundo, del que somos una especie más. Que al respirarlo somos mundo, y no sólo porque lo miramos, lo escuchamos o lo tocamos. Existe y nos da la existencia.

Lo anterior nos lleva a entender que no nacemos ni estamos solos, que dependemos de todo, por lo que abstracciones como libertad no son más que eso; abstracciones.

Esto argumenta que en la construcción de conocimiento participamos todos los seres vivos que habitamos el mundo, que no existiría la biología si no existe el ser vegetativo, y menos aún, la agricultura, la geografía, en fin, todas aquellas disciplinas que ha construido la educación para conocer un ser que se le toma como si fuera un simple recurso qué hay que estudiar para aprovecharlo.

Si la Educación se fundamenta en la separación de sociedad y naturaleza, el aprendizaje natural parte de que es parte de un todo, en la que tanto la vegetación como el suelo donde se genera son integrantes de un todo que no se puede separar. Es decir, sociedad y naturaleza no están separados sino son unidad porque ambos respiran y conforman un todo, y ese todo es lo que protagoniza todo aprendizaje.

La fragmentación, la especialización, la gabetización, distingue a la Educación. La integralidad, la unidad, el respeto distinguen al aprendizaje. Por ello, en el aprendizaje no hay maestro ni estudiante, sino experiencias que se respetan y se intercambian o se comparten para la construcción de nuevos conocimientos. Por ello la Educación parte del edificio, de la escuela, el discurso, y el aprendizaje parte de la naturaleza, de la comunidad, de la acción. Lo cual no significa que se elimine a la escuela, sino es el todo lo que se resignifica como escuela, pues de y en todo se aprende.

Lo comunal es acción, lo individual es abstracción. Por ello la Comunalidad es una actitud que se vive, y la individualidad es el poder obtenido en el manejo de un discurso. Un discurso elaborado a través de los sentidos y el aprendizaje a través de reconocer su pertenencia al mundo.

Lo oxímoron

Existir y reconocer la convivencia contradictoria de dos civilizaciones. La individual legal, y la Comunal no reconocida, nos obliga a elaborar una crítica seria de las palabras que usamos. Los conceptos que son contradictorios, que son

un oxímoron, tiene que entenderse pues son conceptos obligados para articular principios antagónicos que ilustran la esquizofrénica realidad que existimos. Lo que se nos impone y lo que respiramos, lo que repetimos, y lo que construimos.

Estas dos civilizaciones han hecho que al universo se le entienda y se le trate de forma distinta, lo que demuestra la realización de dos racionalidades, la de afuera la colonial, y la de adentro la natural. La depredadora, la del lucro, y la que cultiva y que intercambia, la que compite, y la que comparte.

Si bien la natural la viven plenamente los pueblos umbilicalmente ligados a la tierra, a la naturaleza, a los que han llamado pueblos originarios y campesinos, la impuesta la sufren y gozan las poblaciones básicamente industriales y urbanas. Esto nos ha llevado a la necesidad de usar un lenguaje que reúne la contradicción que hemos expuesto.

Tener claridad de esta contradicción nos aleccionará en la manera que consideremos conscientemente realizar. No dudamos que muchos seguirán educando, pero muchos preferirán aprender compartiendo sus saberes.

De ahí que ya exista una Universidad Comunal. Pues atender los reclamos de una sociedad Comunal por excelencia, hizo que el Estado contestara en su Lenguaje; la Universidad. Esto lleva a esta Universidad a enfrentar el reto de cómo lo vivencial tenga su lenguaje académico y como lo académico se convierta en vivencial.

AUTORAS Y AUTORES

Barenco De Mello, Marisol

Profesora de escuela primaria, alfabetizadora de infantes en escuelas públicas y profesora de la Facultad de Educación de la Universidade Federal Fluminense, en Rio de Janeiro, Brasil. Investigadora en el programa de Posgrado en Educación en la línea de investigación "Linguagem, Cultura e Processos Formativos" donde es coordinadora del Grupo Atos UFF y del Grupo de Estudios Bajtinianos. Correo electrónico: sol.barenco@gmail.com

Baronnet, Bruno

Sociólogo y profesor universitario, originario del medio rural del oeste de Francia. Educador y formador de profesionales de la educación y la investigación. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y por la Universidad de París (2009), con estudios postdoctorales en la UNAM. Investigador de tiempo completo desde 2013 en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), en Xalapa, Veracruz, donde enseña en programas de posgrado y estudia las opresiones estructurales en la escuela y las luchas por la autonomía indígena en pueblos de México y América Latina. Además de participar en redes académicas de formadores y antropólogos en Europa y América, Bruno Baronnet pertenece a colectivos de medios libres, a la Cátedra Carlos Montemayor y al Colectivo para Eliminar el Racismo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus publicaciones recientes están disponibles en su blog: http://brunobaronnet.wordpress.com/ Correo: bbaronnet@uv.mx

Bermúdez Urbina, Flor Marina

Doctora en Pedagogía por la UNAM y maestra en Antropología Social por el CIESAS. Es integrante del SNI en el nivel 1 y Perfil PRODEP. Forma parte del Cuerpo Académico Culturas urbanas y prácticas creativas en el Sur de México del CESMECA-UNICACH. Es representante de la UNICACH en la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina (Red ESIAL) y en la Cátedra UNESCO-IESAL Pueblos indígenas y afrodescendientes. Entre sus publi-

caciones más recientes destaca el libro *Agencia Social y Educación Superior Intercultural en Jaltepec de Candayoc Mixe, Oaxaca,* publicado por el CESMECA-UNICACH y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). flor.flor.@unicach.mx

Cárdenas Agudelo, Stella

Maestra. Licenciada en Lenguas Modernas. Especialista en Economía Cafetera y con estudios en Filosofía. Dinamizadora de procesos pedagógicos y educativos en el eje cafetero y a nivel nacional con la Movilización Social por la Educación. MSE. Directora del CEID. Educal y directora de la Revista Correo Pedagógico. Coordinadora de Expedición Pedagógica en el Eje Cafetero. Conformó el Colectivo Paulo Freire con el que ha organizado la Semana de la Pedagogía Crítica en Manizales.

Cardona Ramírez, Jhon James

Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle. Cali, Colombia. Maestro en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, México. Actualmente está cursando un doctorado en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, México, y es docente hora cátedra universidad del Valle y maestro de secundaria. Correo electrónico: jonhjms112@gmail.com

Céspedes Arce, Carolina

Trabajadora social U. del Valle, magistra y cursante del doctorado en Antropología Social de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Educadora e investigadora popular de la Universidad Intercultural de los Pueblos. Ha trabajado en procesos de investigación social, educación social comunitaria y gestión social en las áreas de educación, cultura, participación ciudadana y Derechos Humanos en el suroccidente colombiano.
Correo electrónico: caroldancess@gmail.com

Corona Berkin, Sarah

Doctora en Comunicación por la Universidad de Lovaina, es actualmente investigadora de la Universidad de Guadalajara, México, y del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT- Nivel III. Ha realizado trabajos, principalmente, en los campos de la fotografía indígena y la educación ciudadana. Su experiencia en estos temas la han llevado a proponer métodos dialógicos y horizontales para analizar algunos de los problemas epistemológicos y ético-políticos que enfrentan los diferentes tipos de conocimiento. Entre sus libros pueden mencionarse: *Entre voces… Fragmentos de educación "entrecultural"* (2007); *Postales de la diferencia. Fotografías wixáritari de la ciudad* (2011); *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México entre 1959-2010* (2015); *Producción Horizontal del Conocimiento* (2019). corona.berkin@gmail.com

Cogno, Susana María

Título Secundario: Perito Mercantil, Escuela de Comercio N° 1, Justo José de Urquiza (Paraná, 1986). Profesora de Historia egresada del Instituto Nacional del Profesorado de Paraná, 1991. Diplomatura en Sistematización de Experiencias Educativas, Universidad Pedagógica, CTERA, 2015. Postítulo en Ciencias Sociales, Instituto Nacional de Formación Docente, INFOD, 2018. Docente de Historia y Formación Ética y Ciudadana en varias escuelas de la ciudad. Profesora titular en la Escuela Secundaria N° 18 Juan Manuel de Rosas y la Escuela Técnica N° 5 Malvinas Argentinas, ambas de la ciudad de Paraná. Rectora de la Escuela Secundaria N° 18 desde 2017. Militante sindical de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos, AGMER, sindicato docente de base de CTERA. Secretaria de Formación Pedagógico Político Sindical, Seccional Paraná de AGMER, de 2003 a 2005. Secretaria Gremial, Seccional Paraná de AgMeR, de 2006 a 2008. Vocal Representante de los Trabajadores de la Educación en el Consejo General de Educación por los docentes, cargo electivo de representación en el máximo órgano de go-bierno de la educación de la provincia de Entre Ríos, dos periodos consecutivos, 2008-2012, 2012-2016. Secretaria General de AgMeR, Seccional Paraná, periodo 2018 a la fecha. Correo electrónico: susanacogno@yahoo.es

Feijoo Martínez, Germán
Doctorando estudios afrolatinoamericanos Universidad del Valle, Colombia. Maestría en Estudios Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Licenciado en Historia, Universidad del Valle, Colombia. Profesor Universidad del Valle, Departamento de Historia, Colombia. Director del Colectivo de Historia oral Tachinave, grupo de investigación de la Universidad del Valle. Miembro de CeHA, Centro de Estudios Históricos y Ambientales. Especialista en la enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia.
Correo electrónico: german.feijoo@correounivalle.edu.co

Gari Muriel, Gary
Candidato a Doctor en Estudios Artísticos, FacArtes, Universidad Distrital Francisco José De Caldas (UDFJC); Magíster en educación con Énfasis en Educación Comunitaria (TG Meritorio). Universidad Pedagógica Nacional (2001). Maestro en Bellas Artes con Especialización en Pintura, Universidad Nacional de Colombia (1990. Publicaciones: (2022). La imagen y la mirada creadora, manifestaciones otras de la Creación Telúrica. Estudios Artísticos. Cultivando las Artes de la Madre Tierra: una apuesta creadora, divergente y crítica. Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica. Actualmente es Docente de Planta, excoordinador de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria (MISI). (2017-2018), excoordinador de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. (2014-2015). Docente del Área de Arte de la Licenciatura en Educación Artística (en la actualidad), de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (desde 2011) y de la MISI, desde 2017. Facultad de Ciencias y Educación UDFJC. Correo: exaltatio@gmail.com, ggarim@udistrital.edu.co

Guadalupe Sánchez, Veremunda
Profesora indígena, hablante de lengua indígena mixe. Integrante del servicio docente en Oaxaca desde 1990. Licenciada en Educación Indígena y Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Cuenta con una amplia trayectoria sindical y una participación directa en la CNTe-Sección 22 de Oaxaca. Desde 2002 es profesora-investigadora en la formación de docentes de Oaxaca. Docente de la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca.

Hernández Aragón, Erika Candelaria
Zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca, profesora en Educación Comunitaria, de formación académica en Educación Primaria en el Medio Indígena. Maestrante en Sociolingüística en la Universidad Pedagógica Nacional, UPN 201. Especialidad en Educación Primaria Indígena en México para Docentes por la Universidad de Arizona. Precursora e impulsora de la educación propia y autónoma desde vida Comunal. Acompañante facilitadora en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, UACO. Militante y acompañante en el Movimiento Pedagógico de la Sección 22 de la CNTe en la formación docente desde el paradigma de la educación comunitaria y crítica en el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, PTeO. Entre los años 2012-2020 participa en la educación y la formación desde una perspectiva comunitaria. Ha elaborado antologías, Talleres Estatales de Educción Alternativa y escrito libros en colaboración colectiva. Ha ejercido la labor docente en modalidad de tequios pedagógicos en Educación Superior.
Correo electrónico: hernandezaragoncomunalidad@gmail.com

Hidalgo Castro, Miguel Darío
Doctor y Maestro en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco. Licenciado en Sociología Rural por la UAM-Azcapotzalco. Docente en la Unidad 202 de la Universidad Pedagógica Nacional; colabora como facilitador en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Milita en la Sección 22 de la CNTe y ha desempeñado cargos sindicales como secretario general de la delegación D-II-140, comisión provisional del cedes 22 y representante de la APPO en Tuxtepec, Oaxaca.
Correo electrónico: hdario65@yahoo.com

Ipia Bubu, Jhon Anderson
Miembro de la comunidad nasa del resguardo de Florida, Valle del Cauca. Licenciado en Historia por la Universidad del Valle, Cali, Colombia (2019). Candidato a Magister en Historia por la Universidad del Valle, Santiago de Cali. Actualmente es etnoeducador en la institución educativa IDEBIC "Kwe'sx Nasa Ksxaw'nxi" Florida, Colombia (2018). Asesor político en el Actual Pueblo Nasa zona Suroriente del Departamento del Valle. Pradera, Colombia.
Correo: jhon.ipia@correounivalle.edu.co

Jiménez Naranjo, Yolanda
Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada, profesora investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2. Ha sido docente de diferentes posgrados en universidades nacionales e internacionales. Su trabajo de investigación se centra en fortalecer una educación comunitaria-indígena centrada en la vida cotidiana de las comunidades donde se insertan las escuelas, en diálogo con sus formas políticas, económicas y cognitivas propias. Metodológicamente trabaja en pro de metodologías más horizontales, dialógicas y participativas con los mismos actores de estas iniciativas. En torno a este tema ha publicado diferente material en forma de artículos, capítulos de libro y libros. Para mayor información puede consultarse: http://web.iisuabjo.edu.mx/ptc/dra-yolanda-jimeneznaranjo/
Correo electrónico: yolandajim@iisuabjo.edu.mx

Llanos, Cristian
Investigador del Cinep/PPP del Equipo de Banco de Datos de DDHH. Educador investigador popular de la Universidad Intercultural de los Pueblos. Historiador en la Universidad del Valle y magíster en DD. HH y Cultura de Paz de la Pontificia Universidad Javeriana-Cali. Estudiante del doctorado en Estudios sobre desarrollo de la Universidad del País Vasco. Correo electrónico: cllanos@cinep.org.co

Martínez Luna, Jaime
Antropólogo. Profesor del Instituto de Ciencia de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Investigador y músico zapoteco de San Pablo Guelatao, Ixtlán, Oaxaca. Ha sido un destacado promotor cultural de la Sierra Norte oaxaqueña. Es reconocido por su lucha en defensa del territorio y los recursos naturales de las comunidades serranas. Fundador de la Asociación Civil Comunalidad, cuyo papel ha sido preponderante en los movimientos sociales y políticos hacia la afirmación indígena y la autonomía. Es pionero en los proyectos de comunicación audiovisual indígena. Algunas de sus publicaciones son Guelatao, ensayo de historia sobre una comunidad serrana y Comunalidad y Desarrollo, ambos libros editados por la Dirección General de Culturas Populares. Actualmente Rector de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO).
Correo electrónico: tioyimluna@gmail.com

Medina Melgarejo, Patricia

Adscripción institucional: Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco y Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Pedagogía por la UNAM y en Antropología por la ENAH. Maestra en Ciencias con especialidad en Educación por el DIE-Cinvestav. Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Es parte del Sistema Nacional de Investigadores desde el año 2000. Desarrolla líneas de investigación en corporalidad, experiencia, alteridad, subjetivación y memoria políticas; conocimiento, territorialidad, infancias y teorías pedagógicas contemporáneas con el propósito de potenciar metodologías de investigación y formación de docentes y de distintos profesionales de la educación en pedagogía y salud interculturales. Investigaciones adscritas al Área Académica 5 de la UPN, Unidad Ajusco, México. (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 actual (2022-2025) Geo/Pedagogías Sonoras, Epistemologías Descolonizadoras Y Diálogo De Saberes. Propuestas formativas en sistemas médicos y herbolarios en ámbitos disciplinares y de experiencia sensible, para la práctica responsable de la educación y la salud en el contexto de pandemia. Correo electrónico: patymedmx@yahoo.com.mx , patriciamedinamelgarejo@gmail.com

Mejía Jiménez, Marco Raúl

Educador popular colombiano; desarrolla la tradición de las pedagogías críticas latinoamericanas como alumno de Paulo Freire. Desde estas perspectivas ha realizado propuestas metodológicas en los ámbitos educativos formales, no formales e informales que hoy son recogidas en los procesos de transformación de ellos en América Latina. Candidato a Doctor por el Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIe), Santiago de Chile. Magister de la Maestría en Educación y Desarrollo de CINDe-NOVA. Licenciado en Filosofía y Letras por la Pontificia Universidad Javeriana. Es miembro del Consejo Editorial de las siguientes revistas: 1. Revista Interamericana de Educación, CREFAL-México. 2. Contexto e educação Unijui, Brasil. 3. Revista Guillermo de Ockham, Universidad San Buenaventura, Cali. 4. Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Ha participado, durante su carrera como pedagogo crítico, en la fundación de los siguientes proyectos sociales: Expedi-

ción Pedagógica Nacional; Centro de Investigación y Educación Popular (CINeP); Planeta Paz ONg; Movimiento de Educación Popular Integral Fe y Alegría. Movilización Social por la Educación, movimiento pedagógico colombiano.

Moreira Lopes, Jader Janer

Geógrafo de la Universidade Federal de Juiz de Fora-ufjf, Brasil (1989). Maestro en Educación por la Universidade Federal de Juiz de Fora-ufjf (1998). Doctor en Educación por la Universidade Federal Fluminense-uff (2003) y posdoctorado por el Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenchaft/Psychologie-inedd, de la Universität Siegen, Alemania. Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal Fluminense-uff y orientador de maestría y doctorado en la Universidade Federal de Juiz de Fora-ufjf. Investigador de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-faperj, del Conselho Nacional de Pesquisa-cnpq y la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superiorcapes. Actuó como miembro del Grupo Gestor de la Creche-uff. Coordinador del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia (grupegi). Vicecoordinador del Grupo de Trabajo-gt de Educación de 0 a 7 años de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-anped. Tiene experiencia en el área de Geografía y Educación, Niños e Infancias, Desarrollo Humano y Psicología Histórico-Cultural. Se interesa principalmente en los siguientes temas: Geografía Enseñanza/Aprendizaje, Geografía de la Infancia y de los Niños, Educación Infantil, Desarrollo Humano y Psicología Histórico-Cultural. Correo electrónico: jjanergeo@gmail.com

Olivier Téllez, María Guadalupe

Doctora en Pedagogía con eje de formación en Sociología de la Educación por la UNAM. Maestra en Pedagogía con eje de formación en Política y Gestión por la UNAM. Licenciada en Sociología de la Educación por la UPN-Ajusco. Imparte cursos en la Licenciatura en Sociología de la Educación, Lse. Ha participado como Secretaria General del Consejo Mexicano de investigación Educativa, A.C., Comie. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de la Universidad Pedagógica Nacional. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Miembro fundador de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos

Sociales, A.C. Cuenta con perfil Prodep. Ha participado en más de 40 publicaciones, entre libros de autor, capítulos de libro y artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales. Es una académica reconocida nacional e internacionalmente por sus contribuciones a los movimientos sociales.

Pedroza, Perla
Maestra en Sociología Política por la UAM Azcapotzalco. Miembro fundador de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. Su trabajo profesional se ha desarrollado en organizaciones privadas, públicas y sociales. Docente de la Universidad de los Pueblos del Sur en la Costa Chica de Guerrero de 2013 a 2018. En dónde se destaca el trabajo realizado con las Policías Comunitarias de la montaña de Guerrero. Desde 2020 es docente de la Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez, Leydi Viviana
Licenciada en Historia de la Universidad del Valle, Cali Colombia. Profesional de la educación y docente de Ciencias Sociales desarrolla procesos de investigación en el ámbito pedagógico, en historia urbana y barrial, y en metodología de la historia oral. Integrante del colectivo Tachinave contemporánea (Cali-Colombia), el cual se ha caracterizado por la investigación y la práctica reflexiva en torno a temáticas sociales y políticas contemporáneas.
Correo electrónico: leiper0288@hotmail.com

Reyes Otero, Juan Fernando
Maestro en Historia por la Universidad del Valle. Profesor de la Universidad del Valle. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle. Miembro del grupo de investigación Colectivo de Historia oral Tachinave. Miembro de CeHA, Centro de Estudios Históricos y Ambientales, adscrito al departamento de Historia de la Universidad del Valle, Colombia. Reyes Otero Juan Fernando. Actualmente está cursando un doctorado en Etnohistoria. Escuela Nacional de Antropología e Historia por la ENAH. CDMX, México, y es docente universitario y maestro de secundaria. Correo electrónico: juanfereyeso@hotmail.com

Rojas Pimienta, Alba Lucia
Docente Facultad de Educación, departamento de Pedagogía en la Universidad de Antioquia, Coordinadora de prácticas en el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, estudiante del doctorado en educación línea Estudios Interculturales. Es socióloga y magister en educación e investigadora del grupo de investigación DIVERSER de la Universidad de Antioquia- sede Medellín- Colombia. lucia.rojas@udea.edu.co

Rosas de Landa, Ismael
Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Maestro en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras e Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM. Realizo una estancia de investigación en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales, Colombia. Ponente en diversos foros, simposios y congresos. Actualmente es estudiante del Doctorado en Pedagogía en la línea de Pedagogía cultura y educación por la Facultad de Filosofía y Letras UNAM. Es docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la carrera de Antropología; y también es parte de la plantilla docente de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Sánchez Linares, Roberto
Mexicano chinanteco de Valle Nacional, Oaxaca. Maestrante en Pedagogía por la UNAM. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Actualmente es facilitador en la Maestría en Educación Comunal de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) y Profesor Adjunto en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM). Es asesor comunitario autónomo, cuentistas y tallerista. Su preocupación y acción se enfoca en los estudios con/para los pueblos indígenas, la formación docente, infancias, comunalidad, buen vivir e investigación educativa. Correo electrónico: roberto.slinares@gmail.com

Saucedo García, Priscila
Estudiante de la Maestría en Letras Modernas. Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM. Desde 2016 imparte un taller de redacción y

elaboración de tesis, que diseñó en función de las necesidades de los estudiantes de la UPN. Editora y correctora de estilo de publicaciones académicas desde hace más de una década, durante la cual ha colaborado en diversas instituciones UPN, UNAM, Cenidim, INAH, FAHH, Adabi de México, BAE, UAT, entre otras. Ha participado con la SEP y el Canal Once en la estrategia nacional, de aprendizaje a distancia *Aprende en Casa I* y *Verano Divertido*, y el proceso de evaluación de libros de texto de educación secundaria coordinado por la OEI.

Sinigui Ramírez, Sabine Yulieth

Mujer embera eyabida del occidente de Antioquia. Coordinadora de la LPMT, candidata a doctora en Estudios Interculturales de la misma universidad. Interesada en la reflexión sobre procesos de formación que buscan integrar distintos conocimientos, el intercambio de saberes en diálogo intercultural y otras formas de pensar la sociedad especialmente las de los pueblos indígenas, lugar de encuentro consigo misma. Acompañante en varios procesos de formación como docente de pregrado y posgrado en la Universidad de Antioquia. Coordinadora académica de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, donde es docente de tiempo completo. Estudiante del Doctorado. Parte del Grupo de Investigación Diverser en la misma universidad.
Correo electrónico: sabinee.sinigui@udea.edu.co

Vásquez Zora, Luis Fernando

Doctor en Educación, políticas educativas y profesión docente, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil (2015). Cuenta con estudios de maestría en Historia Social y Cultural, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín (2007). Es historiador de la Universidad Nacional de Colombia (2003). Docente en Facultades de Educación, Artes y Ciencias sociales, en México, Brasil y Colombia. Es investigador de la Educación en tanto relación histórica, política, social y cultural del maestro en Colombia. Cuenta con trayectoria en asesoría y consultoría en Política educativa, Pedagogía y Currículo. Ha publicado libros y artículos en revistas nacionales e internacionales sobre Educación, Política, filosofía e historia. Actualmente, es profesor investigador de planta de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Unicolmayor, en la Facultad de Ciencias sociales en la ciudad de Bogotá, Colombia.
Correo electrónico: lfernandovasquez@unicolmayor.edu.com

LA OTRA FORMACIÓN DOCENTE. GEO/PEDAGOGÍAS LATINOAMERICANAS DESCOLONIZADORAS. TERRITORIOS OTROS DESDE LA MADRE TIERRA. VOLUMEN 2

Libro ventana… En donde las palabras se caminan y los sueños se tejen, este pensar, este actuar (epistémico) nos conlleva a vernos, sentirnos, reconocernos como integrantes y habitantes de este mundo…

Este libro es una invitación a reconocer el mundo de las docencias, para crear una cartografía social de sus territorios, unos históricos, otros ganados, otros reapropiados por la resistencia, y aquellos soñados y materializados por las memorias en este presente latinoamericano. Espacios-lugares que constituyen geo/pedagogías, pedagogías en territorio, procesos de haceres cotidianos de maestras y maestros junto con sus comunidades (infancias, jóvenes y familias), que se refieren a esas nuevas maneras de dar respuesta a los temas emergentes y situados cultural y territorialmente, a partir de una comprensión histórica-política que implica la resistencia descolonizadora, producto de la otra formación docente; es decir, de las voces que acompañan al proceso organizativo de las y los profesores al tomar la educación y a la escuela en sus manos. Partimos de una consigna comunal como ubicación filosófico-epistémica-política, "somos territorio", sustento que configura los trazos de cinco rutas de la cartografía propuesta en la comprensión de las geo/pedagogías a partir de su significación como necesidad, demanda y construcción de Otras epistemologías horizontales gestadas por Otras voces y travesías, como las del zapatismo, en resonancia con la Madre Tierra. Transitamos por territorios de: *infancias en diálogo con otras voces; *memorias de resistencias y de re-existencias de las pedagogías afrodescendientes e indígenas latinoamericanas; *pedagogías que desde la movilización social reterritorializan; *las docencias y docentes, de su práctica situada y sitiada por la desterritorialización de diversas políticas. Al cierre de este andar la intervención de un colofón, y una cartografía de cierre. La destacada participación de diversos activistas e intelectuales en América Latina nutre la riqueza de este texto como segundo volumen.

UNICACH
POR LA CULTURA DE MI RAZA
cesmeca