

Énfasis

COMUNICACIÓN (ES) – EDUCACIÓN (ES) DESDE EL SUR

Editor

Juan Carlos Amador Baquiro

Autores

Diego Fabián Cardona Moya

David Felipe Bernal Romero

Diana María Lozano Prat

Yury Andrea Castro Robles

Heydi Arevalo Mendoza

Natalia Montaña Peña

Juan Carlos Amador Baquiro

Alejandro Tiusaba-Rivas

Yennifer Paola Villa Rojas

Leydy Garay Álvarez

Irma Marcela Machuca Camelo

Adriana Valenzuela González

Vladimir Alfonso Ballesteros Ballesteros

Yeraldine Aldana Gutiérrez

Pedro Adolfo Cabrejo Ruiz



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS





Énfasis

Comunicación (es) – Educación (es) desde el Sur



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Énfasis

Libros de los énfasis del Doctorado

Interinstitucional en Educación

Comunicación (es) – Educación (es) desde el Sur

Editor

Juan Carlos Amador Baquiro

Autores

Diego Fabián Cardona Moya

David Felipe Bernal Romero

Diana María Lozano Prat

Yury Andrea Castro Robles

Heydi Arevalo Mendoza

Natalia Montaña Peña

Juan Carlos Amador Baquiro

Alejandro Tiusaba-Rivas

Yennifer Paola Villa Rojas

Leydy Garay Álvarez

Irma Marcela Machuca Camelo

Adriana Valenzuela González

Vladimir Alfonso Ballesteros Ballesteros

Yeraldine Aldana Gutiérrez

Pedro Adolfo Cabrejo Ruiz

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia – 2021

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Primera Edición 2021

ISBN Impreso: 978-958-787-274-3

ISBN Digital: 978-958-787-275-0

Preparación editorial

Doctorado Interinstitucional en Educación

<http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>

Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 No. 31-75

Asistente editorial

Elban Gerardo Roa Díaz

eventosdie@udistrital.edu.co

PBX: (57+1) 3239300, ext.6330-6334

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión

Fundación Común Presencia

Esta edición 2021 y sus características son propiedad de la Universidad Distrital José Francisco Caldas, por lo que queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los editores.

Impreso en Bogotá, Colombia, 2021

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Comunicación (es) - educación (es) desde el sur / editor, Juan Carlos Amador Baquiro ; autores, Diego Fabián Cardona Moya ... [et al.]. -- 1a ed. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021.

p. - (Doctorado Interinstitucional en Educación. Énfasis ; 28)

Incluye datos curriculares de los editores y autores. -- Contiene bibliografía al final de cada capítulo.

ISBN 978-958-787-274-3 (impreso) -- 978-958-787-275-0 (digital)

1. Comunicación y educación 2. Educación popular 3. Formación profesional de maestros I. Amador Baquiro, Juan Carlos, editor ed. II. Cardona Moya, Diego Fabián II. Serie

CDD: 370.14 ed. 23

CO-BoBN- a1077606

Este libro fue sometido a un proceso de evaluación por pares.

Comité Editorial CADE

Harold Andrés Castañeda-Peña
Presidente CADE

Adela Molina Andrade

*Representante grupos de investigación:
Investigación en Didáctica de las Ciencias,
Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-
INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica
de la Química-DIDAQUIM,
del Énfasis de Educación en Ciencias.*

Juan Carlos Amador Baquiro

*Representante de los grupos de investigación:
Moralía, Estudios del Discurso, Filosofía y En-
señanza de la Filosofía, Grupo de investigación
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y
las Matemáticas-GIIPLYM y Jóvenes,
Culturas y Poderes,
del Énfasis en Lenguaje y Educación.*

Rodolfo Vergel Causado

*Representante de los grupos de investigación:
Grupo de Investigación Interdisciplinaria en
Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas
GIIPLYM, Matemáticas Escolares Universidad
Distrital-MESCU y EDUMAT,
del Énfasis en Educación Matemática.*

Diego Hernán Arias Gómez

*Representante del grupo de investigación:
Formación de Educadores, Emilio, Educación
y Cultura Política, del Énfasis de Historia de la
Educación, Pedagogía y Educación Comparada*

Carmen Helena Guerrero Nieto

*Representante de los grupos de investigación:
Aprendizaje y Sociedad de la Información y
Formación de Educadores, del Énfasis en ELT
EDUCATION*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Ricardo García Duarte
Rector

William Fernando Castrillón Cardona
Vicerrector Académico

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director Nacional

Augusto Maximiliano Prada Dussán
*Director DIE
Universidad Pedagógica Nacional*

Harold Andrés Castañeda-Peña
*Director DIE
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Henry Giovany Cabrera Castillo
*Director DIE
Universidad del Valle*

Tabla de contenido

Sentipensar desde el Sur: Comunicación (es) y Educación (es) para la emancipación Juan Carlos Amador Baquiro	11
Primera parte.	
Comunicación (es) - Educación (es) desde el Sur: perspectivas epistemológicas y metodológicas	
La comunicación popular como práctica de resistencia en América Latina Diego Fabián Cardona Moya	29
La Universidad como territorio en disputa. Entre un proyecto hegemónico moderno y otras educaciones posibles David Felipe Bernal Romero	45
Comunicación(es)-Educación(es): nuevas apuestas de mediación y resignificación de los entornos mediáticos actuales Diana María Lozano Prat	63
Educación popular en clave de resistencias. Una mirada desde el reconocimiento Yury Andrea Castro Robles	79
Los bordes de la expulsión: el circuito reproductivo de las emociones del modelo de educación en Colombia Heydi Arevalo Mendoza	89

Descolonizar la mirada para una epistemología desde el Sur:
aportes desde la investigación cualitativa en diálogo con la
educación popular para reconocer otros modos
del conocimiento
Natalia Montaña Peña 103

Cartografías sociales, pedagógicas y digitales:
metodologías para producir conocimientos desde el *Sur*
Juan Carlos Amador Baquiro 123

Feminismo descolonial, desigualdad e interseccionalidad:
cuestiones nodales para pensar la subjetividad política
desde el Sur
Alejandro Tiusaba-Rivas 143

(Re) vivir y (re) existir: una investigación feminista y crip
desde narrativas discursivas (auto) biográficas
Yennifer Paola Villa Rojas 161

Segunda parte.

Propuestas de Comunicación - Educación desde el Sur en espacios
formales e informales

La formación de los sujetos lectores: una mirada desde la
educación popular
Leydy Garay Álvarez 183

Repensar las relaciones escuela-comunidad.
Una perspectiva desde la educación popular
Irma Marcela Machuca Camelo 195

Argumentación científica escolar: una propuesta para la defensa del medio ambiente y afirmación del territorio Adriana Valenzuela González	215
La ciencia indígena como modelo de resistencia [más] biocolonial desde el Sur Vladimir Alfonso Ballesteros Ballesteros	233
La enseñanza del inglés en Colombia desde América Latina: ¿hacia una metamorfosis? Yeraldine Aldana Gutiérrez	245
Perspectivas en código de trans-formación para futuros docentes de lenguas Pedro Adolfo Cabrejo Ruiz	265

Sentipensar desde el Sur: Comunicación (es) y Educación (es) para la emancipación

Juan Carlos Amador Baquiro

Puntos de partida

Algunos procesos de carácter político, económico y socio-cultural que emergieron desde la última década del siglo XX, además de constituirse en la base del nuevo orden mundial, se convirtieron en las condiciones de posibilidad para la configuración de otras subjetividades, sensibilidades, socialidades y formas de acceso a la información y el conocimiento. Al respecto, Castells (2006) señala que este cambio planetario coincide con la emergencia del informacionalismo: una forma renovada de producción y acumulación de capital que se efectúa a partir del trabajo con tecnologías digitales. Este tipo de tecnologías, las cuales son resultado de la convergencia entre microelectrónica, informática, telecomunicaciones y optoelectrónica, funcionan a partir de información y conocimientos susceptibles de ser procesados y expandidos de manera dirigida o autónoma, pero también transmitidos a sectores, grupos y poblaciones con arreglo a determinados fines. De acuerdo con Levy (2007), este panorama socio-técnico-cultural, al parecer, altera radicalmente los procesos de producción, distribución y consumo de bienes y servicios. Asimismo, desfuncionaliza y refuncionaliza el trabajo, orienta otros modos de operación de las economías locales y transnacionales e incentiva otros modelos de negocio, propiedad y riqueza.

En sintonía con la emergencia del informacionalismo, a partir de la década de 1990, fue evidente la imposición de nuevas condiciones macroeconómicas a los llamados países del tercer mundo por parte de varios organismos multilaterales. Varios estudios muestran los efectos nocivos de estas medidas en

dichas sociedades, especialmente en lo que concierne a derechos humanos, trabajo, salud, educación y bienestar social. En el caso de los países de América Latina y el Caribe, las nuevas orientaciones introdujeron a los Estados en asuntos estratégicos para el capital global, tales como la disciplina fiscal, la redefinición del gasto público, las reformas tributarias, la liberalización del sector financiero, la privatización y la desregulación de la economía (Mejía, 2014). Más adelante, y como complemento, en los inicios del siglo XXI se hizo explícita la intensificación de proyectos minero-energéticos promovidos por el capital transnacional. Para Gudynas y Acosta (2011) y Escobar (2005), estas operaciones extractivistas en países con alta diversidad hídrica, vegetal y de minerales, además de propiciar la devastación de los ecosistemas locales, profundizan los conflictos ambientales, sociales y armados, tal como ocurre en Colombia.

El anterior panorama evidencia que la globalización, comprendida como un tiempo – espacio caracterizado por la mediatización de la cultura, la interdependencia económica y la redefinición de la vida cotidiana mediante crecientes formas de digitalización y control de la vida es un proceso actualmente administrado por el neoliberalismo. En tal sentido, la globalización se convirtió en el escenario ideal para que el capital transnacional incorpore estrategias que favorecen su crecimiento y concentración por medio de poderosos dispositivos de control que hacen posible configurar ordenamientos sociales funcionales a sus propósitos. Por otro lado, la administración neoliberal de la globalización hace posible la combinación de modelos de acumulación de capital diversos, por ejemplo, la implementación de la automatización en varios procesos de producción, la tercerización laboral por la vía de la maquilización de las economías del llamado tercer mundo y los modelos de extracción minero-energética que devastan la naturaleza y alteran las dinámicas y cosmogonías de las comunidades que habitan estos territorios.

Además de lo expuesto, se puede afirmar que las sociedades contemporáneas en la actualidad asisten no solo a una época de abundantes e intensos cambios sino a un cambio de época (Mejía, 2014; Santos, 2009). Se trata de un modo de configuración del orden social que se introduce en las emociones y sentimientos humanos, y que opera por medio de cúmulos de información y conocimientos con los que se agencian los modos de ser y pensar de los actores sociales. Varios de estos aspectos constituyen la base de la llamada cuarta revolución industrial, la cual involucra tecnologías de información y conocimiento (especialmente aquellas que trabajan con los llamados Big Data y algoritmo web), inteligencia artificial, realidad aumentada, Internet

de las cosas y robótica autónoma, entre otros procesos que profundizan el trabajo inmaterial. Lazzarato (2006), basado en Marx, afirma que el trabajo inmaterial consiste en la generación de actividades cognitivas y afectivas que, de diversas formas, se mercantilizan dentro del circuito extendido de la economía capitalista.

Este escenario contemporáneo, al parecer, está agenciado no solo por las fuerzas neoliberales (ahora iliberales y populistas reaccionarias)¹ sino también por procesos y experiencias alternativas al poder global en sus estrategias mercantiles, coloniales y patriarcales. Algunos de estos procesos divergentes han inspirado la formulación de conceptos como globalizaciones antihegemónicas (Santos, 2005), globalizaciones desde abajo (Escobar, 2005) y globalizaciones desde el Sur (Mejía, 2014). Estas perspectivas sostienen que, efectivamente, la globalización está dominada ampliamente por el capital y que, a la vez, posibilita la existencia de diversas formas de poder que, además de emplear estrategias de clasificación, jerarquización y docilización por medio de las instituciones disciplinarias (Foucault, 2005) para alcanzar determinados objetivos biopolíticos en el marco del gobierno de las poblaciones, también utilizan formas inmateriales de control social que se incorporan en los lenguajes, las formas de comunicación, los conocimientos y las tecnologías con fines de gubernamentalidad. De acuerdo con Rose (2011)², esta empresa contemporánea busca conducir las conductas.

Sin embargo, estas perspectivas críticas también admiten que, a la par con la consolidación de estas complejas condiciones de dominación, han surgido iniciativas, desde lo local – global, y desde la lectura crítica de la globalización hegemónica, que articulan la oposición, la protesta, la resistencia y los proyectos alternativos desde abajo. Varias de estas experiencias, entendidas como entramados comunitarios, los cuales se enmarcan en lo que Escobar (2014) llama ontología política de lo glocal, provienen de apuestas políticas, epistémicas y pedagógicas anteriores, por ejemplo, movimientos sindicales, descoloniales, de liberación nacional, indigenistas, afrodescendientes,

1 Ante la crisis del modelo capitalista global, el cual se empieza a evidenciar en crecientes inflaciones y recesiones en varios países occidentales, así como la caída de la clase media en la pirámide social, están surgiendo proyectos políticos exitosos electoralmente dado que proponen mantener las banderas del liberalismo, pero reduciendo derechos y libertades (iliberales), así como proyectos populistas reaccionarios que prometen recuperar privilegios a determinados sectores de la sociedad. Estos últimos se basan en políticas antimigratorias y la reducción de derechos a sectores minoritarios (Garay, 2018).

2 Para Rose (2011) la gubernamentalidad, entendida como la conducción de las conductas, parte de algunas preguntas clave: ¿Cómo gobernar individuos libres con el fin de que lleven apropiadamente su libertad a la práctica? ¿Cómo conducir las conductas de individuos libres en el marco de un orden social estable?

contraculturales, feministas, populares y comunitarios, entre otros. Asimismo, se trata de experiencias que se están reinventando en la actualidad a partir de formas de agencia y (en) acción por la defensa de la vida y la construcción de pluriversos para el Buen Vivir, el postextractivismo, las alternativas frente a la crisis del modelo civilizatorio y la construcción de lo comunal. En este contexto, justamente, se ha empezado a configurar el (Senti) Pensamiento del Sur.

(Senti) Pensar desde del Sur

De acuerdo con Fals Borda (2009), el sentipensamiento significa pensar con el corazón, el cuerpo y los sentimientos. El vocablo sentipensar en algunos trabajos de Fals Borda refiere a la vida misma de los hombres y las mujeres del Caribe colombiano, quienes, desde las vivencias de las culturas ribereñas, aprenden a enfrentar la adversidad y las (mal) formaciones que afectan la armonía de la naturaleza, a partir de conocimientos cuya génesis está en las prácticas, lo cotidiano y lo popular. Basado en esta nueva sociología de los mundos afrocaribeños de Fals Borda (2009), Galeano (citado por Escobar, 2015) definió el término sentipensamiento como la capacidad de las clases populares de no separar la mente del cuerpo, ni la razón de la emoción. Por último, a partir de una relectura reciente del concepto, Escobar (2015) afirma que el sentipensamiento en la actualidad alude a conocimientos producidos colectivamente, desde abajo, por la izquierda y con la tierra. Estos se sintonizan plenamente con las necesidades de la vida humana y no humana dado que buscan favorecer progresivamente la coexistencia de los seres humanos y el planeta de manera recíproca y enriquecedora. Se trata de múltiples mundos que reclaman su lugar no en un mundo único sino en pluriversos.

En diálogo con lo anterior, el término Sur es una metáfora propuesta por Santos (2009) para referir a la existencia de saberes y experiencias diversos, producidos por grupos y pueblos subalternizados, ubicados en el sur global. Más allá de una expresión romántica sobre las masas y los pobres, Santos (2009) plantea que en la contemporaneidad las sociedades se enfrentan a problemas modernos para los cuales ya no existen soluciones modernas. Como respuesta surge la Epistemología del Sur, comprendida como un conjunto de pensamientos y prácticas que construye puentes entre el “ya no” (sociología de las ausencias) y el “aún no” (sociología de las emergencias), y que profundiza las relaciones entre la vida y el pensamiento a partir de

aquellas formas de ser, conocer y hacer que no pueden ser comprendidas ni valoradas por el saber eurocéntrico y las geopolíticas del conocimiento. Este tipo de epistemología ofrece referentes conceptuales y horizontes de sentido creativos para dar cuenta de estos procesos emergentes desde la periferia, atendiendo a dimensiones epistémicas, ontológicas y políticas, pero también presenta herramientas operativas pertinentes para reconocer los saberes y las experiencias populares en sus potencialidades y posibilidades, como aportes a las luchas por la descolonización, la desmercantilización y la despatriarcalización.

Comunicación – Educación desde el Sur

Otra condición que evidencia el tránsito hacia los pluriversos está en la teoría social que se está produciendo desde el Sur, cuyo propósito es construir instrumentos de análisis y de praxis para comprender estas nuevas realidades y actuar desde ellas. Se trata de apuestas teóricas y metodológicas que analizan los procesos de subordinación y subalternidad, así como de resistencia, que históricamente han ocupado los seres, los pensamientos, los saberes y las prácticas de aquellos pueblos y comunidades que se han configurado desde la modernidad - colonialidad capitalista. Además de las epistemologías del Sur ya expuestas, parte de estas perspectivas y debates han sido gestionadas desde cuatro escenarios epistémicos, así:

- a) La comunicología latinoamericana (Beltrán, 2005; Marques de Melo, 2009; Martín-Barbero, 2003; Mata, 2011), comprendida como un paradigma comunicacional que se distingue de los modelos funcionalistas, estructuralistas e informacionales, dada su orientación antihegemónica, la cual incluye experiencias y conceptos de la comunicación popular, comunitaria, alternativa y para el cambio social (Alfaro, 1996; Huergo, 2000; Kaplún, 1998).
- b) La educación popular en sus relaciones con procesos epistemológico-metodológicos como la sistematización de experiencias, la Investigación Acción Participativa y apuestas emergentes en construcción (geopedagogías, pedagogías invisibles, educación expandida, inteligencias colectivas, comunidades de práctica) (Esteva, 2015; Freire, 2005; Mejía, 2014; Puiggrós, 2016).

- c) El Giro Decolonial, cuya génesis está en el colectivo de estudios modernidad-colonialidad, el cual promueve lecturas críticas de la realidad a partir de las categorías colonialidad del ser, del poder, del saber y de la naturaleza (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2011).
- d) El Pensamiento Ch'ixi, en el que confluyen apuestas del llamado pensamiento andino Aymará, el cual promueve la descolonización del pensamiento y la mirada desde la construcción de otras memorias en las que se funden los sentidos corporales y mentales (Rivera-Cusicanqui, 2016).

De acuerdo con lo anterior, una de las tareas centrales para la investigación social y educativa – pedagógica, específicamente desde aquellos colectivos e investigadores que se distancian de las teorías eurocéntricas, e incluso de algunas teorías críticas que en el fondo reproducen modelos coloniales de invención del otro (subordinado y subalternizado), es aproximarse a las ontologías relacionales de los mundos del Sur, así como sus posibilidades de construir pluriversos de sentido y de acción. El recorrido por estas formas de pensamiento, de conocimiento y de acción se constituye en una oportunidad estratégica para interpelar procesos y prácticas sociales, políticas, culturales y educativas en otros escenarios, por ejemplo, la escuela y la universidad. Un lugar de enunciación que hace posible andar y desandar estos caminos es el campo Comunicación – Educación.

Efectivamente, Comunicación – Educación es un campo que, desde los años setenta en América Latina y el Caribe, analizó de manera crítica las relaciones y conflictos que surgen de estos dos importantes procesos de la realidad humana y social. La comunicación es una práctica social que hace posible la producción compartida de significados, situación que fomenta la circulación, reproducción y transformación de la cultura y el orden social. Por su parte, la educación, entendida como proceso, práctica y producto de la sociedad, también busca reproducir y legitimar ciertos valores y prácticas; aunque en ocasiones puede constituirse en un medio para la formación y la liberación. Aunque estos dos aspectos de la realidad social coexisten desde el momento en que los seres humanos se organizaron en comunidad, existen dos hechos que evidenciaron complejas relaciones y contradicciones entre estos.

En primer lugar, en los inicios de la pedagogía moderna, Comenio (citado por Gadotti, 2003) planteó que la educación es una práctica que requiere procesos de intercambio e interacción entre profesor y alumno, más allá de

la transmisión de contenidos, y que el uso de determinados artefactos culturales, como los materiales didácticos y el texto escolar, los cuales están dotados de distintos lenguajes, pueden mejorar la enseñanza y la formación. En segundo lugar, con la aparición de la comunicación mediática, especialmente a partir de los desarrollos del cine, la radio y la televisión desde inicios del siglo XX, se demostró que los componentes técnico, simbólico y socio-cultural de estos artefactos contienen efectos importantes en los modos de pensar y actuar de las audiencias, y que incluso estos pueden llegar a conducir la toma de decisiones de las poblaciones.

Si bien estos dos acontecimientos históricos, los cuales contribuyeron a la consolidación del proyecto de modernidad en las sociedades occidentales, fueron gestionados por la acción del Estado y de las industrias culturales (Benjamin, 2009; Horkheimer & Adorno, 2009), también surgieron otros modos de educación y comunicación orientados por grupos subalternos desde espacios y tiempos no hegemónicos que se consolidaron a través de proyectos específicos de educación popular y comunicación popular. En consecuencia, “Comunicación – Educación no solo surge como política de Estado, estrategia de mercado o dominio académico, sino especialmente como experiencia popular, comunitaria y alternativa en abierta contradicción y lucha con las hegemonías políticas, económicas y socio-culturales de las sociedades moderno – capitalistas” (Amador & Muñoz, 2008).

En sus inicios, Comunicación – Educación surgió como consecuencia de las apuestas libertarias y populares de Freinet (1993) y Freire (2005), quienes, desde coordenadas pedagógicas y políticas distintas, asumieron la educación como cooperación humana y práctica de libertad. Estas dos miradas del mundo y del hecho educativo inspiraron procesos de protesta, resistencia y proyectos alternativos en muchas comunidades subalternizadas de América Latina y el Caribe desde la década de 1970. Más adelante, el campo fue configurándose como un objeto de reflexión fundamental no solo en las comunidades de base y los movimientos sociales sino también en el ámbito universitario. Aunque los intelectuales introdujeron importantes debates académicos en torno al carácter inter y transdisciplinar del campo (De Oliveira, 2000), así como sobre sus bases metodológicas, los estudios se diversificaron, especialmente en lo que concierne a áreas de conocimiento como la llamada educomunicación (Aparici, 2010; Ferrés, 2008), la comunicación-educación en las revolturas de la cultura escolar (Huerco, 2000) y las culturas populares en relación con los proyectos de nación en la región (García – Canclini, 2001; Martín-Barbero, 2000; Sarlo, 1994). En la actualidad, el campo está

en transformación dada la emergencia de otras prácticas y pensamientos que, desde el Sur, están redefiniendo procesos relacionados con el pueblo y la subalternidad, la comunicación del común y la comunalidad en muchos territorios de América Latina y el Caribe.

En tal sentido, surge este libro, un proyecto académico que busca exponer reflexiones, discusiones teóricas, metodologías y avances de investigación doctoral en torno al lugar de lo popular, lo subalterno y lo marginal en los procesos y prácticas de comunicación – educación. Si bien lo educativo y lo comunicativo no siempre se enmarcan en la resistencia, el cambio o los proyectos alternativos, en esta ocasión las reflexiones de los autores abordan la función de los medios alternativos desde abajo, el surgimiento de otras prácticas educativas a partir de nuevas formas de praxis colectiva e interaprendizaje, así como la reinención de las luchas populares, las acciones emancipadoras propiamente dichas y el llamado pensamiento crítico. Estos elementos fueron tratados en el seminario titulado Comunicación (es) – Educación (es) desde el Sur del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, durante el periodo 2019-01. Este espacio académico estuvo animado por el profesor Marco Raúl Mejía, quien, a partir de sus reflexiones y apuestas pedagógicas en el campo de la educación popular, la comunicación y la pedagogía, invitó al grupo a producir este libro.

El libro

El presente libro se divide en dos partes. La primera parte corresponde a reflexiones epistémicas y teóricas que problematizan el campo Comunicación – Educación en relación con la educación popular, los procesos de resistencia social y política en la región, las formas de conocimiento desde marcos no hegemónicos, los aportes de las epistemologías del Sur, así como propuestas metodológicas para investigar desde estas perspectivas críticas. De esta manera, el capítulo uno, titulado *La comunicación popular como práctica de resistencia en América Latina*, a cargo de Diego Cardona, analiza las relaciones entre cultura popular y comunicación en América Latina, como respuesta al discurso homogeneizante sobre la cultura; situación que le permite proponer la recuperación de la memoria cultural y comunicativa latinoamericana a partir de la comunicación como práctica de resistencia. El segundo capítulo, autoría de David Bernal, titulado *La Universidad como*

territorio en disputa. Entre un proyecto hegemónico moderno y otras educaciones posibles, plantea cómo a partir de las luchas estudiantiles de los últimos años en Colombia se evidencia una diferencia marcada entre un proyecto hegemónico (moderno-capitalista) de Universidad y un proyecto alternativo de educación superior, influido por lo que el autor denomina sentipensamientos desde el sur y rebeldías del continente. El capítulo tres, denominado *Comunicación(es)-Educación(es): nuevas apuestas de mediación y resignificación de los entornos mediáticos actuales*, de Diana María Lozano, plantea cómo, en el marco de la sociedad mediatizada, se requieren nuevas formas de comprensión del mundo a partir de procesos de comunicación – educación que integren la promoción del pensamiento crítico y la implementación de mediaciones que fomenten la producción de nuevas subjetividades para la resistencia y los proyectos alternativos que se requieren.

Más adelante, en el capítulo cuatro, titulado *Educación popular en clave de resistencias, una mirada desde el reconocimiento*, Yury Andrea Castro analiza las relaciones entre educación popular e interculturalidad con el propósito de problematizar los procesos de resistencia, así como sus contribuciones a la formación de tipo intra e intercultural que, desde el reconocimiento de las diferencias, puede aportar a la generación de acciones emancipadoras. Luego, el capítulo cinco, denominado *Los bordes de la expulsión: el circuito reproductivo de las emociones del modelo de educación en Colombia*, de Heydi Arevalo, analiza críticamente el sistema educativo en Colombia y su relación con indicadores sociales de desigualdad, violencia e inequidad, con el fin de examinar los aportes de la educación popular en el diseño de pluriversos de existencia en los territorios. Posteriormente, el capítulo seis de Natalia Montaña, titulado *Descolonizar la mirada para una epistemología desde el sur: aportes desde la investigación cualitativa en diálogo con la educación popular para reconocer otros modos del conocimiento*, propone la descolonización de la mirada y del saber, desde la integración entre la educación popular y la investigación cualitativa, a partir de una disertación sobre la mirada, entendida como práctica social y mediación para comprender la realidad. Luego, el capítulo siete, de autoría de Juan Carlos Amador, titulado *Cartografías sociales, pedagógicas y digitales: metodologías para producir conocimientos desde el Sur*, ubicado en los debates sobre las epistemologías del Sur y el sentipensamiento del Sur, propone varias posibilidades metodológicas, desde la cartografía social, para producir conocimiento con los otros (no solo sobre los otros), especialmente en sociedades históricamente subalternizadas.

Por último, cierra esta parte del libro dos capítulos enmarcados en epistemologías de género y feministas. Por un lado, el capítulo ocho de Alejandro Tiusaba, titulado *Feminismo descolonial, desigualdad e interseccionalidad: cuestiones nodales para pensar la subjetividad política desde el Sur*, el cual reflexiona sobre la subjetividad política a partir de la solidaridad como acción fundada en la desigualdad desde el feminismo descolonial latinoamericano y la interseccionalidad, entendidos como herramientas teórico-metodológicas claves para la crítica a los relatos universales que encubren las diferencias moderno-coloniales. Y por otro, el capítulo nueve, de Yennifer Villa, titulado *(Re) vivir y (Re) existir: una investigación feminista y crip desde narrativas discursivas (auto)biográficas*, el cual, desde una epistemología feminista de frontera, analiza la invisibilización de las voces de los subalternizados, plantea otros modos de comprensión de los sistemas de opresión a partir de la categoría discapacidad y propone la investigación (auto)biográfica feminista como una posibilidad teórico-metodológica para reconocer las narrativas discursivas de Ammarantha Wass, una mujer transgénero con discapacidad visual.

La segunda parte del libro se ocupa de formular propuestas específicas, situadas en lo que se ha denominado comunicación – educación desde el sur, para la implementación de prácticas educativas en espacios formales e informales. El capítulo diez, de Leydy Garay, titulado *La formación de los sujetos lectores: una mirada desde la educación popular*, propone abordar la formación en lectura, tanto en ámbitos formales como informales, a partir de la educación popular y las epistemologías del Sur como contribución a la descolonización de prácticas lectoras euronorteamericanas, las cuales se han incorporado en las políticas públicas de lectura en los ámbitos distrital y nacional. El capítulo once, a cargo de Marcela Machuca, titulado *Repensar las relaciones Escuela-Comunidad. Una perspectiva desde la educación popular*, analiza los aportes de la educación popular a la escuela y la comunidad, a partir de entrevistas a docentes de un colegio distrital, quienes relatan sus experiencias sobre las asociaciones de padres de familia en los colegios Distritales y cómo las relaciones entre escuela y comunidad se han venido transformando en los últimos años.

Más adelante, el capítulo doce, titulado *Argumentación científica escolar: una propuesta para la defensa del medio ambiente y afirmación del territorio*, de Adriana Valenzuela, examina los saberes y prácticas de aquellas organizaciones y movimientos que defienden el medio ambiente y el territorio, así como los aportes de estos a la argumentación científica escolar, situación que hace posible que los estudiantes en la escuela se comprometan

con la apropiación, defensa, cuidado y conservación del medio ambiente. El capítulo trece, de autoría de Vladimir Ballesteros, titulado *La ciencia indígena como modelo de resistencia [más] biocolonial desde el Sur*, analiza la ciencia indígena desde el conocimiento ecológico tradicional como una nueva forma de conocer el mundo y de entender el valor de la naturaleza, así como el poder del biocolonialismo, fenómeno que debe ser superado a partir de la integración de este tipo de saber al conocimiento científico y su resignificación en la sociedad contemporánea. El capítulo catorce, de autoría de Yeraldine Aldana, titulado *La enseñanza del inglés en Colombia desde América Latina: ¿Hacia una metamorphosis?* como respuesta a los modelos coloniales de educación para la paz en el ámbito de la lingüística, expone algunas alternativas - otras como escenarios investigativos para abordar la enseñanza del inglés en Colombia desde resistencias emergentes de los maestros, quienes, desde el pensamiento disruptivo parecen tensionar este campo profesional. Por último, en el capítulo quince, titulado *Perspectivas en código de trans-formación para futuros docentes de lenguas*, Pedro Cabrejo propone una pedagogía de género, específicamente transgénero, para la formación de profesores de inglés a partir de la problematización de significados atribuidos al transgenerismo en prácticas de enseñanza particulares, así como la exposición de experiencias de maestros y estudiantes ante fenómenos como la transfobia y la identidad de los docentes transgénero. Bienvenidos y bienvenidas.

Bibliografía

- Alfaro, R.M. (1996). *Una comunicación para otro desarrollo*. Asociación de comunicadores sociales. Calandria.
- Amador, J.C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas*, (49), 47-67. DOI: 10.30578/nomadas.n49a3
- Aparici, R. (2010). "Introducción, conectividad en el ciberespacio". En Aparici, R. (coord.), *Conectados en el ciberespacio*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 9-26
- Beltrán, L. R. (2005). *La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica. Un recuento de medio siglo*. <http://bit.ly/1uT7lkm>.
- Benjamin, W. (2009). "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica". En Benjamin, W. *Estética y política*. La Cuarenta.
- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I La sociedad red*. Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- De Oliveira, I. (2000). "La Comunicación/Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional". En Valderrama, C. (ed.).

Comunicación-Educación, coordenadas, abordajes y travesías. Universidad Central-DIUC/Siglo del Hombre

- Escobar, A. (2015). *Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur.* *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11 - 32 DOI: 10.11156/aibr.110102
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* UNAULA.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia.* ICAHN, Universidad del Cauca.
- Esteva, G. (2015). Para sentipensar la comunalidad. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, *Revista Bajo el Volcán*, 15(23), 171-186.
- Fals – Borda, O. (1979, 2009). “Cómo investigar la realidad para transformarla”. En Moncayo, V. (Comp.). *Una sociología sentipensante para América Latina.* Siglo del Hombre Editores y Clacso.
- Ferrés I Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo.* Gedisa.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión.* Siglo XXI.
- Freinet, C. (1993). *Las técnicas Freinet de la escuela moderna.* Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas.* Siglo XXI.

García – Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.

Garay, L.J. (2018). (In-) *Movilidad social y democracia. Algunas perspectivas teóricas, analíticas y empíricas. A propósito de las experiencias de países de la Oede y Colombia*. Desde Abajo.

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. <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasAcostaCriticaDesarrolloBVivirUtopia11.pdf>

Horkheimer, M. y Adorno, T. (2009). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Trotta.

Huergo, J. (2000). “Comunicación/Educación. Itinerarios transversales”, en Valderrama, C. (ed.). *Comunicación- Educación, coordinadas, abordajes y travesías*. Universidad Central, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores, Serie Encuentros. Pp. 3-25.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. La Torre.

Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Traficantes de sueños, Creative Commons.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Anthropos/ Universidad Autónoma Metropolitana.

- Maldonado-Torres, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en: Grosfoguel, R. & Castro-Gómez (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana/Siglo del Hombre.
- Marques de Melo, J. (2009). *Pensamiento Comunicacional Latinoamericano. Entre el saber y el poder*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Martín – Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. CAB.
- Mata, M.C. (2011). Comunicación Popular, continuidades, transformaciones y desafíos. *Revista Oficios Terrestres*, 1(26), 1-22.
- Mejía, M. (2014). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Magisterio.
- Mignolo, W. (2011). *Historias locales / Diseños globales: colonialismo, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina*. Colihue.
- Rivera – Cusicanqui, S. (2016). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón Ediciones.
- Rose, N. (2011). "Identidad, genealogía, historia". En Hall, S. & Du Gay, P. (comps.). *Cuestiones de identidad*. Amorrortu.

Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Ariel.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI-CLACSO.

Santos, B. (2005). *El Milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta.

Primera parte

Comunicación (es) – Educación (es) desde el Sur:
perspectivas epistemológicas y metodológicas

La comunicación popular como práctica de resistencia en América Latina³

Diego Fabián Cardona Moya

Resumen

Este capítulo presenta un análisis sobre la relación que existe entre cultura popular y comunicación en América Latina, tomando como referente el contexto de un mundo globalizado y el devenir histórico del continente latinoamericano. En la sociedad global se ha edificado un discurso único y homogenizante sobre la cultura que, desde la lógica del mercado y la desinformación de los *mass media*, pretende la configuración de una sociedad para el consumo y la economía del capital transnacional. Frente a esta problemática, en las siguientes páginas se propone un ejercicio de rescate y significación de la memoria cultural y comunicativa latinoamericana; un ejercicio que pretende exponer una relación fundante entre cultura popular, prácticas comunicativas y devenir histórico: es decir, la comunicación popular como una práctica de resistencia en América Latina.

Palabras clave: Cultura popular, comunicación, globalización, América Latina.

3 Capítulo inscrito en el proyecto de tesis doctoral “Una pedagogía del lenguaje y la comunicación en las prácticas culturales y comunicativas de los jóvenes de los colegios públicos de Bogotá”, Doctorado Interinstitucional en Educación, énfasis Lenguaje y Educación, Línea Comunicación – Educación en la Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Realizar un análisis de la cultura contemporánea implica, necesariamente, plantear una reflexión sobre el desarrollo de los procesos comunicativos que atañen a la sociedad, en relación con las representaciones simbólicas y culturales de quienes padecemos, producimos y nos movemos en un mundo cambiante y de transición. Un mundo que, como expone Marco Raúl Mejía (2011), ha sido denominado de múltiples maneras: “mutación histórica (Charpak, 2005), sociedad del conocimiento (Drucker, 1969), tercera ola (Toffler, 1980), la era del acceso (Rifkin, 2000), mundo post-moderno (Vattimo, 1992), sociedad líquida (Bauman, 2003), sociedad informacional (Castells, 1999), capitalismo cognitivo, sociedad de la bio política (Negri, 2003)” (p. 147) y muchos otros nombres que proponen un contexto de alteraciones constantes en la forma en que se gestan las relaciones humanas en la contemporaneidad.

Entre estas alteraciones surge la globalización como un proceso económico, social, político y cultural que en los últimos años se ha erguido sobre los pilares de la sociedad del mercado y de los avances tecnológicos, trastocando todas y cada una de las actividades que realizamos en el mundo, con una importante incidencia en las prácticas culturales y comunicativas de los ciudadanos contemporáneos. En la perspectiva neoliberal del mundo globalizado, la relación entre economía y medios de comunicación ha determinado un discurso único y homogenizante, instalado en las prácticas mercantiles del consumo y arraigado en todas las capas sociales. Producto de la hibridación entre tecnología, comunicación y cultura emerge un nuevo tipo de sociedad que recoge las diversas manifestaciones prácticas y simbólicas de los ciudadanos; una sociedad construida desde múltiples dimensiones y con una apuesta que tiene lugar más allá de la tecnicidad de los medios de comunicación y los avances tecnológicos puestos al servicio de las tecnologías de la información.

De esta manera, ante la propagación del discurso de la sociedad de mercado y los nuevos espacios de participación que ofrece la Cibercultura (Levy, 2007), es necesario preguntarnos por los otros discursos que se movilizan en la sociedad contemporánea y que tienen su principal desarrollo en las manifestaciones propias de la cultura popular.

Hacia una concepción teórica de la cultura popular

Definir la cultura popular ha sido uno de los trabajos más difíciles de los teóricos sociales contemporáneos, debido, principalmente, a la carga política e ideológica que tienen la idea del pueblo y de lo popular. Sin embargo, muchos de estos autores plantean una mayor aproximación a la propuesta que hace García Canclini:

las culturas populares se caracterizan por una comprensión, reproducción y transformación particular, real y simbólica de las condiciones generales de trabajo y de vida [...] Son formas de representación, reproducción y reelaboración simbólica de las relaciones sociales del pueblo. Estas formas de representación se constituyen en las prácticas y las formas de pensamiento que los sectores populares crean para sí mismos, para concebir y manifestar su realidad, estando siempre en conexión con los conflictos que se dan entre las clases sociales y con las condiciones de explotación que esos sectores producen y consumen. (García, 1989, p. 62)

La anterior definición confluye en las reflexiones de Antonio Gramsci (2004) y Jesús Martín Barbero (2003), quienes, desde diferentes ópticas, han tratado de hacer un análisis genealógico sobre la concepción del pueblo y de lo popular. En una primera concepción (ilustrada) se asumió el pueblo como un sujeto colectivo y carente (de educación, de dinero, de cultura y de conocimiento), al mismo tiempo que se le otorgó el papel de legitimar el poder del gobierno y su soberanía en la democracia moderna. Frente a esta dimensión política del pueblo, surgió en el romanticismo del siglo XIX una apuesta cultural por lo popular, en donde se accedía al pueblo desde tres enfoques: el de la exaltación revolucionaria (dotando al pueblo de las ideas de colectividad y del héroe), el del surgimiento del nacionalismo (reclamando un sustrato cultural) y, por último, la reacción contra la ilustración desde el frente político y el estético (Martín - Barbero, 2003).

En las primeras décadas del siglo XX, el movimiento anarquista se sustentó en el romanticismo para abordar el problema de lo popular, y de la mano de los marxistas plantearon que en la lucha de clases radicaba el papel más importante del pueblo: la lucha política por la emancipación del hombre y en contra de la tiranía. Los marxistas se separan posteriormente del pensamiento anarquista al presentar al proletariado como la superación del pueblo, dándole todo su significado en referencia a los factores económicos y de producción de la riqueza. Posteriormente, durante el desarrollo

del capitalismo industrial, se sustituye el concepto de pueblo por el de masa, alusión que se hace frente al desarrollo de la economía y la necesidad de crear consumidores para el sustento del mercado. Frente a esta concepción se plantea el concepto de lo alternativo en la recuperación de la cultura popular, retomando las ideas románticas de exaltación de los valores culturales y políticos del pueblo. Ante la confrontación de estas concepciones, García Canclini (1989) aporta el enfoque gramsciano sobre la cultura: lo popular no se definiría por su origen o sus tradiciones, sino por los procesos que se ubican en contraposición a la hegemonía.

En el debate contemporáneo, el campo Educación, Comunicación y Cultura ha venido repensando el lugar del pueblo y de lo popular en el análisis y la reflexión de las ciencias sociales del siglo XXI en América Latina. De esta manera, Amador y Muñoz (2018) plantean que,

en la realidad social, política y cultural contemporánea de Abya Yala el pueblo no es una masa, entidad o abstracción homogénea que está anclada en la subalternidad deficitaria [...] el sujeto-pueblo marca distancias ontológicas, epistémicas, políticas y pedagógicas frente a proyectos excluyentes e injustos, instituidos y legitimados en el marco del proyecto moderno-colonial, y asimismo potencia sus acciones desde la diversidad y la diferencia alrededor de formas complejas de interexistencia y auto-organización. (p. 55)

En este sentido, la cultura popular abarca las diferentes formas de representación, reproducción y reelaboración simbólica de las relaciones sociales del pueblo, entendido como un sujeto activo en la configuración de la realidad social. Estas formas se constituyen en procesos, prácticas y concepciones que los sectores populares crean para sí mismos con los propósitos de significar, comprender y producir su realidad, y se hacen visibles en las actividades cotidianas de los sujetos, en sus cosmogonías y cosmovisiones, en las formas de interactuar con sus semejantes y con su entorno, y principalmente, en los modos en que el pueblo interpreta y produce la realidad social y cultural.

Dichas formas de representación, reproducción y reelaboración simbólica de las relaciones sociales del pueblo se manifiestan en prácticas sociales cotidianas, como la interacción comunicativa; en productos materiales, como el vestuario o la gastronomía; y en representaciones simbólicas, como el significado que se le otorga a los objetos religiosos o a diferentes códigos de significación.

Tras este recorrido es posible definir la Cultura Popular como las diferentes formas de representación, reproducción y reelaboración simbólica de quienes se encuentran en una contradicción antagónica frente a aquellos que ejercen el poder político, militar y económico, que son dueños de los medios de producción y que hacen parte de la cultura hegemónica de un país. Definición que se convierte en la postura del presente análisis y que se toma como punto de partida para consolidar una relación directa entre la Cultura Popular y la Comunicación en América Latina.

Colonialidad y resistencia en América Latina

A diferencia de otros pueblos, América Latina puede dar cuenta exacta de su origen. Mientras que las culturas primigenias de todo el globo inventaron múltiples cosmogonías que daban cuenta de su aparición en la tierra, en la cultura latinoamericana, el mito fue sustituido por una realidad escrita con sangre, guerra, odios y saqueos. La invasión española de este territorio daría origen a nuestra historia y partiría nuestro devenir en dos grandes etapas: la era precolombina y el mestizaje producido en la occidentalización de nuestra realidad.

Con la llegada del hombre europeo en el siglo XVI y del hombre africano, traído como esclavo en el XVII, se da inicio en Latinoamérica a la hibridación cultural de la que es resultado nuestro pensar y actuar contemporáneo. Lamentablemente, este mestizaje no fue el resultado de una participación democrática y equivalente, en donde cada cultura (indígena, europea y africana) participó en igualdad de condiciones, todo lo contrario. Desde el origen de nuestro mestizaje el pensamiento occidental, primero europeo y ahora euronorteamericano, ha imperado sobre las demás representaciones culturales del territorio.

Esta colonización, geográfica y cultural, definiría límites claros en el desarrollo histórico de la sociedad latinoamericana. Luego de la independencia no fueron los indígenas, los negros o los campesinos quienes ocuparon el lugar en el poder político y económico que antes tenían los españoles. La nueva dirigencia criolla estuvo conformada por la burguesía neogranadina, que desde su posición económica engendraría nuevos males en la América Latina. A lo largo y ancho de los siglos XVIII y XIX se configuró la estructura política administrativa en los países del Cono Sur, que, siendo fiel copia del

modelo europeo, expulsó de sus instituciones más importantes a todo aquel que no pudiera demostrar el poder económico para pertenecer a ellas. Todo esto, sumado al naciente capitalismo industrial de la época, habría de solidificar las bases de lo que ha sido el relegado papel histórico de la gente pobre en esta América nuestra.

La llegada de los españoles a territorio latinoamericano trajo consigo la idea de la educación como posibilidad de enculturación, como negación del pensamiento propio y, principalmente, como imposición de un discurso único y autoritario. Las instituciones españolas que definieron el “nuevo mundo” hicieron de la colonia un territorio oscuro y sin posibilidades para el cuestionamiento, en el que la perspectiva europea de la realidad fue cimentada bajo los preceptos de la racionalidad moderna y del naciente capitalismo del siglo XVII. Durante casi tres siglos la real audiencia, la iglesia, la familia, la escuela y la sociedad colonial en general, fueron pensadas como dispositivos de control sobre las mentes y los cuerpos de los colonizados, en función del pensamiento y de las necesidades del continente europeo.

Lamentablemente, las luchas de independencia del siglo XIX, y todo el esfuerzo por hacer de América una gran nación, no lograron eliminar de nuestras instituciones la idea de educar como sinónimo de homogenizar. El fin jurídico y administrativo en las colonias de América, también en Asia y en África, no fue el fin del pensamiento colonial, principalmente porque las “independencias” de los pueblos de estos continentes se gestaron desde una idea de revolución moderna, en donde prevalecieron las instituciones y la perspectiva cultural de occidente sobre el pensar y el actuar de los pobladores de la periferia. Quienes llegaron al poder en las nacientes repúblicas de mediados de 1800 continuaron con el legado opresor de los invasores europeos, en una nueva relación antagónica, ya no del español sobre el americano, sino del criollo blanco, rico y gobernante, sobre el indígena y el mestizo pobre y desarraigado.

“La primera descolonialización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta” (Castro y Grosfoguel, 2007, p. 17). Luego de 200 años de “independencia”, América Latina no ha logrado superar el lastre de la colonia, todo lo contrario: las naciones de este sur mítico han sido objeto de saqueo y abuso por parte de los países “desarrollados” que con argumentos falaces explotan irracionalmente la naturaleza, empobrecen nuestros territorios y extinguen cualquier posibilidad de pensamiento divergente mediante el uso

de la fuerza y el diseño y la puesta en marcha de políticas económicas que redundan en los sistemas educativos y culturales de los países pobres del mundo entero. Pasamos de un colonialismo moderno a una colonialidad global, en donde las instituciones internacionales del capitalismo (Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organización del Atlántico Norte (OTAN)) mantienen a los pobladores de la periferia en una posición subordinada en lo económico, lo político y, principalmente, lo cultural.

Esta colonialidad, cultural y del poder (Quijano, 2014), está presente en las prácticas culturales del mundo contemporáneo y trasciende la contradicción clásica del marxismo entre infraestructura y superestructura, puesto que la cultura no depende únicamente de contradicciones económicas: elementos como la religión, la sexualidad, la etnia o el acceso a determinados niveles educativos o espacios laborales, también producen formas de exclusión, de colonización y de homogenización en el mundo de lo social.

De esta manera, el siglo XX latinoamericano inició con una búsqueda por el desarrollo y la modernización en cada uno de los países del continente, que, aquejados por los múltiples problemas sociales, vieron en la industrialización la única salida al problema del atraso de estos mal llamados países subdesarrollados del tercer mundo. Como excusa por prevenir la intervención de Europa en el proyecto latinoamericano, el presidente de Estados Unidos, Theodore Roosevelt (1901-1909), dio inicio a la intromisión norteamericana, que desde la doctrina Monroe (1823), "América para los americanos", buscaba reducir a las demás naciones del hemisferio en los intereses políticos y económicos de Norteamérica. A finales de la Primera Guerra Mundial el gobierno estadounidense comienza a establecer diferentes áreas de influencia en el territorio latinoamericano; la economía en expansión de este país requería de materias primas para su industria, mercados para sus productos e inversión de capitales por parte de los demás países del hemisferio. De esta manera, bajo lo excusa del desarrollo y el ejercicio salvaje del capitalismo, Norteamérica empieza a infiltrar con sus empresas, políticas y capitales todo el centro y el sur del continente. Como consecuencia de la crisis económica del 29, Estados Unidos fortalece su estrategia expansionista hacia el resto de naciones americanas, quienes de manera preventiva cierran sus mercados para la protección de las economías locales. Surgen entonces las primeras voces de protesta del continente contra el modelo capitalista y la neoliberalización de la sociedad: se gestan en nuestro territorio nuevas alternativas económicas, que en casos como el de la Revolución mexicana, el peronismo en Argentina o la Revolución cubana, pretenden implementar

nuevos modelos económicos diferentes al del capitalismo. Para combatir las nacientes ideas revolucionarias, el imperialismo norteamericano diseña una estrategia de propaganda sucia en contra del pensamiento revolucionario que se acrecienta en los países latinoamericanos de mitad del siglo XX.

Posteriormente, y con el triunfo de la insurrección cubana en 1959, surgen diferentes movimientos revolucionarios en los países del hemisferio, que desde la perspectiva filosófica del marxismo y la teoría leninista de la combinación de todas las formas de lucha, se levantan en armas contra el imperialismo norteamericano, representado en los gobiernos locales de entonces, quienes estando totalmente postergados al dominio estadounidense, se ponen de parte de éste y en contra de las necesidades de las mayorías pobres de América Latina. Los movimientos sociales de entonces no se enfrentan solamente contra las oligarquías nacionales; el verdadero enemigo de la época es el imperialismo norteamericano que sostiene el modelo económico y social del capitalismo y quien, en la mayoría de las veces, termina por derrotar cada uno de los intentos revolucionarios que se gestan en estas tierras.

A finales del siglo XX, con la caída del muro de Berlín y todo lo que ello significó, el modelo capitalista se expande por todo el planeta y los países latinoamericanos, como los de todo el mundo, se vieron inmersos en lo que muchos autores han convenido en llamar la Globalización, un nuevo modelo económico y social en el que impera el mercado y la sociedad de consumo y, que a través de los medios masivos de comunicación, termina por definir cada uno de los aspectos culturales de la sociedad contemporánea.

En este contexto América Latina es el producto de más de cinco siglos de saqueos, robos y colonización; primero española, luego norteamericana y ahora del capital transnacional, que aprovechándose de la riqueza de estas tierras y de la humildad de sus habitantes, no ha visto en ella más que un botín para ser saqueado y silenciado. Según datos de la CEPAL, en el informe Panorama Social de América Latina 2008, el nuestro es el continente más desigual del mundo y el segundo más pobre después de África. Frente a esta problemática se hace necesario resaltar la capacidad de resistencia del pueblo latinoamericano, que siempre ha estado presto a defender su tierra y a luchar por sus derechos; como lo hicieron en la colonia los indígenas contra los españoles, en las guerras civiles los campesinos contra los terratenientes, y como tantos lo hacen ahora, en los diferentes movimientos sociales que defienden una Latinoamérica unida, digna y soberana: grupos e individuos que minoritariamente y desde sus prácticas sociales, configuran

ejercicios de resistencia al modelo social que trata de imponerse. Algunas de estas personas y organizaciones han encontrado en los medios alternativos de comunicación el único espacio con el que hacer resistencia, expresar su posición, divulgar sus ideas y desarrollar procesos educativos que les permitan crecer y fortalecerse.

La comunicación popular como práctica de resistencia

El problema central de la comunicación popular radica en la necesidad que tiene el modelo social contemporáneo de reconocer otras prácticas y lugares desde los que se configura la cultura: tiempos y espacios en los que aparecen distintos ejercicios de resistencia. Uno de ellos es el que protagoniza la comunicación popular y alternativa.

Rodríguez y Sánchez (1997) definen lo alternativo como un enfoque político de la cultura popular. Estos autores presentan el problema de la participación comunicativa en la sociedad actual, definiendo que hay una relación directa entre la comunicación y esta categoría:

la participación se convirtió pues, en fundamento y emblema de lucha de grupos y organizaciones que vieron en la comunicación el camino ideal para la participación política, en el cual gestar los cambios necesarios para la construcción de un nuevo sistema social [...] la participación desde la comunicación alternativa tiene dos intenciones, una que pretende democratizar la comunicación como lucha política alternativa al sistema comercial [...] y otra que propone la revaloración de la palabra del oprimido, como punto de partida de los procesos educativos que liberarían su conciencia. (Rodríguez y Sánchez, 1997, p. 31)

Habría que pensar, entonces, la comunicación popular y alternativa como una perspectiva de acción política emanada en la cultura popular de la sociedad latinoamericana.

El estudio teórico de la comunicación aparece en la sociedad industrializada del siglo XX, cuando los avances tecnológicos logran su mayor desarrollo y los países "primermundistas" ven en la comunicación una herramienta de cohesión social para el impulso de la sociedad capitalista. El naciente capitalismo industrial de entonces encuentra en los medios el principal aliado

para la propagación de sus intereses y, paralelamente surgen prácticas populares de la comunicación, que bajo el paradigma del progreso buscan transformar los hábitos de la vida campesina en relaciones urbanas encaminadas hacia el desarrollo de una sociedad más justa. Esta concepción sirvió por un lado para que los dueños de los medios de producción y del capital dieran inicio a lo que posteriormente se llamaría Comunicación de Masas, mientras por el otro “la perspectiva que desarrolló la comunicación popular acorde con esta visión – eminentemente instrumental– fue la utilización de los medios de comunicación como instrumentos de transferencia tecnológica en la agricultura” (Dubravcic, 2002, p. 15).

Posteriormente, en la América Latina de la década de 1970, la comunicación popular alcanza su principal desarrollo y, desligándose del papel modernizador que hasta ahora había tenido, se asume como una herramienta de acción política para reivindicar los intereses de las clases populares en miras de romper la relación opresor/oprimido y conquistar la libertad del continente. Es quizás bajo este paradigma que se hace más notoria la perspectiva de lucha de clases del marxismo clásico, pues mientras la clase dominante ve en los medios de comunicación el principal espacio de coerción social para los fundamentos de la sociedad del mercado, los sectores sociales populares hacen de estos un instrumento de lucha política para la liberación de las clases oprimidas. Cada uno de estos dos enfoques instrumentaliza la comunicación: dependiendo de las manos en quién se encuentren los medios; serán buenos si están en manos del proletariado y serán malos si es la burguesía quien determina su uso.

A finales de la década de 1980, y una vez caído el muro de Berlín, se reconfigura la geopolítica del mundo entero, y las tesis socialistas que dieron fundamento al paradigma de dominación/subordinación se vuelcan a espacios democráticos de acción política, en donde se resalta la propuesta de la comunicación alternativa desde el espectro de las mediaciones sociales y culturales. En este contexto, así como el paradigma desarrollista de la comunicación fue altamente cuestionado por su limitación en el momento de realizar estudios de los procesos comunicativos y, por su alta carga de conductismo psicológico, el paradigma de la dominación/subordinación pierde fuerza con la caída del muro y la derrota del comunismo que dejó sin sustento práctico el uso de los medios de comunicación como herramienta de cohesión hacia el socialismo. De esta manera, a finales del siglo XX la comunicación llega a constituirse en “un proceso de interacción simbólica, por lo que los análisis empiezan a tomar en cuenta los sistemas de símbolos, las significaciones

más allá de la ideología, y las conexiones existentes entre culturas, y que dan lugar a una dinámica de transformación permanente". (Dubravcic, 2002, p. 43). Dicho análisis tiene su fundamento conceptual en el estudio de las mediaciones sociales y culturales de los procesos comunicativos.

Para definir la mediación comunicativa Eliseo Verón (1997) parte del concepto de medio de comunicación desarrollado por Régis Debray (conjunto técnico y socialmente determinado de instrumentos de transmisión y circulación simbólica). Es necesario entonces pensar el medio de comunicación más allá de su definición tecnológica, en tanto que el dispositivo de la tecnología no determina por sí mismo la práctica social que se produce en torno a él. En este desarrollo surge la tesis central del paradigma en la década de 1990 con los planteamientos de Martín - Barbero (2003), quien afirmaría que son las instituciones, las organizaciones, los sujetos y las diversas matrices culturales, los lugares desde donde los medios se constituyen como medios de comunicación y desde los cuales se construyen sentidos. De esta manera aparecen las mediaciones como el punto de articulación entre los medios de comunicación, los emisores y los receptores: "los procesos de emisión y recepción aparecen entonces mediados por aspectos provenientes de fuentes internas y externas al sujeto: instituciones, organizaciones, relaciones, ideas, repertorios, referentes culturales, etc. que se convierten en fuentes de significación" (Dubravcic, 2002, p. 44). La comunicación, que hasta ahora se había visto como un proceso que permitía predicciones sobre respuestas predeterminadas, incorpora ahora nuevos elementos (culturales, políticos y sociales) que hacen más complejo el proceso.

Se propone, desde este nuevo enfoque, que las investigaciones y prácticas de la comunicación popular trabajen desde la ruptura de los anteriores paradigmas, no desde una teoría única y cerrada, sino tomando en cuenta los contextos cambiantes de la cultura, la sociedad y los procesos comunicativos, explicando la dimensión subjetiva del proceso e insistiendo en el análisis de los acontecimientos cotidianos y del contexto; lugar en el que aparecen nuevas matrices culturales diferentes a la hegemónica, como son los sectores populares.

Lo popular no se define ahora por la posición contraria a la cultura de élite o dominante, sino por los procesos sociales en los que transcurre. En los anteriores paradigmas encontrábamos los sectores populares caracterizados en los campesinos, los trabajadores y la gente pobre que vive en el campo o la periferia. Lo popular se define ahora por su participación en el

desarrollo de la cultura, sin desconocer la posición contra hegemónica que representa desde el tratamiento subalterno que le es asignado. Las mediaciones sociales y culturales buscan indagar por las prácticas democráticas de la comunicación, que será alternativa y popular, en tanto fortalezca espacios de participación democrática. En este sentido, Martín - Barbero presentaba la siguiente definición en una entrevista para la revista Chasky, sobre la relación entre comunicación popular y modelos transnacionales:

hablar de comunicación popular es hablar de comunicación en dos sentidos: de las clases populares entre sí (y cuando digo clases estoy entendiendo los grupos, las comunidades, incluso los individuos que viven una determinada situación de clase) pero estoy hablando también de la comunicación de las clases populares con la otra clase. Con aquella otra contra la cual se definen como subalternas, como dominadas. (Martín - Barbero, 1983, p. 5)

Si en el paradigma desarrollista la comunicación era popular en tanto su principal función era el progreso del campesinado, y en el paradigma de dominación/subordinación lo era por ponerse al servicio del proletariado para lograr que el oprimido se liberara de su opresor, en el paradigma de la mediación social y cultural la comunicación alternativa está principalmente caracterizada por dar voz a múltiples sectores y no solo a uno, incorporando también a nuevos actores, comprendiéndolos desde su diversidad y definiéndose como plural cuando se deja de lado la dimensión clasista de su quehacer y se adopta más bien una visión ciudadana. El ejercicio reivindicativo que busca esta comunicación es el de todos los sectores y sujetos, comprendiendo que todos los ciudadanos tienen iguales derechos y la necesidad de ser escuchados.

Los medios alternativos y populares de comunicación se han expandido por todos los rincones del territorio latinoamericano, convirtiéndose en los medios de expresión de las regiones más necesitadas, olvidadas y apartadas de las grandes ciudades. La principal tarea de estos medios se desarrolla en el cubrimiento y la difusión de servicios sociales como jornadas de vacunación, atención a desastres naturales y encuentros culturales como mingas y otras reuniones en las regiones apartadas. Actualmente, y gracias a los avances tecnológicos de los últimos años, la comunicación popular y alternativa ha crecido cuantitativa y cualitativamente, surgiendo en el trabajo de organizaciones sociales que buscan un lugar en el que participar política y socialmente de la realidad del país, exponiendo sus ideas y aportando al rescate de la cultura popular contemporánea.

A manera de conclusión

El recorrido que hemos hecho hasta ahora permite reconocer una relación fundante entre la comunicación popular alternativa y el devenir histórico del continente latinoamericano. Relación que, como señalan Amador y Muñoz (2018), ha contribuido “al desarrollo de representaciones y prácticas en las cuales comunidades, organizaciones de base y movimientos gestionaron la información y los conocimientos desde abajo [...] en oposición a las estrategias desarrollistas desplegadas por organismos multilaterales y gobiernos integrados al liberalismo y el capitalismo”. (p. 58)

En América Latina el pueblo, asumido como un sujeto con identidad propia, ha elaborado un discurso de resistencia y de significación que le ha permitido superar una postura de subalterno, predeterminada por los países más poderosos del planeta, y producir manifestaciones culturales ricas en cosmogonía, epistemología y prácticas de vida. En este proceso, la comunicación ha sido un motor de posibilidades para los oprimidos (Freire, 1970) y un ejercicio de significación para el continente.

Frente al avance de una globalización salvaje en lo económico y plural en lo cultural, los movimientos sociales latinoamericanos persisten en sus prácticas de acción política, retomando algunos ejes de acción del siglo XX (denuncia, protesta, pensamiento antihegemónico) y proponiendo un compartir en comunalidad, un diálogo plural y colectivo para el buen vivir (Maldonado, 2015) y un giro hacia la decolonialidad, “la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras)”. (Mignolo, 2007, p. 29)

Bibliografía

- Amador, J.C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas*, (49), 47-67.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. Siglo XXI Editores.
- Castro, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Charpak, G. (2005). *Sed sabios. Convertíos en profetas*. (Javier Calzada, trad). Anagrama.
- Drucker, P. (1969). La sociedad del conocimiento. En *La edad de la discontinuidad*. Harper & Row.
- Dubravcic, M. (2002). *Comunicación popular: del paradigma de la dominación al de las mediaciones sociales y culturales*. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva.
- García, N. (1989). *Culturas populares en el capitalismo*. Editorial Grijalbo.
- Gramsci, A. (2004). "Textos de los Cuadernos de 1929, 1930 y 1931". "Oleada de Materialismo" y "Crisis de Autoridad". En Sacristán M. *Antología Antonio Gramsci*. Siglo XXI.

- Lévy, P. (2007). *Cibercultura*. Traducción del francés y revisión técnica de Beatriz Campillo, Isabel Chacón y Florentino Martorana. *Anthropos*.
- Maldonado Torres, N. (2015). Transdisciplinariedad y colonialidad. *Revista Quaderna*, (3), 1-20. <https://quaderna.org/transdisciplinariedad-y-decolonialidad/>
- Martín - Barbero, J. (1983). Comunicación popular y los modelos transnacionales. *Revista Chasky*, (8), 4-11.
- Martín - Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.
- Mejía, M. (2011). Educación(es) en la(s) globalización(es). Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial. <http://repositorio.uclm.es/handle/12015/38>
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Negri, A. (2003). *Trabajo inmaterial, formas de vida y producción de subjetividad*. PDCA Editora.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso*. Paidós.

Rodríguez, E. y Sánchez, J. (1997). *Medios alternativos y procesos de participación*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNAD.

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. (Adolfo Martín, trad.) Plaza & Janes. Ed. Círculo de Lectores.

Vattimo, G. (1991). *En torno a la postmodernidad*. Anthropos.

Verón, E. (1997). Esquema para el análisis de la mediatización. *Revista Diálogos de la comunicación*, (48), 9-17.

La Universidad como territorio en disputa: entre un proyecto hegemónico moderno y otras educaciones posibles⁴

David Felipe Bernal Romero

El diálogo de saberes y sus tránsitos a las negociaciones culturales requieren de la creación de ambientes que posibiliten el encuentro en la palabra, y la confianza donde la libertad de crear sea viable, se estimule la superación del miedo, de la frustración, del inmovilismo emocional, comprensivo creativo.
Alfredo Ghiso (2015)

Resumen

El capítulo plantea la disputa que se presenta en Colombia entre el modelo de educación superior concebido por el Estado desde la planeación estratégica y la prospectiva que responden a intereses de organismos internacionales, principalmente -materializados en políticas económicas, sociales y planes de desarrollo- y las propuestas que desde el movimiento estudiantil se han desarrollado en los últimos diez años, a partir de una perspectiva epistemológica enmarcada en “los sentipensamientos desde el sur” o “rebeldías del continente” (Mejía, 2018). Se ubica el campo de la comunicación-educación, al movimiento estudiantil desde lo popular, al territorio desde una perspectiva geosociohistórica y la educación popular como un aporte al análisis de estos fenómenos.

Palabras clave: Movimiento estudiantil, negociación cultural, Universidad Surcolombiana, educación popular, comunicación-educación.

4 Este trabajo hace parte de la investigación doctoral titulada “Prácticas de comunicación - educación que configuran la memoria colectiva del movimiento estudiantil de tres Universidades del sur de Colombia entre los años 2010 y 2018. Las Universidades Surcolombiana, del Cauca y de la Amazonia: un antes, durante y después de la Mane y la UNEES”, que se desarrolla en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con el apoyo de la Universidad Surcolombiana.

Introducción

Este capítulo tiene como propósito fundamental discutir los desarrollos y avances de la educación popular en un territorio institucionalizado, jerárquico y unidimensional como el de las universidades colombianas, donde se presentan conflictos entre un proyecto hegemónico, apoyado por el capitalismo globalizado, y las propuestas de colectivos, “parches”, grupos, mesas de trabajo, que lo enfrentan desde discursos y prácticas diversas de acción política.

Para cumplir con este objetivo, primero se realiza un breve recorrido histórico sobre el papel que ha jugado la ciencia en la consolidación de un proyecto enmarcado en el progreso, el desarrollo y la competitividad, fortalecido por políticas gubernamentales que se materializan en las regiones y en los departamentos. Posteriormente, se plantean dos hipótesis y abordajes conceptuales que permiten dar una perspectiva al estudio de los movimientos estudiantiles en la actualidad. Finalmente se hace una aproximación a las prácticas de educación y comunicación que emergen del movimiento estudiantil que plantean la necesidad de disputarse otros discursos, otras epistemes y otras prácticas en la educación superior.

El papel de la ciencia en la configuración de un modelo basado en el desarrollo y la competitividad

En los años cincuenta, los Estados Unidos en cabeza de su presidente Truman, consolida su postura de “trato justo”, que buscaba:

crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de educación y los valores culturales modernos. En el concepto de Truman, el capital, la ciencia y la tecnología eran los principales componentes que harían posible tal revolución masiva. Sólo el sueño americano de paz y abundancia podría tenderse a todos los pueblos del planeta... (Escobar, 2010, p. 35).

Esta idea de desarrollo se convirtió en un metarrelato, a tal punto que los académicos analizaron y comprendieron el mundo a partir de esta concepción, incluso los opositores de las estrategias capitalistas propuestas por los países poderosos, debían recurrir a esta categoría para hacer sus críticas. Producto de ello, se da una homogenización de culturas, pensamientos y sentires, porque lo diferente se asumía como un impedimento para cumplir con aquel desarrollismo. La ONU (1951), citado por Escobar (2010), menciona que:

Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico. (1951, p. 15)

Este momento es clave para comprender cómo en los países latinoamericanos se consolida el “desarrollo” desde discursos y teorías europeas y norteamericanas basadas en verdades universales, absolutas e inmodificables, que han invisibilizado y excluido otras formas de pensar el mundo y construir conocimientos.

A partir de la década de los setenta, el mundo asiste a una transformación en lo económico, lo político, lo cultural y lo educativo. Se da el inicio del declive del estado de bienestar y con ello una nueva etapa del sistema económico caracterizado por su mundialización y sostenido por la globalización neoliberal que se fortalece desde la década de los ochenta. Esta realidad se evidencia a través de una nueva división internacional del trabajo caracterizada por la diferenciación en la producción en cada región de acuerdo a las condiciones y capacidades de desarrollo tecnológico e industrial y a la riqueza en materias primas y en recursos naturales, para proveer a las industrias; en el debilitamiento de los sindicatos por las fugas de capital y por la deslocalización que da garantías jurídicas y políticas a las corporaciones transnacionales para su accionar.

En términos de Vega - Cantor:

...el capitalismo recurrió a otros mecanismos más sofisticados, como la deslocalización productiva, mediante la cual se ha desplazado gran parte de la industria de la primera época del capitalismo... desde Europa y los Estados Unidos a regiones periféricas y subordinadas... El Estado ha sido trascendental para el capitalismo contemporáneo, tanto en los países dominantes como en los países dependientes, en la medida que ha propiciado la flexibilidad laboral, el libre comercio, la reducción y eliminación de impuestos al capital e imposición de gravámenes a las clases subalternas, la represión, el control y el disciplinamiento de los insumisos y desobedientes a los nuevos dictados del capital. (Vega, 2015, p. 53-57)

Existe pues un orden en el cual son unas regiones las que poseen la fuerza para transformar la materia en mercancía, obteniendo los mejores réditos que permita la demanda, y otras las condenadas a la extracción de sus bienes naturales comunes, con pocas garantías en una economía inestable, sin industria propia ni garantías ciudadanas, condiciones de trabajo digno, salarios insuficientes, y dependientes de la fluctuante oferta transnacional.

En esta etapa del capitalismo, su lógica de acumulación se basa en el extractivismo, el financiarismo y la desposesión; por ello los países proveedores deben asumir formas y dinámicas de producción que cumplan a cabalidad con su función, facilitando la confianza inversionista del capital extranjero. Para esto, la formación y cualificación de mano de obra, técnica y profesional, corre por cuenta del sistema educativo, que a su vez está supeditado a las pautas y condiciones establecidas por organismos económicos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE-, entre otros.

De acuerdo con Marco Raúl Mejía (2007),

El capitalismo globalizado refunda su escuela: 122 nuevas leyes de educación en el mundo, 25 de ellas en América Latina. Asistimos en 20 años a tres generaciones de reformas educativas. La primera, descentralización neoliberal, tuvo su lugar experimental en las dictaduras de Corea, Chile, Argentina. La segunda o leyes generales de educación, que fueron la modificación de las leyes nacionales de educación para colocarlas en tono con el capitalismo globalizado (en Colombia, Ley 115 de 1994); y la tercera o contrarreformas

educativas, colocaron la educación como un gasto... (en Colombia, Ley 715 de 2001). (p. 81)

Estas transformaciones han generado que progresivamente se mercantilice la educación, lo que conlleva algunas implicaciones como son: el cambio en el sentido de la ciudadanía pues se presenta el individualismo extremo; se habla desde el discurso de la competencia y competitividad; la tecnología está por encima del acto pedagógico; se precariza la labor docente, los currículos se homogenizan, la educación se convierte en un servicio; se plantea la calidad como un asunto de cobertura, no se construyen propuestas de formación reconociendo las particularidades de cada territorio y se niegan otros conocimientos; se fortalece la formación para el trabajo, las universidades se deben convertir en autosostenibles a través de la venta de servicios y alzas de matrículas; y se invita a que las empresas inyecten capital a las Instituciones Educativas Públicas, lo que conlleva a la pérdida gradual de la autonomía, entre otras cosas.

La Educación Pública Superior vista desde la planeación estratégica

En los dos gobiernos de Uribe Vélez se le da un nuevo aire a la práctica de regionalización del país a partir de la planeación estratégica: La Visión Colombia II Centenario 2005-2019, la Visión Colombia 2032, los Planes Departamentales de Competitividad, entre otros, “dictan normas orgánicas para la organización político – administrativa del territorio colombiano y profundiza la relación territorial en el marco de relaciones económicas y de prestación de servicios” (Bernal & Peña, 2017, p. 102), lo que genera pugnas puesto que no se tiene en cuenta la producción geosociohistórica de los territorios. De acuerdo con Escobar (2014), el territorio se puede comprender como:

un espacio geográfico que es apropiado y territorializado, que crea condiciones para las territorialidades dinámicas y cambiantes, que materializan en cada momento un determinado orden, una determinada configuración territorial, una topología. Es por tanto un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión”. (p. 91)

En cuanto a la planeación en el tema de educación, luego del intento fallido por modificar la Ley 30 de 1992 en el primer gobierno de Juan Manuel Santos y que dio origen a la Mesa Amplia Nacional de Estudiantes -MANE- en el año 2011, el Gobierno nacional presentó la política pública de educación superior denominada “Acuerdo por lo Superior 2034” en el que participaron más de 33 mil personas según el documento presentado en el año 2014. Así mismo, entre los grandes temas que se discutieron, se encuentran los siguientes: 1) Educación inclusiva; 2) Calidad y pertinencia; 3) Investigación (ciencia, tecnología e innovación); 4) Regionalización; 5) Articulación de la educación media con la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano; 6) Comunidad universitaria y bienestar; 7) Nuevas modalidades educativas; 8) Internacionalización; 9) Estructura y Gobernanza del sistema; 10) Sostenibilidad financiera del Sistema. (Consejo Nacional de Educación Superior, 2014).

Algunos de los lineamientos que propone el Acuerdo son los siguientes:

En Investigación (ciencia, tecnología e innovación):

1. Conformar en el MEN una unidad que cuente con el conocimiento y la capacidad para orientar y gestionar los temas de CTI en la educación superior.
2. Fomentar la interacción de las IES con la empresa impulsando, entre otros, la creación de nuevas *spin off*⁵ académicas. Fortalecer las *spin off* existentes por parte de las IES que en su Misión y Proyecto Educativo Institucional consideren la innovación como una necesidad.
3. Fortalecer las capacidades de investigación-CTI en los territorios y regiones con las IES correspondientes, con el soporte del Sistema General de Regalías, entendido como una fuente de financiación temporal basada en recursos no renovables.
4. Fomentar la creación de centros de investigación en ideas estratégicas de desarrollo para el país. Por ejemplo, en educación, producción agrícola, energías alternativas, nanotecnología, biotecnología, explotación minera, entre otros. (Consejo Nacional de Educación Superior, 2014).

5 Las *spin-off* son iniciativas empresariales promovidas por miembros de la comunidad universitaria, que se caracterizan por basar su actividad en la explotación de nuevos procesos, productos o servicios a partir del conocimiento adquirido y los resultados obtenidos en la propia Universidad. La investigación aplicada es la base de estas empresas, cuya importancia radica en el desarrollo de nuevas tecnologías, la creación de empleo de calidad, la capacidad de generar un alto valor añadido en la actividad económica y la aportación al desarrollo regional. Tomado de: <https://spinoff.ugr.es/cms/menu/info-otri/spin-off-que-son-y-para-que-sirven/>

En la Estructura y Gobernanza:

1. Diseñar y organizar los componentes del sistema de educación superior y de la formación para el trabajo y el desarrollo humano y analizar la conveniencia de avanzar hacia un sistema de educación terciaria.
2. Organizar un sistema de regionalización de la educación superior que responda principalmente a dos aspectos: la pertinencia regional y la coresponsabilidad local⁶.

En la Sostenibilidad financiera:

1. Articular todos los esfuerzos del Gobierno nacional (Ministerio de Educación, Ministerio de Hacienda, ICFES, ICETEX, FODESEP, COLCIENCIAS), los entes territoriales (departamentos y municipios), las instituciones de educación superior, el sector productivo, los organismos de cooperación nacional e internacional, los egresados, las empresas y las familias para aportar al fortalecimiento financiero del sistema de educación superior
2. Abordar el tema de las regalías, como una política de distribución en proyectos estratégicos y fortalecimiento del capital social, ligada a la investigación y a la innovación, para financiar el sistema de educación superior.

Los lineamientos mencionados vislumbran que las universidades son fundamentales para la planeación estratégica y la regionalización del país a partir de la vocación económica, es decir, el capitalismo corporativo. En consecuencia, el Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno presidido por Iván Duque Márquez (2018-2022), “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, establece el “Pacto por la ciencia, la tecnología y la innovación: un sistema para construir el conocimiento de la Colombia del Futuro”, donde se afirma que:

6 El Documento “Acuerdo por lo Superior”, comprende la pertinencia regional como “la necesidad de articular la política global de educación superior con los procesos de desarrollo locales. La formación, la investigación y la extensión de las IES regionales deben responder, prioritariamente, a las necesidades y visiones de futuro establecidas en los Comités Regionales de Competitividad, los CODECYTS o CODECTIS respectivos, en los cuales ellas tienen asiento. También deben tener en cuenta los planes de desarrollo departamentales y los de los municipios donde tengan presencia las IES, así como los planes departamentales de CTI. (Consejo Nacional de Educación Superior, 2014, p. 140).

La sociedad y la economía del futuro estarán fundamentadas en el conocimiento. Por eso Colombia debe invertir más en ciencia, tecnología e innovación (CTel) al tiempo que mejorar la eficiencia de esta inversión. Además, el país debe enfocar sus esfuerzos en CTel en solucionar problemas que requieren diseños aplicados de CTel, fortalecer los programas de investigación de alto nivel y formar los investigadores y las competencias necesarias para la nueva economía del conocimiento. Con ese propósito, se fortalecerán los sistemas nacionales y regionales de innovación, robusteciendo la institucionalidad, generando mayor articulación entre distintas instancias y dando mayor claridad en los roles y funciones de las diferentes entidades. Además, se fortalecerá la relación entre universidad y empresa para que la innovación resuelva de manera más efectiva los retos sociales y económicos del país. (Departamento Nacional de Planeación, 2019, p. 523)

Ahora bien, con la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Ley 1951, 2019), se materializa el Acuerdo por lo Superior 2034 y lo que en esta materia se ha venido adelantando en los últimos años. El Artículo 1 versa:

El objeto de la presente ley, es crear el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de acuerdo a la Constitución y la Ley, para contar con el ente rector de la política de ciencia, tecnología e innovación que genere capacidades, promueva el conocimiento científico y tecnológico, contribuya al desarrollo y crecimiento del país y se anticipe a los retos tecnológicos futuros, siempre buscando el bienestar de los colombianos y consolidar una economía más productiva y competitiva y una sociedad más equitativa. (Ley 1951, 2019)

Actualmente, el ente encargado de formular, coordinar la política pública y dinamizar el trabajo en los departamentos del país, es el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación – SNCTI-. En el caso del Huila, se cuenta con el Consejo Departamental de Ciencia y Tecnología -CODECYT-, “espacio de concertación en torno a la discusión y el análisis de las fortalezas y oportunidades regionales, permitiendo identificar acciones conjuntas que promueven la formulación e implementación de una política de ciencia, tecnología e innovación, mediante la coordinación de planes, programas y proyectos para la construcción, gestión y apropiación de conocimiento, en pro del desarrollo del departamento”⁷. Sus miembros son: la Secretarías de Agricultura y Minería y de Educación, la Universidad Surcolombiana, el SENA, la CAM, INCUBARHUILA, CORPOICA, un representante de los in-

7 http://www.huila.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=7927&Itemid=2176

vestigadores, uno de las Universidades privadas y dos del sector productivo. Vale la pena resaltar que las comunidades indígenas, afrocolombianas, campesinas y las organizaciones sociales, no cuentan con participación en este escenario de participación ciudadana.

Es de señalar que este Consejo diseñó el Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación del Departamento del Huila 2010-2032: "Huila: Hacia una Economía del Conocimiento", documento que se ubica en las demandas del Informe de Desarrollo Mundial IDM, Fondo Mundial y la OCDE, economías conducidas por la eficiencia y la innovación como se ha venido mencionando.

Propuestas y perspectivas para abordar el movimiento estudiantil como objeto de estudio

De acuerdo con los estudios del movimiento estudiantil en Latinoamérica, se evidencian dos líneas fuertes de investigación. En la primera, tienen mayor visibilidad trabajos de los últimos 10 años enmarcados dentro de la investigación historiográfica y que tienen como propósito principal hacer una revisión de fuentes documentales para dar cuenta de hechos, acciones, y circunstancias en las que el movimiento estudiantil participa en determinados momentos de la historia nacional del país de que se ocupa. Este rastreo suele hacerse desde el período que comprende el movimiento estudiantil de Córdoba de 1918, hasta los últimos períodos de movilización de estudiantes universitarios a finales de la primera década del siglo XXI.

La segunda línea de investigación es la que se pregunta por el movimiento estudiantil como movimiento social, visto principalmente desde las teorías de los nuevos movimientos sociales. En ésta se hace un esfuerzo por describir el juego de relaciones al interior y exterior del movimiento, sus dinámicas de organización interna, de proyección hacia la sociedad en el proceso de configuración de fuerzas, el diálogo con la institucionalidad sobre sus demandas y el respaldo social para sostenerlas. Los análisis también pasan por las teorías de la oportunidad política y por la cuestión de la configuración de identidades que permiten el establecimiento de ciertos tiempos de consistencia, organización y acción.

Con respecto a lo anterior, dos hipótesis pueden aportar al avance en la comprensión de los movimientos estudiantiles:

1. El objeto de estudio se ha centrado en los elementos anteriormente mencionados, particularmente porque han sido tema de interés las fases visibles o ciclos de movilización, pero no los periodos de declive o lo que se podría denominar periodos de latencia; la historiografía y la sociología han sido las disciplinas encargadas de analizar este fenómeno. Así pues, las investigaciones se relacionan en el mayor de los casos, a la construcción de identidades compartidas y nociones del pasado-presente y a los vínculos con organizaciones políticas de izquierda, sin darle espacio a las prácticas propias de significación y elaboración de sentidos basados en las relaciones cotidianas que van más allá de los acuerdos políticos o reivindicativos. Se ha considerado al movimiento estudiantil de manera única y homogénea, lo que ha generado que no se tengan en cuenta las particularidades de los movimientos en escalas del territorio como la regional y departamental, a pesar que son distintos en el tiempo, en los lugares donde se desarrollan y en las personas que los conforman. Se dejan de lado las memorias de los y las jóvenes que han hecho parte y que cotidianamente reinterpretan y reactualizan el pasado de las acciones colectivas en sus territorios. Es en este sentido, avanzar en el estudio del movimiento estudiantil desde la memoria permitiría centrarse en aspectos más cercanos a las subjetividades de los jóvenes universitarios y sus territorialidades.

Lo anterior posibilitaría comprender al movimiento estudiantil desde una perspectiva más amplia, teniendo en cuenta sus procesos formativos autónomos, sus prácticas comunicativas, sus formas organizativas y sus luchas cotidianas, que van más allá de los momentos visibles, estudiar no sólo las organizaciones de carácter político e incluso nacionales, sino también tener en cuenta las iniciativas de colectivos, “parches”, semilleros de investigación, grupos, mesas de trabajo de estudiantes principalmente, pero también de profesores que apoyan la defensa de la educación pública en los territorios.

2. De acuerdo con Laraña (1999), “los movimientos estudiantiles que surgen durante los años sesenta no solo fueron sus precursores en el tiempo y en el contexto de las sociedades occidentales... Aquellos fueron los primeros en cuestionar algunos supuestos centrales en la explicación de los movimientos desde enfoques clásicos”. (p. 189). Esta afirmación permite comprender

porque este objeto de estudio ha sido abordado principalmente desde categorías de la teoría de los nuevos movimientos sociales, donde la construcción de identidades juega un papel crucial. Sin embargo, teniendo en cuenta las particularidades y el contexto latinoamericano y colombiano, se propone abordar el objeto de estudio a partir de lo que podría denominarse “sentipensamientos desde el sur”, donde se ubican teorías como el poscolonialismo, las epistemologías del sur, el pensamiento subalterno, la(s) educación(es) y la(s) comunicación(es) popular(es), los movimientos populares (Zibechi, 2017), entre otros.

Abordar el movimiento estudiantil desde estas posturas, permite: a) estudiar aspectos como: 1. Autonomía y dignidad; 2. Poder; 3. Reproducción y familia; 4. Comunidad o vanguardia; 5. Identidad; 6. Producción colectiva de conocimientos; 7. Creación de un mundo nuevo. Zibechi (2015) y b) enriquecer las comprensiones del fenómeno desde el campo de la comunicación-educación, ya que son elementos que también están en disputa y se reconfiguran.

... lo popular, especialmente en las llamadas comunicación popular/comunitaria y educación popular, se está reconfigurando a partir de la emergencia de otros modos de pensamiento que involucran el pueblo y la subalternidad, la comunicación del común y la comunalidad en muchos territorios de Abya Yala. Se trata, siguiendo a Cerbino (2018), de una comunicación del común que hace énfasis en los medios alternativos desde abajo y en la emergencia de otras formas de praxis colectiva, lo cual está renovando progresivamente los propósitos de las luchas populares, las acciones emancipadoras propiamente dichas y el llamado pensamiento crítico. (Amador & Muñoz, 2018 p. 51).

Para Mejía (2018), la educación popular ha permitido la construcción de subjetividades desde siete ámbitos: a) de individuación; b) de socialización; c) de vinculación a lo público; d) de vinculación a movimientos y formas organizadas; e) de construcción de procesos de gobernabilidad; f) de la masividad; g) de lo tecnológico.

En este sentido, cuando los estudiantes plantean propuestas alternativas a las hegemónicas en la educación, están propiciando una confrontación de saberes y una negociación cultural (Mejía, 2018), donde se pone en juego principalmente el ámbito de vinculación a lo público ya que,

se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educación popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para ser disputados en lo público, reconociéndolo como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan, y, en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores. (Mejía, 2018, p. 16)

Las voces de algunos protagonistas del movimiento estudiantil y profesoral en la Universidad Surcolombiana

En este segmento se señalarán las posturas de dos estudiantes que hicieron parte del paro estudiantil del año 2018 y de un profesor que impulsa la Mesa Amplia de Profesores, todos de la Universidad Surcolombiana. Para tal fin, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas individuales en el primer semestre del año 2019 en las que se indagó por sus percepciones acerca del movimiento estudiantil y profesoral durante el proceso de movilización nacional de 2018 y sus perspectivas a futuro.

Para la selección de los entrevistados se optó por un muestreo intencional, teniendo en cuenta que las estudiantes fueron voceras nacionales de la Unión Nacional de Estudiantes de la Educación Superior -UNEES- y el profesor, promotor de la Mesa Amplia de Profesores.

Así, es pertinente recordar que el paro estudiantil nacional declarado el 11 de octubre de 2018 emergió luego de un proceso de diálogo entre estudiantes de las instituciones de educación superior públicas y privadas del país, que se congregaron principalmente en la Unión Nacional de Estudiantes de Educación Superior -UNEES-, de la que nació el Pliego Nacional de Exigencias que contiene 10 demandas relacionadas con financiación, acceso a la educación, democracia y autonomía.

En esta movilización, los estudiantes realizaron acciones creativas y procesos de formación autónomos desde el arte, la cultura y la comunicación, con el fin de abordar las problemáticas de las universidades públicas y privadas. A partir de ello, el movimiento estudiantil gana autonomía y cualificación para la construcción de propuestas fundamentadas. Todo ello, a pesar de que

la universidad colombiana en las últimas décadas ha perdido su carácter formador y de problematización de las realidades específicas de los territorios.

Para Natalia Ramírez, estudiante de Derecho de la Universidad Surcolombiana, Secretaria Nacional de Derechos Humanos de la Federación de Estudiantes Universitarios y vocera nacional de la USCO ante la UNEES, en su proceso de formación profesional no se contempló el estudio y análisis de la coyuntura de la Educación Superior. En este sentido plantea lo siguiente:

Yo puedo decir que hice los 10 semestres de Derecho y jamás en la vida nos tocó ponernos a debatir el sistema de educación en Colombia por más de que estuviera estudiando en una universidad pública y que la política educativa obviamente nos afectara, nunca desde la universidad y los profesores se generó ese proceso, fue un proceso muy propio, muy desde los compañeros que hacen parte del colectivo y que vemos la necesidad de tener los elementos suficientes para llegar a un debate político y con altura. (N. Ramírez, comunicación personal, 23 de mayo de 2019)

Con respecto a la intervención de Natalia, se puede observar que en las Universidades se impone un discurso hegemónico en el que no se dan discusiones amplias frente a asuntos que afectan a los estudiantes directamente, por ello la necesidad de generar otros espacios de formación, que en su caso se dan a través de una organización estudiantil de carácter nacional.

Para Marcela Giraldo Gómez, estudiante de Licenciatura de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana, vocera nacional de la USCO ante la UNEES, integrante del Colectivo y Semillero de Investigación Los Nadies de la misma Institución, y del proyecto de comunicación alternativa Contraportada, considera que:

Se encontraron distintas maneras para la autoformación. En las Asambleas, en las reuniones de la Comisión política donde se analizaban los documentos y se llevaban los aportes a los Encuentros Nacionales. Así mismo, antes de asumir el paro en la Universidad, Colectivos Feministas como Quinchana, InSURGentes – Desgeneradas, Círculo Violeta, Confluencia de Mujeres para la acción pública y colectivos de educación popular como Los Nadies, lideraron espacios de formación en distintas temáticas como la violencia de género dentro de las universidades, la historia del movimiento estudiantil, las problemáticas específicas de la Universidad Surcolombiana, la coyuntura

nacional, entre otras cosas... (M. Giraldo, comunicación personal, 01 de mayo de 2019).

Así mismo, menciona que hacer parte del movimiento estudiantil le ha permitido mejorar su capacidad para la argumentación, para retener información en los debates, la agilidad para la escritura de relatorías, que son elementos que no se destacan dentro del Movimiento Estudiantil pero que son ganancias individuales en la formación.

En cuanto a los repertorios de movilización y sus prácticas comunicativas, Marcela Giraldo menciona lo siguiente:

Los repertorios de movilización, la comunicación y los procesos de formación, se presentaron de múltiples formas: la marcha, las actividades culturales, las clases a la calle, las reuniones con padres de familia, las ollas comunitarias, los campamentos, las asambleas bailables, los foros, los abrazatones, los besatones, los debates extensos y con mucha argumentación, el uso de las redes sociales y de mensajería personal, fueron muy importantes durante el proceso. (M. Giraldo, comunicación personal, 01 de mayo de 2019)

Así lo menciona Juan Carlos Acebedo Restrepo, profesor adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Surcolombiana:

Los estudiantes nos reclamaban mayor participación en los procesos, más incidencia, entonces nosotros aceptamos el reto y nos reunimos en Asamblea de Facultad de Ciencias Sociales y Humanas... Logramos hacer la experiencia de la clase al parque que la hicimos en dos ocasiones. La primera vez en el Parque Santander y la segunda vez en la Plaza Cívica. Ambas experiencias fueron muy estimulantes... Nos dividimos para hacer intervenciones cortas de distintos temas. Entonces hablamos de por qué la Universidad estaba en paro, de la historia y surgimiento de la universidad pública en Colombia, del movimiento estudiantil y sus motivaciones, la historia de la Universidad Surcolombiana, la defensa de la Universidad Pública... (J. Acebedo, comunicación personal, 13 de junio de 2019).

A partir de estas experiencias, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, actualmente piensa en un proyecto de proyección social que involucre este tipo de talleres en las Comunas de Neiva, ya que hay muchas dificultades en la relación que se construye entre universidad y comunidad, esto es, en la proyección social solidaria. El profesor Acebedo considera que:

Nos movemos en esas tensiones que se dan entre una política de estado muy orientada al tema de lo que denominan las competencias que en últimas quieren responder a demandas del mercado laboral y demandas del desarrollo industrial y económico según el modelo que rige en este momento y, por otro lado, el modelo más humanista, orientado hacia el aspecto social y democrático del conocimiento. (J. Acebedo, comunicación personal, 13 de junio de 2019)

El profesor Acebedo afirma que la participación de los profesores de la Universidad Surcolombiana en estas dinámicas es baja, hay respeto por lo que hacen los estudiantes y sus compañeros, sin embargo, están alejados de estas iniciativas por distintas razones. Al respecto, considera que:

Uno puede observar otro modelo de universidad que se quiere pelear ahí, es decir, en esas se está intentando construir unas prácticas y un discurso muy alejado de las políticas estatales, entonces lo que veo son posibilidades... (J. Acebedo, comunicación personal, 13 de junio de 2019).

Conclusiones o ideas para continuar con el debate

Los discursos y las prácticas de los gobiernos del último cuarto de siglo han estado permeados por la idea de desarrollo entendido desde el sistema económico capitalista que se profundiza con la globalización hegemónica, el neoliberalismo y el neoextractivismo, lo que conlleva a plantear unas políticas enmarcadas en la productividad y la competitividad en el mercado global desde la ciencia, la tecnología y la innovación, donde prima la educación para el trabajo con el fin de formar mano de obra calificada y no para la transformación de la sociedad y el buen vivir; estas políticas se materializan en los territorios a partir de la regionalización y la planeación estratégica que desconocen sus producciones geosociohistóricas y, por lo tanto, los conocimientos construidos por las comunidades, lo que se podría entender como un epistemicidio (De Sousa, 2010), esto es, la eliminación de los conocimientos elaborados por los pueblos causada por el colonialismo y el neocolonialismo.

Estudiar al movimiento estudiantil desde las perspectivas de “los sentipensamientos desde el sur”, puede brindar nuevos elementos y herramientas para el análisis y la comprensión de este fenómeno que hoy se está reconfigurando,

porque sus luchas se encuentran glocalizadas en territorios específicos con construcciones geosociohistóricas propias y que están en la búsqueda de otros mundos y posibilidades no sólo a partir de las resistencias, también desde las reexistencias, la autonomía y la emancipación política, cultural y epistémica, confrontando un modelo que cada día es más hostil con la vida y con la diferencia.

La lucha estudiantil va más allá de la defensa de un espacio físico denominado universidad; sus prácticas comunicativas, educativas y sus repertorios de movilización, indican que la disputa se da por la construcción de alternativas al modelo económico y político, donde la pugna por el conocimiento implicaría acercarse a la justicia cognitiva y replantearse el papel de la formación, la investigación y la proyección social que han estado asociadas al desarrollo económico.

La educación popular, se convierte en un elemento transversal de las propuestas elaboradas por el movimiento estudiantil, no sólo por sus prácticas que podrían denominarse de autoeducación sino también porque han permitido la construcción de subjetividades. Cuando los estudiantes plantean propuestas alternativas a las hegemónicas en la educación, están propiciando una confrontación de saberes y una negociación cultural (Mejía, 2018), donde se pone en juego principalmente el ámbito de vinculación a lo público.

El papel que jugaron los colectivos locales antes de la declaración del Paro Nacional de 2018, asumiendo procesos de formación principalmente en temáticas específicas, enriquece el análisis de los períodos de latencia del movimiento estudiantil.

Aun son pocos los profesores que apoyan las iniciativas de defensa de la educación pública; se ha avanzado lentamente en propuestas que pueden generar confrontación de saberes y negociación cultural con el Estado, en la disputa por el sentido de la educación en el país.

Bibliografía

- Amador, J.C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya-Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas*, (49), 47-67.
- Bernal, D., y Peña, Y. (2017). Territorios, comunicación y re-existencias en el Sur de Colombia. En Torrico, E., Castro, E. y Osorio, N. (Eds.), *Comunicación y decolonialidad. Horizonte en construcción* (pp. 101-116). Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación.
- Congreso de Colombia. (28 de diciembre de 1992). *Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. [Ley 30 de 1992]*. DO: 40700. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html
- Congreso de Colombia. (24 de enero de 2019). *Por la cual crea el Ministerio de Ciencia, tecnología e innovación. [Ley 1951 de 2019]*. DO: 69. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=90308>
- Consejo Nacional de Educación Superior (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Autor.
- Departamento Nacional de Planeación (2019). *Plan Nacional de Desarrollo: Pacto por Colombia, pacto por la equidad (2018-2022)*. Iván Duque Márquez. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Bases-del-Plan-Nacional-de-Desarrollo-2018-2022.aspx>

- Escobar, A. (2010). *Una minga para el posdesarrollo*. Editorial Desde Abajo.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Ghiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista Pensamiento Popular. Aportes para una educación popular*, (2), 28-37.
- Laraña, E. (1999). *La Construcción de los Movimientos Sociales*. Alianza Editorial.
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Editorial Desde Abajo.
- Mejía, M. (septiembre, 2018). *La pedagogía del oprimido, fundamento freireano de la educación popular*. Trabajo presentado en X Coloquio Internacional Paulo Freire 50 años de la Pedagogía del Oprimido. Opresión y liberación en la actualidad.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Vega, R. (2015). *La Universidad de la Ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Ocean Sur.
- Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Ediciones Desde Abajo.
- Zibechi, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina. El "mundo otro" en movimiento*. Ediciones Desde Abajo.

Comunicación(es)-Educación(es): nuevas apuestas de mediación y resignificación de los entornos mediáticos actuales⁸

Diana María Lozano Prat

Resumen

La educación en el siglo XXI enfrenta desafíos en términos de cómo configurarse como un espacio de problematización y crítica más allá de las disposiciones que le son impuestas. La globalización trae consigo nuevas formas de homogenización, a partir de lenguajes y discursos que buscan cristalizar las aspiraciones de un sistema que se optimiza a través de la expansión de su visión de mundo. Es este escenario el que reclama nuevas formas de ver y comprender el mundo, a través de propuestas que integren perspectivas diversas, desde la promoción del pensamiento crítico y a partir de mediaciones que favorezcan la emergencia de nuevas subjetividades, en el marco de una sociedad mediatizada en la que la comunicación se convierte en el eje que organiza y regula gran parte de los procesos en los que se juegan los sentidos y las identidades.

Palabras clave: Comunicación-educación, pensamiento crítico, globalización, subjetividades, mediaciones.

8 El presente capítulo se inscribe en el proyecto de investigación doctoral: "Observatorio Mediático Escolar: un espacio para la emergencia de nuevas subjetividades políticas en los jóvenes del Colegio Francisco de Paula Santander" del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Contexto de la comunicación-educación: el papel de lo institucional

La comunicación-educación, en el contexto latinoamericano actual, requiere un abordaje que pasa por reflexiones en torno a nociones como lo popular y el significado que este término entraña en relación con las transformaciones y mutaciones que se han suscitado a lo largo de estos años, alrededor de ideas como la educación y las ciudadanías, las cuales se inscriben ahora en una perspectiva distinta de lo que entendemos por institucionalidad, que, a su vez, ha perdido su condición de legitimidad, (Castells, 2017). Es decir, como instancia en la que se validan las matrices sociales y culturales que rigen la conducta de las personas y orientan su accionar dentro de la sociedad. La sociedad del control panóptico, aunque lejos de ser deseable, se enmarcaba en un proyecto de sujeto y de mundo en el que sus estructuras reproducían esa visión biopolítica de manera que cada institución ejercía un papel determinante en la construcción de dicho proyecto. Sin embargo, existía una especificación de lo institucional que favorecía y resguardaba, si no una autonomía e independencia completa de cada una de ellas, por lo menos la observación de instancias diferenciadas de organización que regulaban las acciones y las subjetividades de los individuos: la escuela como espacio de instrucción y de socialización; el gobierno como institución de deliberación y decisión acerca de las políticas que regían la vida de los ciudadanos; la familia como estructura fundante y formadora, instauradora de valores y conductas, etc.

No obstante, asistimos ahora a un descentramiento en el que la institucionalidad ha perdido su relativa fortaleza, singularidad y estabilidad, dando paso a un nuevo orden en el que la comunicación ha concentrado la institucionalidad, asumiendo un papel de organización y regulación de las conductas, acciones y decisiones de los ciudadanos en una interfaz por la que pasan prácticamente todos sus procesos vitales y funcionales; todo ello atravesado por el mandato del consumo como eje que articula todas las facetas de los sujetos. Aparecen así nuevos escenarios en los que confluyen sentidos y discursos lo suficientemente persuasivos y abarcadores como para desplazar la función de las instituciones clásicas de la Modernidad. Es así como el control y la regulación dirigida a los sujetos y ejercida en otro momento por un aparato institucional diferenciado se ha desplazado a espacios y entornos mucho más flexibles y menos localizables, de manera tal que ejercicios como la crítica y la caracterización de sus mecanismos de instauración y producción de sentido se hacen mucho más complejos. Se trata entonces

de lugares en los que se despliegan lenguajes y discursividades capaces de irradiar su influencia a públicos variados a partir de ofertas seductoras y hechas a *la medida*. La persuasión entra entonces a reemplazar a la coerción, (Han, 2014). Es decir, asistimos a una disposición, condicionamiento y emplazamiento de los individuos en una forma de sujeción más sutil pero no por ello menos totalizante y homogeneizadora que opera principalmente bajo mecanismos no coercitivos en los que se apela a las emociones y a la sensación de libertad de manera que es el mismo sujeto quien se controla y autoexplota: “El yo como proyecto, que cree haberse liberado de las coacciones externas y de las coerciones ajenas, se somete a coacciones internas y a coerciones propias en forma de una coacción al rendimiento y la optimización.” (Han, 2014: 12). Aspecto al que también hará alusión Mejía (2011):

Lo que muestra esta entrada desde nuestros contextos, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y los tiempos que corren del XXI, es una lectura que visibiliza unas singularidades del control y la dominación, que se logra por mecanismos no coercitivos directos y no apelan a la violencia directa sino que entran en un dominio que se desarrolla más en las estructuras subjetivas de corte cultural, cognitivo, afectivo y volitivo. (p. 15-16)

El control social se ejerce entonces no desde afuera, sino desde adentro. Son los sujetos mismos, agentes vigilantes de su propia conducta y accionar en medio de una lógica competitiva e individualizante en la que valores como la solidaridad o la empatía no son relevantes pues no se alinean con los intereses del modelo económico actual, el cual requiere individuos homogeneizados, egoístas, alienados y preocupados por las necesidades y demandas de la sociedad de consumo pero poco conscientes de su papel como ciudadanos y de las problemáticas que los afectan e interpelan.

La globalización y las globalización(es): nuevos debates

La globalización aparece también como un fenómeno en el que el mercado realiza su expansión bajo unas reglas de juego poco equitativas en las que multinacionales y transnacionales asimilan a las pequeñas empresas creando grandes oligopolios que erosionan las economías de países en vías de desarrollo. Paralelamente, al lado de estas desigualdades, vemos cómo la globalización opera también como una forma de expansión de una visión de mundo, de una manera de entender la realidad que, a través de conceptos como el multiculturalismo, busca homogeneizar y estandarizar procesos de

diversa índole de manera que sus lógicas de mercado sean más fácilmente asimiladas por la mayoría de personas y los procesos de penetración y captura de las economías se den sin mayor resistencia. La idea de *ciudadano del mundo* se reduce aquí a la de un consumidor que busca su satisfacción en la adquisición de bienes y en el reemplazo sistemático de mercancías que se producen a nivel masivo-mundial y que son legibles y comprensibles por su valor simbólico para un gran número de personas alrededor del mundo, creando así un ritual continuo en el que las prácticas de consumo se concentran en lugares como los centros comerciales y las grandes superficies.

Se construye así una idea de bienestar continuo concentrada principalmente en las grandes ciudades, en las que se experimenta esta globalización del mercado y de la producción de artefactos tecnológicos, así como de la expansión de redes de comunicación, de una manera distinta a lo que ocurre en los territorios alejados de ellas e incluso en lugares periféricos a dichas ciudades, en los que, debido al escaso acceso, conectividad y al precario poder adquisitivo, estos cambios se experimentan de una manera distinta o incluso, no se vivencian. Es así como podemos hablar de que la globalización, no es un fenómeno que abarque y afecte a todos de la misma forma, ni que sus beneficios se traduzcan en ganancias o retribuciones para todas las personas, sino que esta ocurre en forma eficaz y rentable en sus términos, solo para un reducido sector de la población, (Mejía, s.f.). Como la globalización no es un proceso que se desarrolle bajo las mismas condiciones en todos los lugares, hablamos entonces de globalización(es):

Por ello, para mirar la globalización se requiere un intento de cambiar la mirada, en cuanto coexisten múltiples manifestaciones del fenómeno que no pueden ser leídas en los viejos términos maniqueos de bueno-malo, positivo-negativo, sino que se nos manifiestan como fenómenos donde se articulan múltiples manifestaciones de ellos y hacen que tengan muchas aristas para ser observadas, y esto significa mirar de otra manera, un poco en arco iris, haciéndonos ver los múltiples factores de un fenómeno que está ahí invadiendo nuestra vida cotidiana y que reestructura y reorganiza nuestra manera de ser y estar en el mundo. (Mejía, s.f, p. 3)

Así mismo, la globalización, al tratarse de la expansión de una determinada visión de mundo, se comprende que se trata del vaciamiento de las culturas receptoras a las cuales les es impuesta dicha perspectiva, de manera que los atributos culturales, las tradiciones, y prácticas propias de dichas sociedades, son paulatinamente olvidadas y desplazadas por las que se

distribuyen en las diferentes narrativas y discursos del mundo globalizado, las cuales presentan, principalmente, relatos y caracteres propios de la cultura euronorteamericana, (Mejía, s.f.), con preponderancia en la perspectiva estadounidense que se convierte en el referente a partir del cual se construye todo un sistema de organización de la percepción y comprensión del mundo y, en el que se enmarcan las identidades y los modelos a seguir por jóvenes y niños en el mundo actual. Dada la capacidad de producción y distribución de contenidos de diversos tipos y el potencial de penetración en prácticamente todas las instancias de comunicación masiva global digital, esta forma de representación del mundo es la que ocupa todos los espacios vitales de los jóvenes y, aun cuando no existe una coerción directa y agresiva que les inste a consumir únicamente este tipo de contenidos y discursos, es innegable que tampoco se cuenta con otras formas de contar, otras voces o narraciones en las que estos vean representados unos valores, costumbres o cosmovisiones distintos, salvo en contadas excepciones en las que, de todas formas, esas otras voces no ocupan lugares protagónicos, o simplemente, son subsidiarias de una perspectiva que las cobija y absorbe.

Así, lo popular pensado desde una perspectiva de emancipación y reivindicación con la que otrora se suscitaron transformaciones y avances en lo que tiene que ver con recuperar las prácticas y las epistemes propias de los territorios, ha sido invisibilizado y puesto al margen por cuenta de una lógica que disciplina y aconducta a los individuos bajo una única visión de mundo y comprensión de la realidad. Lo popular hoy, se juega entonces en los sentidos que construimos más allá de las disposiciones y mandatos del sistema actual con sus epistemes centradas en una única cosmovisión que niega e invisibiliza aquellas otras formas de comprensión y existencia que han sido históricamente situadas en las periferias. Y es precisamente en las prácticas cotidianas en las que es posible pensar las problematizaciones y las reflexiones en torno a lo que no tiene la posibilidad de ser ni de aparecer en los grandes formatos de la comunicación masiva. Al respecto, Mejía (2011) puntualiza: "(...) Por ello, la educación popular en la escuela formal transforma el quehacer concreto de las prácticas pedagógicas, proponiendo en el día a día modificaciones de ellas que forman subjetividades críticas y construyen el proyecto emancipatorio de sociedad y de los actores que lo impulsan." (Mejía, 2011: 34)

Estas reflexiones nos remiten a la escuela tradicional y a cómo esta ha sido también un instrumento de reproducción material y simbólica de una forma de pensar el mundo anclada aun al pasado y a un modelo eurocéntrico de

sociedad (Mejía, 2011), que no busca más que formar individuos cuyo papel se reduce al de ser eficaces y adaptados a condiciones de precariedad y explotación, sujetos que más que cuestionarse su lugar en el mundo, se arrojan a la lógica competitiva e instrumental que les permita sobrevivir o costearse una vida similar a la que se les presenta en las tramas televisivas o cinematográficas. Individuos que no se hacen sujetos históricos conscientes de su responsabilidad y de su papel protagónico, así como de sus derechos; sino que más bien se someten a las condiciones ya dadas por el entorno en el que les tocó vivir, en el cual se hacen patentes las demandas de un mundo globalizado en el que los derechos de los ciudadanos se canjean por ciertos beneficios o por el privilegio de pertenecer a un selecto grupo de países aliados o alineados con las políticas y determinaciones de corte homogeneizante y que en disposiciones, estándares y exigencias que no tienen en cuenta los contextos y necesidades locales, tal como lo expresa Mejía (2011):

En ese sentido se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento, la cual invisibiliza y desaparece las historias locales. (p. 15)

Nuevas formas de comprensión y de construcción de sentidos en los ecosistemas comunicativos

Todo lo anterior está ligado a un tránsito paulatino de muchos procesos, relaciones y acciones a la inmaterialidad que se desarrolla primordialmente en el ámbito digital y mediático, lo que va haciendo cada vez más importante la cuestión del conocimiento y de la gestión de la información como nuevo capital simbólico y forma de producción neoliberal.

Nos hallamos, pues, ante un contexto paradójico, marcado por transformaciones que vienen de la mano de avances tecnológicos acelerados que configuran la realidad de formas que no hubiésemos podido imaginar hasta hace solo unos pocos años. Estos cambios, traen consigo nuevas formas en las que los sujetos se relacionan con los demás, asimilan la realidad y construyen sentidos propios y compartidos. Martín Barbero (1999), señala la importancia de que la escuela asuma e incorpore reflexiones en torno a

las transformaciones que han tenido lugar por cuenta de la aparición de los nuevos ecosistemas comunicativos. La velocidad, la inmediatez, la ubicuidad, como aspectos propios de la incursión de las nuevas tecnologías en nuestras vidas, se convierten en características con las que convivimos a diario y a las que hemos naturalizado. Sin embargo, estas modificaciones operan cambios profundos en la manera como se percibe el mundo, que Piscitelli (2011) ha llamado *metamorfosis tecnocognitivas*, es decir, una tecnologización de la experiencia en la que se señala que “hay una causalidad recíproca entre las metamorfosis de los modos de comunicación y las estructuras de la percepción” (Piscitelli, 2011: 19), lo que implica entonces un escenario en el que es necesario pensar los procesos de significación que se consolidan en las nuevas formas de comunicación y aquellos que establecen los sujetos en y con su entorno y los espacios tradicionalmente asociados con la socialización de los individuos, tales como la escuela, a través de metodologías o estrategias que pasen necesariamente por lo comunicativo y que permitan hacer visibles los mecanismos a través de los cuales los individuos son agenciados, dado que, como señalan Amador y Muñoz (2018), “La educación, asumida como proceso, práctica y producto de la sociedad, también pretende reproducir determinados valores y prácticas, aunque eventualmente puede constituirse en proceso de formación, transformación y liberación.” (Amador y Muñoz, 2018, p. 49).

En este sentido, hablamos entonces del campo comunicación-educación como esa instancia que permite articular la vida cotidiana y la escuela, a partir de la problematización en torno a los fenómenos que se suscitan en la actualidad y en los que se vislumbran nuevos escenarios por los que circula el sentido y las prácticas, así como las formas válidas de ser y estar en el mundo. Es decir, la institucionalidad, dadas estas transformaciones, delega ciertas funciones tales como la normalización y formación de los individuos, a espacios como el mediático-tecnológico. Es ahí donde “La comunicación, comprendida como actividad humana en la que se construyen significados compartidos entre congéneres, hace posible la reproducción, distribución y transformación de la cultura y el orden social.” (Amador y Muñoz, 2018, p. 49). Vemos entonces cómo la escuela debe formularse desafíos tendientes a hacer frente a estos nuevos escenarios y a la poderosa conexión que ejercen con los jóvenes y que tiene que ver también con la manera como ellos se ven, se comunican y se relacionan.

De igual manera, la educación debe posibilitar la construcción de nuevos puentes entre esos mundos de significación y construcción de sentido y los

jóvenes, sus inquietudes y necesidades, las cuales no siempre se sitúan en lo que el mercado les plantea, sino en lo que, fruto de un ejercicio reflexivo y crítico, puede surgir y aparecer como expectativa en torno a otras formas de existencia posibles. Aquí el pensamiento crítico juega un papel fundamental, al ser este una herramienta a través de la cual se hace posible desplegar una serie de procesos y competencias que permitan a los jóvenes adentrarse en el mundo mediático y digital de manera responsable y propositiva, en la que se pueden discriminar, seleccionar, contrastar y valorar contenidos de diversas índoles con el fin de crear conciencia en relación con la importancia y significatividad de saber orientarse en estos espacios. Pero no se trata simplemente de una acción juiciosa y regulada que se ejerce desde entornos mediáticos y digitales. Tiene que ver también con comprender la incidencia que las configuraciones de sentido propias de estos espacios, tiene para sus vidas, para la formación de sus subjetividades.

La reflexión pasa entonces por asumir que los medios de comunicación, las redes sociales y, en general, los entornos mediáticos, son plataformas desde las cuales se construyen relaciones controladas de interacción y mediación que se constituyen en una forma de reproducción del sistema capitalista actual, dado que estas, en su gran mayoría, están agenciadas por oligopolios y multinacionales cuyos intereses y objetivos se orientan predominantemente hacia un control social ligado al diseño de ciudadanos pasivos y apáticos frente a temas como la política o el papel de la ciudadanía y la importancia de la soberanía, etc., pero primordialmente al hiperconsumo, lo implica que las narrativas, las pautas con las que se piensan y diseñan los espacios y contenidos propios de los ecosistemas comunicativos actuales, están pensados para potenciar y concretar el ritual del consumo (Bauman, 2007) y el “estado de bienestar” que promete esta visión de mundo. Visión en la que todas las dimensiones de la vida humana, pasan necesariamente por el dispositivo que se despliega en los espacios de lo mediático-digital que piensa a los sujetos primordialmente desde modelos y atributos que se muestran a través de dichos medios y en los que las subjetividades se enmarcan en una lógica competitiva, individualizante y acrítica en la que incluso lo trascendental se asimila bajo una óptica del consumo en la que los sujetos están en una constante autoafirmación y egocentrismo que despersonaliza todas las relaciones y las reduce a meros intercambios. A su vez, presenta modelos en los que no es posible ver reflejadas formas de existencia ligadas a nuestros territorios y origen ancestral, o que los caracterizan de manera folclórica y accesoria a las historias que presenta, lo cual lleva a que se produzcan la procesos de exclusión y de segregación.

La escuela entonces se plantea como un lugar en el que lo mediático-digital es objeto de discusión, análisis y problematización a partir de mediaciones que permitan a los jóvenes apropiarse críticamente de las lógicas que gobiernan a dichos entornos y que, a su vez, se conciencien en relación con las implicaciones que la implantación de dichas lógicas tienen para su futura existencia. Es decir, el desafío consiste en construir nuevas alternativas de lectura y apropiación de los lenguajes que convergen en las diversas tramas, mensajes y creaciones que circulan en forma de publicidad, cine, series u otros formatos que además se despliegan y expanden transmediáticamente, a través de redes sociales, dispositivos móviles, etc. Sin olvidar que los jóvenes habitan territorios con características, necesidades y prácticas socio-culturales propias que entran también en diálogo con dichos discursos y que demandan también pensar no en una sola educación, sino en educación(es), dada la singularidad y particularidad de sus contextos.

En este caso es necesario destacar cómo a partir de la convergencia entre las culturas popular, audiovisual y digital (Amador, 2018), y ante la insuficiencia de los conocimientos científicos, académicos y escolares (...), surgen otras rutas de aprendizaje (...) que parten de la valoración de saberes tradicionales y emergentes, contenidos diseñados a través de lenguajes performativos y narrativas multimodales, así como prácticas pedagógicas relacionales que subvierten el esquema enseñanza-aprendizaje (emisor-receptor-*broadcast*) y el texto alfabético de la escuela y la universidad modernas (Martín-Barbero, 2000). (Amador y Muñoz, 2018, p. 51)

Es necesario pensar entonces iniciativas que se sitúen de manera activa y propositiva frente a estos nuevos desafíos, lo que implica a su vez, una resignificación de la práctica educativa en términos de plantear escenarios distintos e integradores que permitan que la cuestión de lo mediático sea problematizada, transversalizada e incorporada de forma significativa en la organización curricular de la escuela, ya que el mero hecho de que se cuente con equipamientos tecnológicos o acceso a las redes digitales, no garantiza que se estén generando procesos de lectura crítica y contextualizada de los mismos, ni que se estén apropiando sus estrategias y lógicas discursivas. Lo que aquí se juega no es otra cosa que la formación de subjetividades (Díaz, 2012), de ciudadanías más que de meros manipuladores funcionales de tecnologías o consumidores que replican discursos cada vez más unánimes y sesgados.

Hablamos entonces de propuestas que reconozcan entre otras cosas, el papel que juegan en las sociedades de hoy, aspectos como la imagen, que como se evidencia en esta nueva configuración del sentido, es un lenguaje en sí misma (Mirzoeff, 2016). La imagen se consolida como potencia que es capaz de condensar el sentido muchas veces de manera mucho más efectiva que cualquier otro discurso. El meme es un ejemplo de cómo la imagen se convierte en un poderoso vehículo de sentido y significación que se sitúa muy bien en un escenario veloz y fugaz como el actual, creando efectos inesperados dado su potencial de hacerse *viral*. La imagen es también posibilidad de emergencia de lo que ha sido invisibilizado y que, como señala Corona (2011), “Sólo en la relación con los demás, en el conflicto y en la apropiación de las miradas, se comprende cómo se construyen distintas narraciones de lo que somos nosotros frente a ustedes.” (Corona, 2011, p. 18)

Así mismo, desde esta apuesta se pueden pensar los discursos, los imaginarios, las representaciones sociales, los estereotipos que circulan en los mensajes y narrativas de las multipuntillos, de manera que sea posible develar su capacidad de construir, destruir, legitimar o desvirtuar aquello que sea necesario para dar continuidad a un proyecto de sujeto que es necesario mantener y perpetuar y que se funda en una perspectiva alejada de la realidad concreta, pero también histórica de nuestros pueblos y territorios, como lo apunta Mejía (2011)

En ese sentido se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento, la cual invisibiliza y desaparece las historias locales. (Mejía, 2011, p. 15)

El arte, a propósito de Rivera (2018), se convierte en una posibilidad de recreación-reinvención que: “borra y a la vez reincorpora las huellas del pasado. Plasma simultáneamente deseos y creencias comunes con gestos y actos performativos (Tarde, 2011).” (Rivera, 2018, p. 139), rescata, entre otras cosas discursos que han sido sistemáticamente silenciados, voces acalladas por la lógica hegemónica imperante tales como las de etnias y culturas ancestrales que han sido y siguen siendo negadas (Escobar, 2014). Así, se busca no solo problematizar la realidad sino también proponer nuevas posibilidades de existencia y de abrir espacios de emergencia del ser capaces de transformaciones, de mediaciones que bien pueden utilizar estrategias y

técnicas hegemónicas (por ejemplo, asumir la forma de un comercial, o de un *storytelling*), pero con finalidades y objetivos distintos. Se propone aquí valerse de aquello que ha sido pensado para producir sujetos de consumo, de entretenimiento, para resignificar la realidad, para introducir nuevos discursos, nuevas formas de ver y nuevos acontecimientos desde la escuela. Es decir, se trata aquí de posibilitar, desde esos escenarios de problematización que subyacen a los entornos mediáticos digitales y las multipantallas, nuevas formas de construir discursos y tramas que surjan a partir de estrategias en las que emergen las subjetividades políticas las cuales se “despliegan en acciones” en las que los sujetos se oponen y se resisten a las realidades dadas, a partir de acciones políticas que surgen desde la reflexión que permite al sujeto pensarse, cuestionarse y plantearse otras realidades en y con los otros.

El observatorio mediático escolar: propuestas para una nueva lectura de la realidad

El panorama descrito anteriormente nos lleva a reflexionar en torno a cuestiones como la institucionalidad y su nueva manera de configurar sentido y ejercer control sobre las subjetividades. En esa medida, es claro que los ecosistemas comunicativos (Martín - Barbero, 1999) actuales son también espacios de reproducción social que se valen de formatos como el publicitario y el transmediático para difundir determinados valores sentidos y significaciones, que aparecen bajo la forma de discursos, los cuales requieren ser leídos e interpretados con el fin de que sea posible discernir, seleccionar y discriminar los mensajes que circulan a través de ellos. A la vez, la escuela tiene un papel fundamental en la formación de ciudadanías críticas a partir del reconocimiento de la influencia que estos discursos tienen en la construcción de subjetividades, de manera que sea posible poner a circular dichos formatos como objetos de análisis y estudio de los múltiples significados y sentidos que les subyacen.

Por ello, el observatorio mediático escolar es una propuesta que se plantea como un espacio de reflexión crítica en el que se construyen y reelaboran sentidos a partir de procesos que pasan por la lectura, interpretación e interpelación de los contenidos mediáticos y transmediáticos, de sus sistemas simbólicos (alfabetización mediática) y de sus lógicas de producción de sentido a partir de un ejercicio que busca fungir como un dispositivo de mediación entre los diferentes contenidos presentados en los entornos

comunicativos mediáticos, sus sistemas de producción de significación y los jóvenes escolarizados con el fin de generar procesos reflexivos-críticos en los que se problematicen y visibilicen formas en las que aparecen los discursos y la visión de mundo que les subyacen y que entronizan maneras de ser y de existir en las que no siempre es posible ver un reflejo de sí mismos y de sus diversidades y particularidades sino más bien formas que son una semblanza de otras latitudes cuyas expectativas y problemáticas no siempre coinciden y que, además, agencian patrones y caracteres alejados de la cotidianidad y de la realidad de los jóvenes, pero que se convierten en sus referentes y modelos a seguir, lo que se traduce en formas enajenadas de relacionarse consigo mismos, con los otros y con la realidad.

Se trata, siguiendo a Cerbino (2018), de una comunicación del común que hace énfasis en los medios alternativos desde abajo y en la emergencia de otras formas de praxis colectiva, lo cual está renovando progresivamente los propósitos de las luchas populares, las acciones emancipadoras propiamente dichas y el llamado *pensamiento crítico*." (Amador y Muñoz, 2018, p. 51)

La idea es favorecer dichos espacios reflexivos, pero también propositivos en los que la relación ética-estética-política se haga visible a partir del empoderamiento de los jóvenes hacia la emergencia de nuevas subjetividades que puedan surgir en el contexto de este tipo de mediaciones y como resultado de un proceso de lectura, interpretación, análisis crítico y resignificación de mensajes y discursos que circulan en los diversos entornos mediáticos actuales, que recupere otras posibilidades de existencia históricamente invisibilizadas o emergentes como respuesta a una única visión de mundo que es la que orbita de manera unánime en dichos entornos.

De tal forma la propuesta de un observatorio mediático en la escuela, busca crear espacios que, en medio de la institucionalidad, se constituyan en lugares en los que se ejercen resistencia crítica hacia las formas de hegemonía y dominio que continúan vigentes bajo los discursos y las tramas mediáticas actuales:

(...) hoy estamos transitando hacia la comunicación del común, esto es, formas de agenciamiento simbólicas y performativas que están reedificando las luchas contemporáneas por la naturaleza, lo común, lo diverso y la participación. Se trata de prácticas de comunicación-educación radicalmente "otras" (de proximidad, corporal, cotidiana, intersubjetiva y mayéutica) que pueden tener la capacidad de cuestionar en lo fundamental la comunicación mediática

comercial (Cerbino, 2018) y la comunicación estatal. (Amador y Muñoz, 2018, p. 58)

El observatorio mediático escolar busca así la consolidación de procesos en los que los jóvenes, por un lado, reconozcan las potencialidades de los diversos lenguajes que circulan en los ecosistemas comunicativos, así como también los discursos que en ellos aparecen y a los que subyacen ideologías y formas de condicionamiento y sujeción de las que sea posible abstraerse para, paralelamente, ejercer su libertad y su autodeterminación a partir de la cual se constituyan a sí mismos como actores, veedores y autores válidos y legítimos de su propia historia y devenir.

En palabras de Martín Barbero (1987), una mediación se puede entender como aquello que se encuentra entre los sujetos y los medios, en tal sentido, el observatorio es entonces ese espacio que permite negociar sentidos y significaciones; establecer interacciones entre los medios digitales y esos sujetos jóvenes; un escenario en el que se configura el sentido, en la medida en la que a partir de allí se posibilita la identificación y contrastación de los diferentes elementos sociales y culturales que aparecen en los discursos mediáticos. El observatorio en tanto que mediación puede permitir la lectura crítica y la resignificación de diversos mensajes que circulan por los ecosistemas mediáticos lo que, a su vez, da cuenta de la apropiación de una nueva dimensión de lo político a partir de la cual es posible pensar transformaciones y nuevas formas de apropiación y resignificación de estos entornos y de sí mismos. Se trata en suma de un dispositivo que se especializa en el análisis y seguimiento de determinados fenómenos mediáticos para comprender los sentidos que les subyacen y de esa forma poder apreciarlos desde diferentes puntos de vista. El seguimiento y la veeduría son aspectos clave que permiten observar el fenómeno y su evolución en el tiempo para así poder formarse un criterio a profundidad frente a tal suceso. Dicha observación pasa por el análisis y comprensión de los formatos e interfases por las que se pone en circulación, así como de los lenguajes y discursos que lo hacen posible de manera que se pueda tener una comprensión completa y global del fenómeno en cuestión.

Para ilustrar, se pueden analizar fenómenos como la aparición y recurrencia de determinados contenidos en entornos como las redes sociales para tratar de comprender, por un lado, los sentidos que se agencian desde allí y por otro, las intencionalidades que subyacen a su aparición recurrente y reiterativa. Todo acompañado de una reflexión crítica constante que lleve

a los estudiantes a pensar en todos los aspectos que se ponen en juego a la hora de analizar cierto tipo de contenidos. Se pretende de que estos análisis y comprensiones promuevan el pensamiento crítico y la formación de juicios que trasciendan las meras opiniones frente a fenómenos aparentemente desconectados de las realidades de los jóvenes, pero que al ser observados con detenimiento, se convierten en poderosos determinadores y configuradores de sus existencias, de sus formas de pensar y de construir sus proyectos de vida. De ahí la importancia de pensar estos procesos de manera mucho más comprometida desde entornos como el escolar, tarea que requiere repensar la labor docente, pero también el papel de la escuela en la formación de subjetividades en tiempos como los actuales y desde la perspectiva particular y propia de cada contexto.

Bibliografía

- Amador, J.C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas*, (49), 47-67
- Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2017). *Ruptura: la crisis de la democracia liberal*. Alianza.
- Corona, S. (2011). *Postales de la diferencia: La ciudad vista por fotógrafos wixáritari*. Conaculta
- Díaz, A. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. CINDE
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA
- Han, B. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder
- Martín - Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili S.A.
- Martín - Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Revista Comunicar*, (13), 13-21
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: cartografías de la educación popular*. Ministerio de Educación

Mirzoeff, N. (2016). *Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós.

Piscitelli, A. (2011). *El Paréntesis de Gutenberg. La religión digital en la era de las pantallas ubicuas*. Santillana.

Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón

Educación popular en clave de resistencias Una mirada desde el reconocimiento⁹

Yury Andrea Castro Robles

*La tierra que la gente ama, de la cual habla, a la que se refiere,
tiene siempre un espacio, una calle, una esquina, un olor de tierra,
un frío que corta, un calor que sofoca, un valor por el que se lucha,
una caricia, una lengua que se habla con diferentes entonaciones.
La tierra por la que a veces se duerme mal, tierra distante por causa
de la cual la gente se aflige, tiene que ver con el lugar de la gente,
con las esquinas de las calles, con sus sueños.
Paulo Freire (1997)*

Resumen

Este texto aborda aspectos de la educación popular y la interculturalidad con el objetivo de aportar elementos teóricos que permitan pensar la educación en clave de resistencia. Resistencia que cobra sentido en la confrontación dialógica entre saberes y la formación de procesos intra e interculturales que pueden desde el reconocimiento de las diferencias contribuir en la generación de acciones transformadoras y emancipadoras. Una educación en clave de resistencias se convierte en una invitación a fisurar las formas institucionalizadas en las que ha sido abordada la acción educativa.

Palabras clave: Educación popular, interculturalidad, reconocimiento, diferencia.

9 Este capítulo hace parte de la tesis doctoral titulada *De los agravios morales a las luchas por el reconocimiento*, bajo la dirección de la Dra. Marieta Quintero Mejía, en la línea de investigación “Narraciones, argumentaciones, justificaciones y discurso en la formación ética y política” del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Salir de la racionalidad occidental como única respuesta a la realidad y al mundo, es abrirnos a otras experiencias no homogenizantes, es pensar en pedagogías contextualizadas desde la diferencia, dadas en la palabra que libera y construye colectivamente. Prácticas *otras* que emerjan del interior de las comunidades como respuesta a sus propias necesidades e intereses. Hacer referencia a una educación popular es establecer nuevas relaciones desde una construcción social más justa y equitativa, sociedades no excluyentes en las que se reconozcan nuevas voces en la construcción de los saberes (Vélez, 2008) y reconocimiento a la diferencia y la alteridad.

Lo anterior permite pensar que es la educación, y la escuela misma, el espacio en el que otros modos de ser, pensar y sentir pueden ser visibilizados a través de la desnaturalización de prácticas que perpetúan la segregación, discriminación y rechazo. Esta otra manera de pensar la educación, desde lo popular, permite alejarla del sentido restringido que se le ha impuesto, el de la escolaridad como institucionalidad unificadora y comprenderla como una resistencia a los poderes ocultos que configuran el mundo. Empero, para que esto sea posible resulta necesario permitir que emerjan nuevas expresiones desde lo pluriverso, pues como lo señala Mejía (2015) la confrontación de saberes permite además de la construcción de la autonomía, dar fuerza a los procesos intra e interculturales que pueden conducir al reconocimiento de las diferencias que excluyen y contribuir a la construcción de una acción transformadora y emancipadora.

Educación popular e interculturalidad

Cuando se hace referencia a educación popular se está aludiendo a una acción educativa transformadora, abierta a la multiplicidad de sentidos y significados, una educación que está configurada desde las diferencias y que contribuye en la consolidación de un pensamiento crítico. En este punto se resalta el potencial que tiene la diferencia para una comprensión más situada del mundo; esto en tanto que son las diferencias las que constituyen las particularidades, las riquezas, propias de los contextos y, por lo mismo, abren espacios para pensar de otras maneras.

En este orden de ideas, la educación popular refiere también a una educación como práctica de la interculturalidad por cuanto está abierta al diálogo entre diferentes epistemologías, nuevas formas de ser, vivir y comprender la realidad (Villagómez, M., Cunha de Campos, R, 2014). Esta amplitud de comprensiones permite la deconstrucción de lo *otro* como lo malo, lo no posible, lo no aceptado, a saber, favorece el reconocimiento de la alteridad.

Esta manera de comprender la educación tiene sus fundamentos en pensadores como Simón Rodríguez (1975) para quien la pedagogía debía estar fundada en y para la vida, razón por la que la comunidad¹⁰ debía participar en su construcción. Desde esta postura epistemológica el papel del maestro(a) resulta fundamental, pues lejos de ser la persona quien determina qué y cómo enseñar, es aquella que a través de sus prácticas enseña a aprender. Es necesario entonces, si de un aprendizaje para la vida se trata, salir de las cuatro paredes de la escuela e insertarse en lo cotidiano, en la realidad y esto solo será posible si los saberes que circulan en la escuela responden y son coherentes con la identidad y la cosmovisión de los territorios.

Lo anterior, señala Vilchis (2014), implica una nueva organización de los espacios, contenidos, métodos y actividades que configuran el quehacer educativo. Esta reorganización permite que los proyectos que se realizan en la escuela no se limiten a la acumulación *bancaria* de saberes, sino que respondan a necesidades propias y reales, “combinando en múltiples formas la relación aula, tierra y taller” (Vilchis, 2014, p.151) lo que convierte a la escuela en una dimensión educativa de y para la comunidad que permite el desarrollo de las identidades y la cultura.

Para Mejía (2016), la confrontación de saberes y conocimientos interculturales que permite la pedagogía popular concede nuevas formas de enfrentar las exclusiones epistemológicas, por cuanto conduce a la concientización, superación de conciencias ingenuas y la emancipación. Entendida de esta manera, la interculturalidad se comprende también como una construcción contextual, histórica, política, social y de poderes en disputa, que exige de la educación un proceso ordenado de “participación, formación e instrumentación de prácticas populares, culturales y sociales” (Brito, 2007, p.32), que siguiendo los postulados freireanos (1997, 2002), promuevan nuevas

10 Entendemos por comunidad “una forma primigenia de organización social, en la que un grupo de individuos comparte elementos comunes, como la lengua, las costumbres, los valores, las jerarquías sociales, las reglas, los roles y la ubicación geográfica, entre otros aspectos. Estos elementos, a la vez que identifican al grupo de individuos, se constituyen en factores de diferenciación frente a otras comunidades” (Amador y Muñoz, 2018, p.60).

comprensiones del mundo y la reconstrucción de la subjetividad, del contexto y la historia.

Esta toma de conciencia es sin duda un principio necesario para el educador(a) quien debe reconocer el poder que tiene sus creencias y visiones de mundo en su actuar y, por lo mismo, debe permitirse espacios de reflexión y crítica sobre su papel ético-político. Los discursos y acciones del educador(a) repercuten en la transformación no solo de sus estudiantes sino de la comunidad misma; no está de más recordar que las comprensiones de la realidad son también una construcción compartida. Dado lo anterior, hablar de resistencias desde la educación popular no refiere solo a las resistencias ante las formas de poder, también refiere a esas resistencias íntimas y personales que permean las relaciones con los otros.

De lo que se trata entonces es de *hacerse en resistencia*, esto es, negarse a una única realidad social como última palabra y abrirse a la posibilidad de nuevas construcciones de sentido, pues como lo señala Freire (1997), en el proceso educativo no se debe absolutizar ni simplificar identidades, por el contrario, este debe permitir la coexistencia de estas. En suma, el proceso educativo debe propiciar experiencias culturales, políticas, ideológicas, estéticas y éticas, etc., para la problematización y transformación de la realidad social, mediante la articulación de los saberes con las prácticas y las vivencias culturales.

La interculturalidad en clave de reconocimiento

Para Boaventura de Santos (2010), el reconocimiento de la diferencia permite alcanzar una conciencia intercultural, una comprensión del mundo mucho más amplia, en la que la emancipación social pueda ser pensada con la misma amplitud. De ahí que la lucha por la igualdad no puede estar separada de la lucha por la diferencia, lo que conduce también a un reconocimiento de la existencia de la exclusión social. En esta misma línea de sentido, Honneth (1997) señala que el no reconocimiento de las diferencias puede conducir a agravios morales¹¹ que lesionen la identidad de las

11 En palabras de Honneth “la integridad del hombre se debe de modo subconsciente a la aprobación o al reconocimiento de los otros sujetos. En la autodescripción de los que se ven tratados moralmente de un modo falso juegan hasta hoy un papel dominante categorías tales que, como las de «ofensa» o «humillación», se refieren a formas de desprecio, de reconocimiento negado. Mediante conceptos negativos de esta índole se designa una conducta que no representa ya tanto una injusticia, dado que

personas y alzarlos en luchas violentas o luchas por el reconocimiento en pro de la restitución de su identidad perdida.

En el marco de estas luchas que pueden emprender los individuos es donde se comprende la importancia de fundamentar en el diálogo y la confrontación de saberes la praxis pedagógica. El diálogo conduce a un ejercicio de toma de conciencia “de que vivimos en un mundo donde somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y socialmente desiguales” (Mejía, 2016, párr. 36), este sabernos diversos, diferentes y desiguales debe conducirnos a luchas por el reconocimiento de la alteridad y territorio.

Hablar entonces de reconocimiento es hacer visible, como lo expresa Santos (2009), que existe una fundamental necesidad de construir una nueva pauta de relaciones locales y nacionales que estén basadas en los principios de la equidad y la diferencia; estas relaciones deben emerger como nuevas formas de sociabilidad y subjetividad. Razón por la cual se debe pensar, señala el autor, en una nueva ley “natural” revolucionaria que conduzca a la sociedad a un nuevo siglo, al siglo de “nuestra América”¹².

“Nuestra América” está forzada a exigir su autonomía desde un pensamiento y una práctica provenientes del Sur. En este contexto, la idea de “Nuestra América” conlleva un fuerte componente epistemológico y un llamado al reconocimiento, a la diferencia; en palabras del portugués:

En vez de importar ideas extranjeras, uno debe buscar las realidades específicas del continente desde una perspectiva latinoamericana. Ignorarlas o menospreciarlas ha ayudado a los tiranos a acceder al poder, y ha dado pie a la arrogancia (...) El desprecio del vecino formidable que no la conoce es la mayor amenaza a Nuestra América, y con urgencia debe conocerla para dejar de despreciarla. Siendo ignorante, tal vez la codicie. Una vez que la conozca, deberá, respetándola, quitarle las manos de encima. (Santos, 2009, p. 238)

Este reconocerse en un territorio, en un contexto particular, ayuda a las personas a situarse como seres en relación de diferencia con otros seres, es por ello que ante las posibilidades de pensar el reconocimiento se pone en evidencia la existencia de un *yo*, un *otro* y un *nosotros*. Al respecto, Mejía

menoscaba a los sujetos en su libertad de acción o les ocasiona daños. Más bien se refiere a aquel aspecto de una conducta dañina por el que las personas son heridas en la comprensión positiva de sí mismas que han adquirido por vías intersubjetivas” (1992, pp.79-80).

12 “Nuestra América” es el título de un breve ensayo de José Martí, publicado en el periódico mexicano denominado *El Partido Liberal* el 30 de enero de 1891. En este artículo, Martí expresa una serie de ideas que para Santos (2009) dan sustento al siglo americano de Nuestra América.

(2016), expresa que desde el ámbito de individuación algunos procesos de transformación permiten a las personas un reconocimiento como seres sociales y en este proceso de reconocimiento constituyen su identidad, “un ejemplo de esto son las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad” (Mejía, 2016, párr. 44).

La intersubjetividad, ese reconocerse en medio de la diferencia, conduce también al respeto por la misma. Para Esquirol (2015), la relación con el otro es una articulación que se constituye como una coyuntura de la diferencia y no de la homogeneidad. Por ello, ante el cuestionamiento por la existencia, se puede decir que se trata de un *yo* en relación con un *otro*. Darse cuenta de lo humano es comprender que *somos* una sutura que requiere de la atención y cuidado del *otro* y, a su vez, comprender que el otro también es una sutura que precisa de nuestro cuidado. Ese *otro* pone de cara la alteridad, en tanto que, en palabras del autor, “*el sentido de la juntura humana es el ayuntamiento: ayuntamiento como amparo de la vulnerabilidad y ayuntamiento como intención -esfuerzo- por comprender*” (Esquirol, 2015, p.173).

Eso que hace diferentes a las personas puede también hacerlas vulnerables y es por esto que, señala Esquirol (2015), ante la experiencia de vulnerabilidad y finitud, la existencia toma sentido en el cuidado del *nosotros*. Y es precisamente este cuidado, lo que podría hacer patente el *nosotros*; para ampliar lo que se entiende por ayuntamiento Esquirol cita a Deleuze:

El próximo no es un agujero, ni poder dominador y tiránico, sino rostro, expresión de una juntura provisional. Sí que hay implicación y atracción, pero no es la del pozo sin fondo, sino la de la responsabilidad y la dulzura de la compañía. La caricia no es poder, sin el tacto del contacto. (Esquirol, 2015, p. 175)

Sumado a lo anterior, a las relaciones sociales, hay que añadirseles, indica Honneth (1997), el hecho que los sujetos deben haberse reconocido recíprocamente con su entorno. De ahí la importancia de los lazos sociales puesto que estos, al igual que los rasgos comunitarios, o lo que Sennett (2012) denomina la cooperación, se encuentran dados en la naturaleza de los individuos. La sociedad entonces debe entenderse desde lo comunitario y no como la suma de sujetos aislados.

En relación con la comunidad, Esposito (2003) señala que pensar en un *yo* y un *otro*, implica pensar en la posibilidad ética del *nosotros* y cuestionarse

acerca de cómo se establece ese lazo comunitario o vida en común. Tal proceso podría significar que el ser en común es un estar a cargo de ese algo que vincula, que expone, pero esto solo es posible cuando los individuos se hacen cargo de sí mismos. En este sentido, estar en comunidad para Esposito (2003), es un requerimiento de una época que “anuda el fracaso de todos los comunismos a la miseria de los nuevos individualismos” (p. 21)

Lo anterior lleva a señalar con Esquirol (2015) que los hombres existen en relación con el otro, a saber, existen suturando, de ahí que sea necesario que los lazos comunitarios suturen el aislamiento social propio de un mundo mercantilizado. Esta comprensión del *otro* solo puede darse a través del vínculo, al respecto señala Honneth (1997), “«precisamente cada uno es igual al otro en lo que se le contrapone; o el otro, por lo que le es otro, es lo mismo» [...] sólo cuando cada sujeto ha experimentado también del otro que «se sabe a sí mismo en el otro», puede adquirir la confianza de que «el otro ... es para mí»” (p.52). Y es precisamente aquí, en ese saberse en el otro donde surge el reconocimiento, pues es “«la mismidad [selbst] natural no cultivada» es lo reconocido” (Honneth, 1997, p. 52).

Siguiendo a Hegel, Honneth (1997), añade que no se trata de una simple afirmación teórica-social en la que la identidad que forma el individuo debe ligarse a la experiencia de un reconocimiento. El eje fundamental de análisis es que, si “un individuo no reconoce al otro en la interacción como un tipo determinado de persona, tampoco puede experimentarse a sí mismo plenamente como tal tipo de persona” (Honneth, 1997, p.52). No se trata entonces solo de un reconocimiento del otro, es que, como ya lo había señalado Esquirol (2015), el otro permite la comprensión de mí mismo. Dado esto, la lucha por el reconocimiento no sólo contribuye a la constitución de la sociedad, debe comprenderse también como el empuje normativo que permite el desarrollo de una conformación interna del individuo.

Para terminar, Jean-Luc Nancy, en el *Coloquium* que hace al texto de *Comunitas Origen y destino de la comunidad* de Esposito, nos dice:

Es evidente que nosotros existimos indisociables de nuestra sociedad, si se entiende por ello no nuestras organizaciones ni nuestras instituciones, sino nuestra sociación, la cual es mucho más que una asociación y algo muy distinto de ella (un contrato, una convención, un agrupamiento, un colectivo o una colección), es una condición coexistente que nos es coesencial. Resulta incluso evidente que cuando digo: «nosotros existimos indisociables de nuestra sociedad»,

esta proposición es aún muy insuficiente, porque supone una disociación entre «nosotros» por un lado (donde se entiende a cada uno aparte) y la «sociedad» por el otro, cuando se trata precisamente de enunciar que de ningún modo un término va sin el otro. (2003, p.13)

Y es precisamente esta condición connatural de sociación la que nos lleva a considerar la educación como un campo de resistencias. Es la escuela, ese espacio íntimo que permite la coyuntura, la saturación del *nosotros* en el reconocimiento y de las diferencias.

A manera de conclusión

La educación constituye un ejercicio elemental para la formación de los individuos y la cultura. En esta perspectiva, se puede comprender como un camino que las personas recorren para abrirse nuevas posibilidades de habitar en el mundo. No obstante, ante este alto propósito, no se puede ocultar que la educación también está al servicio de comprensiones imperantes de la realidad, y formas institucionalizadas de pensar y sentir. Ante este contraste, se hace latente la necesidad que en los procesos educativos se abran perspectivas que permitan la configuración de prácticas *otras* para leer e interpretar el mundo desde la realidad y las comprensiones de los territorios, para contribuir a la transformación y emancipación de las sociedades, esto es, para un *hacernos* en resistencia.

Este *hacernos* en resistencia, desde la comprensión del hecho educativo, se convierte en una invitación a problematizar y convertir el acto educativo en una práctica orientada al cambio y la transformación social. *Hacernos* en resistencia es fisurar las formas institucionalizadas del pensamiento abriéndonos al diálogo entre los saberes, los territorios y la otredad. En suma, las emergencias de los actuales contextos sugieren nuevas maneras de relacionarnos con la realidad a través de acciones que permitan la reivindicación de las diferencias. Tal proceso, antes que ser una limitante, se abre como una posibilidad para el reconocimiento del *yo*, el *tú* y el *nosotros*. Desde esta perspectiva, una educación pensada desde lo popular y lo intercultural, no busca homogeneizar el conocimiento, sino su propósito recae en la apropiación de la diversidad identitaria y cultural de los saberes, permitiendo otras maneras de coexistir. Se trata entonces de un ejercicio de reflexión y acción como par constitutivo del pensar y el educar.

Bibliografía

- Amador, J.C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas*, (49), 47-67.
- Brito, Z. (2007). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En *Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*. CLACSO.
- Esquirol, J (2015) *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.
- Esposito, R. (2003) *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI
- Honneth, A. (1997). *Antecedentes teoría del reconocimiento*. Crítica, Grijalbo, Mondadori.
- Mejía, R. (2015). *Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, R. (2016). *Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural*. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/1865> _

- Rodríguez, S. (1975). Luces y virtudes sociales. En *Obras completas T II*. Universidad Simón Rodríguez.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce
- Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Anagrama.
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la Educación Intercultural en el Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, (10), 103-112.
- Villagómez, M. y Cunha de Campos, R. (2014 enero-junio). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. Alteridad. *Revista de Educación*, (9), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746223004>
- Vilchis, A. (2014 abr-sep). La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México. De Raíz Diversa. *Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 1(1).

Los bordes de la expulsión: el circuito reproductivo de las emociones del modelo de educación en Colombia¹³

Heydi Arevalo Mendoza

Resumen

Las críticas sobre el sistema y el modelo educativo en Colombia coinciden en considerarlo obsoleto y descontextualizado, ajeno a los ritmos de acción, creación y demanda que trascienden la contingencia local. Los indicadores sociales de desigualdad, violencia e inequidad contrastan con la esperanzadora promesa que parece haberse detenido en el tiempo, acerca de un mejor futuro a mayor nivel educativo.

Con una mirada que articula el campo de la educación popular en interacciones de sentipensar la educación como posibilidad de diseñar los territorios en pluriversos de existencia, el presente artículo sugiere problematizar la circulación de emociones que devienen en formas de producción y reproducción de desigualdad y exclusión, en el sistema educativo convencional.

Palabras Claves: educación popular, sentipensar, circuitos de emoción, desigualdad, exclusión.

13 Este capítulo hace parte de las reflexiones epistémicas que ha dado lugar el planteamiento de la tesis de investigación doctoral y el seminario doctoral Comunicación(es) – Educación (es) desde el Sur, dirigido por el profesor PhD. Juan Carlos Amador Baquiro. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Pensar la educación en el ámbito de las relaciones de poder que devienen en campos de saber –hacer, es asumir el carácter de dispositivo de dominación que representa para los estados un modelo educativo homogéneo y estandarizado. Sin embargo, también, de manera irrenunciable, es reconocer las posibilidades de apertura a procesos de creación, inclusión, reconocimiento y reivindicaciones, cuando se afirma que:

- La educación no se confina a la escuela, sino que deviene de los procesos de encuentro en los que la palabra supera el currículo como campo de saber y posiciona a las y los sujetos como hacedores de conocimientos y aprendizajes.
- La escuela es un lugar imaginado para el encuentro y no para la reproducción de contenidos estandarizados que desconocen la multiplicidad de saberes locales en los que aprender es expresión de subjetivación.
- Las formas de subjetivación¹⁴ que devienen de los procesos de educación y de escuela, trascienden la lógica binaria de reconocer a todos en tanto sujetos constituidos, dentro del modelo capitalista, como sujetos enunciados y sujetos de enunciación. (Deleuze & Guattari, 1994)

Así entonces, sentipensar la educación popular es subvertir el orden del sistema educativo convencional, en términos de, partir por interpelar la manera como éste, reconoce al sujeto que pre-existe, existe y resiste, no al sujeto que se quiere producir, un sujeto del futuro, imaginado, sin cuerpo y sin lugar; habrá también que desafiar las estratificaciones de clase que se ocultan tras la promesa de procurar el acceso y la calidad de la educación expuestos en informes coyunturales del gobierno de turno y al margen de las realidades eco-sociales, económicas y políticas que en gran medida, indican un efecto de onda en la expansión de bordes de exclusión y marginalidad.

Quizás sea esta promesa de acceso y calidad o su realización, [en perspectiva de *futuro mejor*], la estructura que constituye el circuito de emociones que devienen en desigualdad y exclusión y cuya economía se sustenta en la lógica de producción, circulación y reproducción de dualismos en oposición como son, entre otras, las relaciones entre razón y emoción; público y privado; político y educativo; y, humanidad y naturaleza.

14 Entendiendo por subjetivación el proceso complejo que tensiona la idea del sujeto determinado como estatuto de ser y mediante identidades fijas. La subjetivación designa un proceso relacional que demanda de acción ético-política, que en un sentido eminentemente foucaultiano implique “formas de actividad sobre sí mismo”

Para hilvanar las ideas expuestas de manera que resalten las articulaciones que, intencionalmente, se pretenden hacer notar, el capítulo se presenta en tres momentos. Inicialmente, aludiendo a los presupuestos que constituyen las promesas en materia de educación nacional y a propósito del discurso emanado por la Ministra de Educación del momento, durante la presentación del plan decenal de educación 2016 -2026, se analiza la manera como este es susceptible de constituirse en la estructura que permite la reproducción de la desigualdad y la exclusión, mediante un circuito de emociones que se amparan en la realización de sueños y oportunidades. Seguidamente, se presenta a manera de diálogo posibilitador de la palabra, la propuesta de Educación Popular que redimensiona las nociones comúnmente construidas sobre lo que es Educación y lo que es Popular. Y para finalizar, dando lugar a la propuesta de sentipensar la educación, interpelando cómo, las y los sujetos consideran que son vistos por el modelo educativo vigente, a fin de mantener abierta la posibilidad de la recreación del tema, en un apartado que en lugar de concluir, intenta generar puntos de provocación para seguir pensando los diseños de educaciones que activen el reconocimiento de pluriversos, más allá de las restricciones que impone el deber ser de la adaptación.

¿Cuál es la estructura del circuito de emociones que reproducen la desigualdad y la exclusión?

Colombia no cuenta con una política de Estado para educación, lo que significa que cada período de gobierno, se planteen propuestas y programas que no pasan de ser contingentes. Si bien los Planes Decenales de Educación son instrumentos orientadores para diseñar los programas de gobierno en materia educativa, tienen la limitación de operacionalización territorial en tanto están sujetos a la disponibilidad de los recursos departamentales y regionales, que en su mayoría provienen de regalías, lo que condiciona y desestabiliza su disponibilidad programática. Ahora bien, una política de Estado tampoco es garantía per sé de cumplimiento si se mantiene un modelo ajeno y extraño a los contextos de país, bajo la premisa de la efectividad que demuestran en los contextos de los países en que fueron diseñados.

El Plan Decenal de Educación 2016 – 2026, en Colombia, se formuló a partir de cinco principios orientadores como son: la construcción de paz; el desarrollo humano; la reducción de la inequidad; la participación de

instituciones públicas y privadas; y, la ampliación de lo educativo entendido como escolar. Al momento de la presentación del Plan, ejercía como Ministra de Educación Yaneth Giha Tovar, quien en el discurso protocolario afirmó:

buscamos con este Plan que la educación no solo sea concebida como un derecho fundamental, sino como el camino para que los niños y jóvenes de Colombia puedan hacer realidad sus sueños, como el camino que garantice las mismas oportunidades para todos. (Mineducación, 2017)

Es, a propósito de este enunciado, al considerar que representa la promesa histórica del modelo de educación, que se abre la conversación con tono analítico, respecto de la circulación de emociones bajo una estructura que facilita la reproducción de la inequidad y la exclusión.

Para situar el análisis, conviene apelar al concepto de performatividad, desarrollado por el filósofo del lenguaje, J.L. Austin (1982) para quien los enunciados performativos, como acciones “realizativas” no se someten a juicios de verdad o falsedad, toda vez que es la acción misma de prometer lo que constituye el hecho en sí. En otras palabras, la educación planteada en este Plan Decenal, seguirá siendo el instrumento para la realización de sueños y oportunidades, el circuito de reproducción de emociones que devienen en relaciones de inequidad y exclusión, ¿por qué?

Veamos, la teoría de la performatividad planteada por la filósofa y pensadora queer Judith Butler (2009) reafirmó la idea de que los actos performativos del habla no son expresión de la voluntad individual de una persona, sino más bien, son adoptados por convención social, como efecto de la repetición.

Así entonces, si el acto performativo de habla es la promesa de un modelo educativo cuyo acceso asegura un “mejor futuro” o “un futuro de realizaciones” el esencialismo primario que constituye a quienes viven en condiciones al margen de tales realizaciones es el de “incompetente”, “vago”, “perezoso” y otros tantos atributos de distinción que operan en lógica de discriminación. La suma de estos actos performativos que se repiten y extienden en el tiempo, tienen un efecto demasiado potente en la reproducción de relaciones de poder que confinan a unos sujetos específicos [cuerpos] a los límites de la inequidad y constituyen los circuitos de emociones que operan como estructura de reproducción.

Ahora bien, esta estructura en tanto circuito, cumple con la función de transportar guiones emocionales que, sea mediante actos performativos de habla o de prácticas de dominación constituyen los bordes de exclusión. De acuerdo con Ahmed (2015), la dimensión política de las emociones está en el poder de las mismas para configurar colectividades sociales, que se afirman en las diferentes formas de acción y movilización, principalmente. Se apela a las emociones de las personas para establecer vínculos identitarios, aun cuando estas son usadas socialmente para diferenciar, legitimar y aceptar la desigualdad social.

Sin caer en el desespero de la esperanza, atender a la educación como aquello que nos acerca a lo que somos porque tiene efectos en lo que somos y en la humanidad que nos representa, es como lo indica (Morin & Delgado, 2014):

No abogamos por una esperanza ilusoria y salvadora, sino por una utópica y creadora, activadora y regeneradora, que se corresponde con el momento en que vivimos, que es el momento de actuar" (p.10)

Así entonces, pensar la educación al margen del modelo moderno significa la apertura a formas de resistencia y de desplazamientos sobre los discursos institucionales que median en la configuración de otras experiencias sociales y otros procesos de pertenencia identitaria (Dussel, 2007), que si claramente no son fundantes del sujeto visible y representacional, requieren ser reconocidos como acontecimientos intencionalmente significados, que dotan de sentido la interacción entre objetivación y subjetivación a regímenes de verdad, instalados en las formas de socialización y que se expresan en la disciplina y la recompensa, entre otros, porque en un sentido más emancipador, no es posible la autonomía sin la alteridad.

¿Qué es lo popular en la educación?

¿De qué educación y para quiénes? son coordinadas que permiten situar la propuesta de educación popular como proyecto histórico, dinámico y en construcción permanente. Si bien el punto de partida fue presentar un sujeto inacabado, constituido por el encuentro relacional que reclama el reconocimiento del "otro", como otro y no como sublimación de lo que se quiere que sea, es preciso retomar los análisis concluyentes en tanto se

convierten en la apertura a la reflexión dentro del campo de la Educación Popular, que claramente trasciende la idea de la institucionalización formalmente reconocida en el imaginario colectivo, interpela las relaciones de subjetivación y objetivación a ciertos regímenes de verdad dominantes, tensionando el proyecto de sujeto empoderado por terceros y no por sí mismo.

Lo dicho hasta ahora, se suma al interés por situar la Educación Popular como proceso en experiencia, tanto de experiencia histórica como experiencia cultural que permiten que el sujeto se asuma así mismo, como sujeto de auto-observación de elementos morales que se implican en el relacional ético con el otro plural, diverso, público y político, como lo refiere el profesor Mejía:

De igual manera, la pedagogía crítica y la educación popular han venido aportando desde sus quehaceres prácticos a conjugar sus múltiples y variadas propuestas una tarea central: la construcción de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos –PEPAs260- y al interior de ésta, colocar la tarea de que los grupos, instituciones, personas, organizaciones, estén permanentemente alerta a toda forma de control, poder u autoridad que domine usando los procesos educativos para producir injusticia y desigualdad.” (Mejía J, 2007, p. 165)

Un proyecto que demanda ser reconocido así, entre otros, por los procesos de formación – saber y reconoce en ellos la posibilidad de desplegar la subjetividad política de quienes en él participan, no como una simple práctica de adhesión desesperanzadora a proyectos políticos y/o colectivos fundados en la reiteración, antes bien como la posibilidad de intervenir en la historia, desafiar las predestinaciones y construir una experiencia de sí que despliega la idea de materialidad espiritual en contextos plurales, complejos y conflictivos.

En ese sentido, el sujeto de la Educación Popular tiene la facultad de gobernarse a sí mismo, de observarse e individuarse ante regímenes de verdad que se remite a la visibilización del carácter polimorfo de las distintas formas de entender el mundo, de encarnar un reclamo por la legitimidad y de resistir a discursos dominantes, tanto de quienes encarnan la dominación como, de los sujetos que aún no encuentran un lugar de empoderamiento.

Educación, en tanto deviene del encuentro y del reconocimiento de saberes otros que se producen dentro de los contextos concretos interviniendo sobre los mismos, para propiciar transformaciones de orden social, cultural

y político. La educación como proyecto/proceso no es estática, estándar, ni privada, por ello es popular, dirigida a todas y todos mediante lógicas de reconocimiento, de encuentro, de legitimación, de co-construcción y apertura.

El proyecto de Educación Popular se escinde del solipsismo al abrirse al campo de la re-creación de proyectos sociales, tanto como gama de posibilidades; es decir, de proyecciones en colectivo, así como de asunciones realizables construidas por sujetos que tienen un anclaje histórico y cultural en demanda de ser posicionado. Sin embargo, es necesario ir más allá de la mera anticipación en el tiempo cuando de situar los efectos de la educación se trata. No basta sólo con pensarse la educación en términos proyectivos de las y los sujetos, es necesario además explorar las prácticas, tanto relacionales como discursivas, implicadas en el encuentro con pluriversos otros.

Finalmente, merece la pena reconocer que la Educación Popular sugiere un terreno de luchas por el reconocimiento, en el que la subjetivación deja de ser un simple conjunto de conceptos y se convierte en un estilo de vida realizable expresada en la idea de sujeto político. Vale la pena señalar que la idea de reconocimiento se distingue de la idea de inclusión; mientras que el reconocimiento deriva en el respeto de formas de vida no hegemónicas, la inclusión remite a un sentido más instrumental, posible a partir de la formulación de herramientas jurídicas que norman la convivencia con base en la tolerancia y no necesariamente en cohabitar en la diferencia, la diversidad y la pluralidad.

Sentipensar la educación

Superar la manera en que se comprende y se aproxima al modelo moderno de educación es, apelando a Escobar (2014), reconocer que más allá de la ciencia y la razón, los sentidos permiten construir y hacer otros mundos posibles en los que la emergencia de subjetividades constituyen el eje angular para replantear, la manera en que se educa en la relación con el territorio, la tierra y sus ecosistemas deviniendo en formas de apropiación, de identidad y de ser.

Para desarrollar la manera en que el sentipensar la educación implica modificar las estructuras éticas, políticas, cognitivas y estéticas en las que hemos sido moldeados por el pensamiento compartimentado de la razón, me

centraré en dos experiencias personales en las que, en el ejercicio de mí ser pedagoga, me pusieron al límite de otras formas de conocer con los sentidos:

¿Cómo apropiamos el territorio?

Castro, Guardiola, & Millán, (1999) refieren que “el sujeto que habla y el tema del cual se habla, nunca son idénticos ni se encuentran exactamente en el mismo lugar,”. Es como si los procesos identificatorios se configuraran en la lógica de lo inacabado y sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otros, para así, definir los límites simbólicos de la diferencia, produciendo juegos de articulación entre el entramado representacional y la dominancia de la “referencia.” Así es como, [en primera vía de resolución] enmarco la situación experiencia que comparto a continuación:

“Conocí a Martha hace un poco más de seis años cuando iniciamos un diagnóstico social en una zona periférica de la ciudad de Bogotá, en la localidad de Usme. Ella, una de las pobladoras fundadoras del sector, era reconocida porque conducía una forma de transporte de tracción animal a la que en el lenguaje común se le conocía como “zorra.” En ella, Martha transportaba material de reciclaje con el que trabajaban unas ocho familias vecinas suyas, lo cual significa un referente importante de reconocimiento, a Martha no le asaltarían jamás el material que tras horas de intenso trabajo, ocho familias habían conseguido.

Martha, una mujer fuerte en carácter como en aspecto, cada vez que hablaba sobre su hacer insistía en que conducir su zorra “era cosa de machos,”. Se resistía a referirse a la “zorra” como un vehículo de tracción animal y esa resistencia se expresó en una constante negación por unirse al programa de sustitución vehicular que lideraba la Secretaría de Movilidad de la administración de la ciudad de esa entonces, año 2012.

Mis diálogos con Martha¹⁵ fueron pocos, pero sentidos, así lo vivía en los abrazos que iniciaban y cerraban cada encuentro; sus miradas sobre la niñez en el sector se anclaban a la noción de supervivencia en el territorio, conocer muy bien cada calle, no tener miedo, tener

15 Luego de aproximadamente seis meses del trabajo de la organización en la zona, Martha se vincula como voluntaria. Allí, inicia un plan de formación en gestión social que corresponde al programa de voluntariado, enfocado en bienestar y protección de la niñez.

la visión de la ciudad desde su morada era la mayor ventaja sobre los “otros” que la habitan desde abajo.

Hablo de Martha en tono de agradecimiento porque mientras pensaba cómo articular el tema de las emociones a mi campo de investigación, sorpresivamente me crucé [nuevamente] con ella en la oficina. No la reconocí, ella esperaba el ascensor y en el cruce me vio, y con la ventaja que representa el ver primero, me reconoció y me llamó, pero no me llamó como lo hubiera hecho hace seis años, incluso hace cuatro, cuando nos cruzamos por última vez, con un silbido seguido de una carcajada, esta vez, su tono de voz era mucho más bajo, bastante pausado para la mujer con un ritmo de vida acelerado que trabaja por más de 16 horas de extremo a extremo de la ciudad y para el cuerpo fuerte a quién no se atreverían a robarle el producido del trabajo de ocho familias. Quizás era el lugar, seguramente no estábamos en el barrio; pero quizás algo más había pasado porque Martha vestía una falda larga, (Martha insistía en la incomodidad de las faldas para su modo de vida) y lucía su cabello suelto.

Fue un encuentro grato pero desafiante, entendí que ameritábamos un reencuentro.” (Notas de trabajo de campo. Bogotá, Octubre 2 de 2018).

Esta experiencia, que siempre me apertura a la narración en primera persona, me permite re-sentir los desafíos de pensar en educación al margen del modelo moderno. Quizás el efecto de repetición de los discursos de obediencia nos somete a situarnos en posición de responder al estándar, aun cuando no se haga explícito, ni siquiera se haya pretendido tener un estándar. Contrario a lo que comúnmente he considerado, obedecer es una forma racional de perpetuar el sometimiento, la adhesión y reforzar la idea de la inclusión como lógica instrumental.

La experiencia de las formas de pertenencia se expresa, corpóreamente en discursos normativos acerca del ser, el hacer y el creer, constituyendo los diacríticos sociales e intersubjetivos de las formas institucionales, así como de los desplazamientos internos que figuran otras maneras de aparecer social, de socialidad emocional y de aprehensión de economías morales.

La siguiente experiencia tiene que ver con la aproximación a la propuesta de pedagogías radicales¹⁶, desarrollada con un grupo de jóvenes en la ciudad de Cali, quienes han diseñado un proyecto de vida colectivo vinculado a mantener vigente el baile de salsa como elemento distintivo de su ser. El proceso consistía en generar situaciones en las que, a través de la palabra, las y los jóvenes construían su apuesta de estar en el mundo, de habitar el territorio, de figurarse como parte de los ecosistemas, de ser con la tierra, parte de ella.

Significativamente esta experiencia me permite seguir en el esfuerzo por articular estos proyectos de educación alternativa a otras formas de sentir que superen la manera como he aprendido a relacionarme con otras y otros [conmigo misma] como sujetos compartimentados entre razón y [generalmente o] emoción.

Quizás una apertura posible para sentipensar la educación sea comprender desde los sentidos, que reconocernos y apropiarnos el territorio implica asumir formas de resistencia y de sujeción; tensionar el modelo educativo moderno para sugerir proyectos en los que las y los sujetos, en relación de equilibrio con el territorio y sus ecosistemas, se diseñen y se reconozcan, en lugar de permanecer afuera, extraños y buscar la manera de someterse para ingresar al estándar.

16 La pedagogía radical surge a propósito de asumir una postura crítica al modelo establecido por la educación moderna. Genealógicamente se instala como un experimento pedagógico desarrollado en la escuela de arte St. Martin's de Londres, entre 1969 y 1973, tuvo un significativo impacto en la educación artística británica de aquel momento. Concibe la educación como una instancia posible de liberación personal o de transformación social en beneficio de la colectividad. De este modo, la relación entre lo político y lo educativo se manifiesta mediante el desarrollo de una acción tendente hacia el bien común, basada en criterios de justicia y equidad. <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/pedagogia-radical>

Conclusiones

- Mientras no se asuma un compromiso ético por entender la educación como un proceso propiciado, diseñado y re-creado por sujetos que saben, piensan y sienten en relación con sus territorios (no solamente geográficos) la educación seguirá pensándose como instrumento para un desarrollo que socava, en clave extractivista, las energías corporales, afectivas, relacionales y ambientales. (Scribano, 2012-2013).
- Condicionar los indicadores de calidad educativa a la ampliación de jornada escolar constituye un exabrupto para la niñez en posición de creatividad y una restricción a la posibilidad de proyectos comunitarios alternos. En ambos casos, se trata de un confinamiento de la acción política de la educación y redundan en la idea de considerar a la escuela como primordial estructura formal (García Hierro, Pedro, 2010).
- Los guiones emocionales que se reproducen a través de circuitos que estructuran el modelo educativo convencional, refuerzan la idea de figurar los cuerpos “incompetentes” en la misma medida en que contribuyan a afirmar, la fantasía redentora del modelo occidental, se establecen en asimetría de superioridad respecto del marginado.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2015). *La Política Cultural de las Emociones*. Universidad Autónoma de México.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIRB. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321 - 336.
- Castro, S., Guardiola, O., y Millán, C. (1999). *Pensar en los intersticios: Teoría y Práctica de la crítica poscolonial*. Universidad Javeriana.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre Textos.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Plaza y Valdés.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAUL.
- García Hierro, P. (2010). Niñez Indígena, derechos y trabajo infantil. *Niñez Indígena en América Latina. Situación y Perspectivas*, (págs. 17 - 108).
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el Pensamiento Único y la Nueva Crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (11 de 10 de 2017). *Plan Decenal de Educación 2016 - 2026*. <https://www.mineducacion.gov.co/>

Morin, E., y Delgado, C. (2014). *Reinventar la Educación: Hacia Una Metamorfosis de la Humanidad*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Scribano, A. (Diciembre - marzo de 2012-2013). Sociología de los Cuerpos/ Emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 93 - 113.

Descolonizar la mirada para una epistemología desde el sur: aportes desde la investigación cualitativa en diálogo con la educación popular para reconocer otros modos del conocimiento¹⁷

Natalia Montaña Peña

Resumen

El presente trabajo busca establecer la relación entre la mirada y los paradigmas desde los cuales la ciencia moderna ha creado el conocimiento acerca de una realidad única y universal, invisibilizando saberes y conocimientos otros. Se considera necesario propiciar la descolonización de la mirada y, con ello, la descolonización del conocimiento y los saberes, desde las prácticas de los modos mismos de hacer ciencia y de comunicarla en los escenarios educativos. Para ello, primero se presenta una reflexión acerca de la mirada y su importancia para la comprensión de la realidad; luego se enuncia la relación entre la mirada y los paradigmas y, finalmente se enfatiza en las alternativas desde la práctica de la investigación cualitativa y la educación popular para la descolonización de la mirada y del saber.

Palabras Claves: Mirada, diálogo de saberes, descolonización, investigación cualitativa, educación popular.

17 Este producto se deriva del proyecto de tesis doctoral titulado *Construcción social de la infancia de la educación infantil colombiana a través de la fotografía: 2006-2016*, dirigido por el doctor Juan Carlos Amador Baquiro, docente del Doctorado Interinstitucional en Educación-DIE, énfasis en lenguaje y educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

El texto que aquí se presenta es resultado de las reflexiones epistemológicas, políticas y personales que han tenido lugar durante la consolidación y desarrollo del proyecto de tesis doctoral. También recoge algunas discusiones que han tenido lugar en los espacios de formación que han acompañado y aportado a la escritura del proyecto, así como algunas preocupaciones surgidas tras visitar diferentes exposiciones fotográficas y artísticas que narran unos modos de mirar, sentir y pensar las realidades.

Se ha podido encontrar que asuntos como la mirada y los modos de producir conocimiento suelen darse por dados al momento de emprender un proceso de investigación, y que lo que hay que hacer es seleccionar elementos ya validados, ensamblarlos, incluir a autores “paradigmáticos” para dotar de fuerza al contenido, proponer un orden lógico y empezar a observar y escribir resultados. Por su puesto que un diseño es necesario y que ya hay mucho escrito que puede orientar nuevas prácticas académicas. Lo que no resulta coherente es que se pretenda que la mirada, algunos conceptos y procedimientos sean absolutos y funcionen igual en todos los contextos. Es fundamental asumir la responsabilidad de lo que se mira, para qué se mira y cómo se mira, al momento de buscar comprender objetos, sujetos, fenómenos y hechos, para luego decir algo “nuevo” sobre ellos.

A continuación se propone una lectura (permanente) a las relaciones entre mirada, paradigmas y, prácticas científicas y pedagógicas, para la descolonización de la mirada y el conocimiento.

¿Qué es la mirada y cómo se mira?

En torno a la capacidad de ver y los datos que con la mirada se obtienen se ha elevado una gran confianza en relación con la información que se pueda lograr a través de los demás sentidos. Pareciera que, si algo o alguien fue visto en algún lado no debe haber duda de que realmente estuvo allí durante un rango de tiempo medible. O si por el contrario no fue o no ha sido visto, ya sea a través de la mirada directa o con el uso de la tecnología para lograr algún tipo de representación visual (infrarrojo, visión nocturna, representación a través de la forma gráfica de ondas de sonido, detección de

calor, etc) resulta poco probable y creíble que haya estado presente o, incluso, que se trate de algo real. Quien ve o vio a ese objeto o sujeto pasa a ser portador de una información fidedigna; de allí que expresiones del orden: “lo pude ver con mis propios ojos”, “tendrías que haberlo visto” o “si no lo hubiera visto no lo creería”, dan cuenta no solo de la importancia que tiene en nuestra sociedad la facultad de ver, sino del poder que la mirada contiene.

No es lo mismo ver cosas o hechos totalmente esperados como el amanecer y un día dejar de verlo o encontrarse un día con un amanecer no en tonos amarillos y azules claros, sino totalmente opaco o en tonos azul oscuro y gris, fuera de temporada. El sujeto que ve, especialmente algo fuera de lo común, “podría llegar a ubicarse” en un *lugar del privilegio*, más aún si fue el único que pudo verlo. Sin embargo, para lograr credibilidad y mantener el estatus, no suele bastar con que él solo haya visto, es necesario buscar el modo de capturar la imagen y reproducirla para otros. Por ejemplo, el avistamiento de una especie animal o vegetal desconocida o la presencia de una comunidad nativa que no había sido georreferenciada y estudiada, o una vaca azul o un perro con dos cabezas. Otra razón fundamental por la que “podría llegar a ubicarse” en un *lugar de privilegio* se relaciona con el lugar, el rol, la posición que ocupa como sujeto en su entorno inmediato y en un contexto más amplio. Un “yo vi” rápidamente puede anunciarse como “él vio”, en un “él/ella dice haber visto” o “disque él/ella vio”¹⁸. No es lo mismo que quien haya visto un fenómeno, y lo haya contado, sea el médico o el enfermo, el maestro rural o el niño, la madre o el padre. La posición social será un factor determinante en la credibilidad acerca de lo visto.

Escuchar, oler, saborear, sentir, son capacidades muy bien valoradas en campos estéticos y sensibles como las artes, especialmente en la literatura en donde se han podido explorar todos los sentidos; pero en campos como las ciencias modernas, todos ellos se subordinan a la capacidad de ver, de capturar información con los ojos a través de los efectos de luz, en cualquiera que sea la modalidad de visión. Aunque una cosa es el objeto (antes de la mirada), otra el objeto atravesado por una mirada (objeto durante la mirada) y otra muy distinta el objeto que recorre la trayectoria de la mirada (objeto durante y después de la mirada), el acto de mirar es atento, reflexivo, profundo, se vincula con la memoria y por todo ello no es objetivo (Debray, 1994; Berger, Blomberg & Fox, 2000; Dussel & Gutiérrez, 2006). No obstante, la mirada es un factor determinante para el conocimiento, más aún si se traduce en valores, proporciones, cifras o medidas (Santos, 2009).

18 En el primer caso se exalta la confianza en su capacidad (la del sujeto que dijo que vio) de ver; en el segundo, hay espacio para la duda. En el tercero, ya ha perdido credibilidad.

No siempre las mismas cosas, los mismos (o similares) hechos, sucesos e incluso comportamientos y personas han sido vistos de la misma manera: lo bello no siempre lo fue y lo feo hasta ahora puede estar empezando a serlo; y lo excesivo (referido a luz, color, brillo, realismo, etc) se transformó al igual que lo insuficiente. En occidente, la mirada tiene una historia propia vinculada, por supuesto, a las trayectorias de las sociedades, a factores económicos, políticos, religiosos, entre otros, pero ha atravesado por unas edades¹⁹ con temporalidades independientes a las fragmentaciones del tiempo logradas desde las instituciones²⁰. Esta es la denominada historia del ojo (Debray, 1994), que ubica a la mirada en unos ecosistemas de la visión de cara a expectativas mediadas por el poder.

Lo anterior conlleva la necesidad de señalar que la mirada no es “natural”, neutral ni desinteresada, sino que se trata de una construcción social y convoca autoridad, instituciones y filiaciones (Derrida & Fathy, 2004). Entonces, si no siempre se ha mirado los sujetos, objetos y fenómenos de la misma manera, no todas las personas que se ubican como observadoras frente a un mismo objeto ven exactamente el mismo contenido. Cuando se dirige la mirada, entran en juego conocimientos e intereses, individuales y compartidos, que actúan como filtro de información. Con ella, generalmente se busca confirmar lo que ya se sabe y se da por hecho. Los conocimientos cultivados en la cultura se trasladan a los objetos, de este modo, a ese elemento observado se trasladan los conocimientos previos, incluso los prejuicios. Y si es diferente, es “lo otro”.

Así, donde algunos ven oscuridad otros pueden ver ausencia de diversidad de colores, o incluso pueden ver nada; o más complejo aún, donde algunos ven atraso y subdesarrollo, otros encuentran una forma de vida e identidad. Cuando un grupo de personas encuentran en una imagen guerra y crueldad, otros pueden ver inversión. Y entre quienes ven y/o no ven, hay identidades institucionales que involucran lazos filiales. En todo caso el poder opera en la mirada; así que es fundamental reconocer quién ve, a quién se le otorga ese derecho a mirar y a qué o a quiénes y, por supuesto, desde dónde mira.

19 Debray (1994) indica que en el mundo occidental la mirada ha pasado por unas edades, que más allá de tratarse de una cronología, dan cuenta de 3 formar distintas de establecer relaciones con las imágenes según las funciones que ellas han tenido. Estas edades son: a) la *logosfera* o era de los ídolos, desde la invención de la escritura hasta la imprenta, cuando la imagen era un ser, la presencia de Dios; b) la *grafosfera* o era del arte, desde la imprenta hasta la televisión en color, cuando el mundo se representaba a través del arte para ser dominado; y c) la *videosfera* o era de lo visual, la época actual, cuando la imagen es percepción y se produce desde los criterios propios del productor para la reproducción y difusión planetaria.

20 El mismo autor señala que estas temporalidades propias son un derecho ganado de la mirada occidental.

Ahora bien, la mirada, con estas particularidades, sucede en el marco de unos regímenes orientados por intereses colectivos, vínculos emocionales y la saturación de imágenes a través de diferentes medios (Dussel, 2009). Si bien, la mirada tiene sus propias temporalidades, los regímenes se replican, se reproducen y multiplican a través de la puesta en circulación de imágenes que impregnan diferentes escenarios y se integran a la cultura visual. De ahí que haya elementos que siempre están siendo vistos, otros que siempre están expuestos y pasan desapercibidos porque se naturalizan e incluso se mimetizan en el paisaje visual; pero también hay aquellos que no hacen parte del paisaje y no se echan de menos. Lo interesante de estos regímenes es que, aun cuando constriñen la mirada, no son inamovibles.

La mirada es el resultado de la conjugación de varios elementos ya nombrados (conocimientos previos, costumbres, intereses, poderes, familiaridad con las imágenes o exposición a la saturación de imágenes) a los cuales se integra el proceso de educación de la mirada (Dussel & Guierrez, 2006). Desde los escenarios formativos, dentro y fuera de las instituciones (por ejemplo museos, galerías, parques, bibliotecas, zonas de juegos), la mirada se moldea y replica con acciones tan sencillas como la elección de los materiales audiovisuales con los que se enseña y recrea, como las imágenes que circulan en los espacios, ya sea a través del material didáctico (fichas, rompecabezas, películas, fotografías o láminas) o decorativo (afiches, símbolos, calendarios, cuadros); por medio de formas y figuras que se encuentran en los libros de texto o guías de trabajo, las imágenes que se cuelan desde afuera (por ejemplo a través de los juguetes) y el paisaje mismo del contextos de estos escenarios de que en estos espacios (a veces abiertos, otras veces cerrados). Esas imágenes se integran al proceso educativo y, desde ellas, aun sin ser explicadas se construye una mirada de la sociedad, a veces para, otras veces sobre y en algunas ocasiones con los maestros, niños y jóvenes.

Todas estas imágenes conviven para formar subjetividades lo cual representa a su vez una oportunidad para movilizar otros conocimientos. Tal como la mirada se reproduce, también se puede transformar a partir de la presencia de otros objetos y diversidad de imágenes, incluidas aquellas que han sido ocultas a la luz pero se producen al margen de los centros del poder visual y, con ello, también se transformarán los modos y medios a través de los cuales se crea el conocimiento.

La mirada en relación con paradigmas científicos y producción de conocimiento: claves para la descolonización de la mirada

Entre los modos de la mirada y los paradigmas científicos hay una estrecha relación. En principio, a ambos los anteceden reglas, normas, conocimientos y supuestos. Los paradigmas son sistemas básicos de creencias que actúan como referencia en la comprensión del mundo, la realidad y los individuos que la transitan; delimitan los objetos de estudio, las razones y los modos de abordarlos en el marco de uno medios de indagación legítimos (Guba & Lincoln, 1994) desde los cuales se propone producir nuevo conocimiento. Esto significa que son el resultado de elaboraciones humanas situadas histórica y socialmente.

Luego, ambos organizan los objetos (o sujetos, hechos, etc.) y dan sentidos y significados a ellos. En tanto construcciones humanas, los paradigmas de investigación representan un punto de vista elaborado y argumentado, y se diferencian entre ellos según el abordaje de presupuestos del orden: a) *ontológico*, relacionados con ¿cuál es la forma y naturaleza de la realidad y qué es lo que podemos conocer acerca de ella?; b) *epistemológico*, que responden a ¿cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce o el que debería conocer y lo que puede ser conocido?; c) y *metodológico*, vinculados con ¿cómo puede el investigador encontrar aquello cree que debe ser conocido? (Guba & Lincoln, 1994), por ende, un paradigma es una forma de mirar, abordar e interpretar los datos y la realidad.

También, como sucede con la mirada, que de ella depende la manera en que se aborde el objeto observado, según el paradigma adoptado para el desarrollo de una investigación se elegirá, en cascada, los métodos, diseños, estrategias y técnicas de recolección y análisis de datos, con los cuales el investigador generará nuevo conocimiento. El asunto es ¿qué se comprende por conocimiento científico?, ¿quiénes con los autorizados a producirlo?, ¿desde dónde se produce?

Al respecto, Santos (2009), señala que para la ciencia moderna soportada en el paradigma positivista, el conocimiento es el resultado de la aplicación de leyes universales y totalizadoras que rompen, por principio, con el sentido común y que ese conocimiento está orientado por la pregunta ¿cómo funcionan las cosas (objetos, fenómenos, hechos)? y no se interesa por ¿para

qué?, por lo cual el objetivo principal de una investigación que adopta el paradigma positivista (y post-positivista) es la *explicación* que posibilite la *predicción* y el *control* de los fenómenos, ya sean físicos o humanos (Guba & Lincoln, 1994). Por ello, desde este paradigma la realidad debe ser medida y cuantificable.

Si bien los paradigmas positivista y post-positivista se han posicionado como los autorizados para hacer ciencia y han colonizado el mundo intelectual y los saberes para replicar formas de control y producción de conocimientos (Mejía, 2015; Rivera, 2018), no son los únicos desde los cuales se puede explicar la realidad. Guba y Lincoln (1994) referencian los paradigmas de la teoría crítica (cuya meta en la investigación es la crítica a las fuentes, relaciones y formas de poder para la transformación, restitución y emancipación) y el constructivista (orientado a la comprensión y reconstrucción individual por consensos grupales). Santos (2009), por su parte, anuncia la emergencia de un nuevo paradigma, el de las ciencias postmodernas, y Vasilachis (2007) ubica al paradigma interpretativo como un paradigma en consolidación que debe involucrar diferentes métodos de investigación para poder comprender los sujetos, hechos o fenómenos objeto de estudio. Con estos paradigmas se busca cualificar las realidades y desde allí generar conocimiento científico.

La realidad es diversa, múltiple, porque se trata de una construcción social, y las sociedades también lo son. Cada comunidad, desde su historia propia, su tradición, mitos y prácticas han cultivado saberes ignorados o invisibilizados por el intelectualismo colonial (Rivera, 2018). Desde las sociedades occidentales, o las sociedades del norte²¹, el conocimiento ha sido colonizado en 2 vías: por el modo en que se produce y por el modo en que se comunica a través del sistema educativo. En cuanto al modo de producción, porque la realidad es declarada como única y singular, y en cuanto al modo de comunicación, porque los principios del paradigma positivista se trasladan a la educación y la pedagogía con un discurso totalitario y absolutista (Mejía, 2015) que niega otras formas de conocer, por lo cual el maestro no es un agente productor sino repetidor de discursos, y los niños y jóvenes son marcados como subalternos, y al final del proceso, todos deben ser iguales y deben saber lo mismo.

En definitiva, las realidades deben ser comprendidas desde otras perspectivas y puntos de vista elaborados y argumentados, por esto la necesidad de acoger otros paradigmas y empezar a gestar unos nuevos (Santos, 2009;

21 Expresión con la cual se hace referencia a los países, regiones y comunidades que se movilizan por la razón eurocéntrica y norteamericana.

Vasilachis 2007, y Mejía, 2015), tanto para hacer ciencia como para vivirla en la enseñanza (Mejía, 2015). Así se podrá: reconocer otras cosmovisiones y cosmogonías para un mundo más justo y equilibrado, devolver la voz a las comunidades oprimidas y forzadas al olvido, movilizar y potenciar la emancipación, recuperar los territorios monopolizados para quienes son sus verdaderos dueños y quitarles el yugo de la mirada del miserabilismo (Rivera, 2015).

Al respecto, el paradigma emergente que enuncia Santos (2009) se soporta en 4 tesis que orientarían la consolidación de una epistemología desde el sur²², y vale la pena revisar para re direccionar la ciencia a un conocer-hacer. A saber:

1. *Todo conocimiento científico natural es conocimiento científico social.* Con esta tesis se hace un llamado a un nuevo orden en donde carece de sentido pensar la realidad a partir de dualidades como ciencias naturales/ ciencias sociales, porque finalmente el ser humano es sujeto y autor del mundo y el conocimiento no se descubre, sino que se construye. El conocimiento está mediado por los intereses de los sujetos, de modo que toda producción atañe a los estudios de la sociedad y la humanidad.
2. *Todo conocimiento es local y global.* Hasta el momento, en la práctica de la ciencia moderna el conocimiento ha sido disciplinado y se ha considerado que entre más restrictivo sea el objeto de estudio más riguroso será el conocimiento que de él se produzca, de modo que el científico “es un ignorante especializado” (Santos, 2009, p. 48). Por ello, en el paradigma emergente, el científico debe ampliar la mirada a distintas disciplinas para comprender los objetos, sujetos, hechos o fenómenos de su investigación. El conocimiento no va a ser fragmentado, pero si va a ser contextualizado. Así, se podría posiblemente llegar a un conocimiento “total” de la vida y las prácticas de grupos sociales con proyectos de vida locales a través de la reconstrucción de sus problemas para ofrecer soluciones, lo que implica la necesidad de investigar desde una pluralidad metodológica.
3. *Todo conocimiento es auto- conocimiento.* Esta tesis toma como punto de partida el hecho de que el objeto de estudio es la continuación del sujeto que investiga, lo que implica que la ciencia es autobiográfica y auto-referencial.

²² Se refiere a las comunidades y localidades distintas, con historia, prácticas y saberes propios.

Entonces “es necesaria otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos” (Santos, 2009, p. 53) de modo tal que este conocimiento corresponda con un saber práctico que enseña a vivir.

4. *Todo conocimiento científico busca constituirse en sentido común.* En el paradigma emergente se comprende que en el sentido común puede estar el origen de una nueva racionalidad, por ello es necesario que el conocimiento científico dialogue con el conocimiento vulgar, porque él: a) es práctico y pragmático; b) es transparente y evidente; c) está en la superficie; d) es indisciplinado y a metódico; e) acepta lo que existe tal como existe; y e) es retórico y metafórico. Así, mientras el paradigma positivista pretendía pasar del sentido común al conocimiento científico, el paradigma emergente propone un salto epistemológico de vuelta a él.

Con todo, descolonizar la mirada es el primer paso para la apertura a otros y nuevos paradigmas, conocimientos y saberes, y el levantamiento de una epistemología desde el Sur. Romper las ataduras a modos de ver y pensar ajenos a la experiencia propia de un pueblo, una comunidad, incluso, una generación, expande la comprensión de la realidad que se está construyendo y reconstruyendo, y con ello la posibilidad de acción.

Cuando alguien se encuentra frente a un objeto o sujeto, no mira solo desde sus propias sensibilidades, sino que operan filtros que corresponden con los modelos sociales y patrones culturales desde donde ha sido forjada esa mirada. Pero también, son convocadas las experiencias vividas (Rivera, 2015) porque en la mirada hacen presencia los demás sentidos; esos conocimientos del cuerpo que conectan con la memoria y completan las imágenes con olores, sabores, sonidos y sensaciones. De este modo, la mirada es activa, reveladora e involucra otros lenguajes.

Las imágenes y representaciones visuales han hecho parte de la historia de cada pueblo. Hoy en día, cuando la exposición y acceso a las imágenes es infinito, y cuando buena parte de la comunicación es visual, la ceguera es otra: deja de ser la ausencia de visión y se proyecta a partir del oculo-centrismo, la fijación de ciertos objetos a través de la saturación de imágenes del mismo tipo. Esta ceguera, colectiva, sucede ante los ojos de todos. Entonces, la descolonización de la mirada solo es posible en la práctica con la interpretación de la realidad a través de las imágenes y objetos que hacen parte

de la historia y la memoria de una comunidad, y a través de la producción y circulación de imágenes y representaciones que narran la experiencia vivida, esto para la recuperación de una corporalidad propia (Rivera, 2015).

Si quien mira es capaz de ver como no está permitido, o si ve lo que nadie más ha podido, y teniendo en cuenta que la mirada se educa y los regímenes de la mirada pueden transformarse, ese observador está en total capacidad de transitar del mirar al hacer, porque la mirada no es solo contemplación, así como las imágenes no son solo divertimento, se trata de una experiencia visual para la acción. Mirar también es comprender y hacerse responsable de lo que se ha visto. La mirada, potencialmente, es sentipensante en la perspectiva de Steva (2015) para quien el sentipensar es la única manera real de sentir y pensar: no se puede pensar sin sentir ni sentir sin pensar; en relación con la mirada, una mirada que comprender, es una mirada que piensa y siente. Y si la mirada piensa y siente, puede ser emancipadora.

Ahora, no se trata de sustituir un oclocentrismo por otro sino de la producción y reproducción de imágenes orgánicas con su contexto, de develar las representaciones de cada comunidad, de permitir a la gran mayoría –ojalá a todos– participar en los modos de su auto representación, incluso, tener esa participación en los procesos de la interpretación de dichas representaciones que se construyen en torno a ello para así tener una mirada más equilibrada y garantizarla, ya no como un privilegio sino como un derecho.

Relectura a la investigación cualitativa y la educación popular para comprender el proceso de descolonización del conocimiento

A propósito de la mirada y su descolonización y con el fin de anunciar la justificada necesidad de explorar y apropiarse otros paradigmas y formas de conocer, desde la investigación cualitativa hay unos caminos y trayectorias ya recorridas que sería adecuado releer para comprender el modo en que se puede contribuir, desde la academia, a la liberación del poder intelectual ejercido por unos encargados²³ a través de la práctica investigativa. Pero esta relectura no puede pasar por alto:

²³ En la perspectiva de Vasilachis (2011), los encargados son aquellos con el poder de decir qué es conocimiento y qué no, los mismos autorizados a hacer ciencia.

- la presencia de una la lógica de pensamiento abismal en las formas de conocer desde el mundo occidental y la urgencia de transitar a una ecología de saberes para abrir el diálogo entre la ciencia y prácticas culturales otras, desde las cuales se construye y conoce la realidad (Santos, 2010).
- que, para generar un cambio social, es preciso revisar el trabajo intelectual desde el campo de la educación para el empoderamiento y liberación de los oprimidos, de modo que se incluirá en este ejercicio el aporte de la educación popular para la descolonización desde la práctica pedagógica.

Para empezar, es importante recordar que los paradigmas que le anteceden a la investigación cualitativa son el interpretativo y el constructivista, ambos cercanos entre sí porque: a) propenden por la comprensión de que la realidad es histórica y construida socialmente, que existen relaciones transaccionales y subjetivas entre quien que conoce y lo que se puede conocer; b) que estas relaciones están mediadas por los valores; y c) que la búsqueda del conocimiento implica el diálogo entre el investigador y el objeto/sujetos de investigación²⁴. Estos paradigmas tienen la posibilidad de coexistir²⁵ con otros en una misma investigación para lograr la convergencia de múltiples epistemologías.

No obstante, los paradigmas de investigación, siendo estructuras que requieren de unas formas de mirar (escuchar, sentir, leer, experimentar la realidad) desde un conjunto propio de estrategias con unas técnicas de recolección de información para la construcción de los datos, tienen limitaciones, mas no por ello, son de antemano un desacierto a la hora de investigar. La tarea del investigador cualitativo debería empezar, precisamente, reconociendo esas limitaciones según el objeto/caso/comunidad/fenómeno de interés y evitar caer en la trampa de reproducir un diseño metodológico ajeno, sin crear uno propio coherente con la realidad y los sujetos con quienes va a trabajar. Esto, porque la investigación cualitativa busca llegar a un conocimiento nuevo, localizado y producido a partir de la identificación de necesidades concretas de una población con características específicas y diferenciales en contextos particulares, lo que requiere que el investigador sea más un mediador e intérprete de saberes, que un sabedor de verdades acerca de los sujetos partícipes del estudio. Además, por su parte, la educación popular es una propuesta propia de América Latina que se ha planteado construir una

24 Vasilachis (2007, 2011) sitúa este diálogo como fundamento para la *epistemología del sujeto conocido*. Cercano a lo que Mejía (2015) denomina *diálogo de saberes en la práctica*.

25 La coexistencia puede ser intra o interparadigmática. Esta coexistencia, en palabras de Vasilachis (2011) es la regla en las Ciencias Sociales.

lectura crítica del orden social con una intención política emancipadora, que busca fortalecer a los sectores históricamente dominados, desde la generación de metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (Torres, 2001). Ello implica el cuestionamiento de todo tipo de sometimiento; de modo que, en la educación popular, no se enseña, sino que se construye el conocimiento desde los saberes localizados, en donde el educador es un mediador. Así, el aprendizaje sucede en la práctica y a partir de las experiencias de los sujetos en el contexto social.

Tanto la investigación cualitativa como la educación popular son caminos para llegar a la construcción de conocimientos cooperativos, en contexto y con significado; elementos fundamentales que pueden contribuir a una(s) epistemología(s) desde el sur. Ambas requieren descentralizar el saber, la autoridad y el poder de conocer y/o enseñar. Sin embargo, no se puede negar la presencia de investigaciones que se presentan como de corte cualitativo, más en la práctica investigativa pareciera que el investigador²⁶ lo olvidara²⁷.

Durante todo el proceso de investigación y de práctica pedagógica, el investigador y/o²⁸ maestro necesitan estar en permanente diálogo con el entorno y la comunidad; él debe mantener la mirada despejada y atenta, porque mientras investiga y participa, conoce y aprende. Esto lo conduce a resistir ante el proyecto positivista y a la constante defensa del conocimiento logrado, que no es suyo, sino de todos. Entonces, preguntas del tipo ¿qué hace válido a este conocimiento?, ¿quién lo valida y para quién? requieren volver la mirada al origen mismo de ese conocimiento y su proceso de construcción cooperativo.

La investigación cualitativa se inscribe en una diversidad de enfoques y tradiciones que continúan en expansión (Patton, 2002) y se comprende que la realidad que se conoce y se espera conocer corresponden a una construcción social, por lo cual, las condiciones de objetividad y el conocimiento están social, histórica, política y culturalmente situados en el tiempo y en el espacio. Esta investigación no busca la producción de conocimiento en una

26 En el texto con el sujeto “investigador” no se hace refiere solo a los hombres que se dedican a la labor de investigar, también incluye a las mujeres. Lo mismo sucede con el sujeto “el maestro”.

27 Aquí se hace un llamado a investigaciones que han tenido lugar en programas de postgrado, o incluso en centros de investigaciones y universidades, cuyo capítulo de metodología o estrategia metodológica afirma ser de corte cualitativo porque usa técnicas como entrevista o guías de observación, más toda la propuesta perpetua los pases y protocolos de los paradigmas positivista y/o post-positivista.

28 Investigador y maestro no se excluyen: el investigador cualitativo puede ser maestro en algunos contextos, y el maestro de educación popular ciertamente está haciendo investigación. Aquí se hace la distinción con el “o” en el “y/o” para referirse su rol ya sea como agente en la investigación cualitativa o en la educación popular.

realidad dada y acabada a través de la verificación de verdades entregadas por la teoría, sino que traza como meta la interpretación de las experiencias, acciones, relaciones, producciones discursivas y narrativas de los sujetos participantes para la creación de conceptos y teorías resultantes del análisis de datos por un proceso inductivo. En suma, en la investigación cualitativa no se puede partir de categorías delimitadas sino de preguntas sobre las cuales el investigador debe estar reflexionando y haciendo ajustes durante todo el proceso de investigación.

Por su parte, la educación popular, en su haber, reconoce que el proceso de aprendizaje está imbricado a las posibilidades y particularidades del medio, es decir que el aprendizaje es vivido, de un sujeto se genera en la práctica, las experiencias, el razonamiento en el contexto social de ésta. Su objetivo ha sido:

...la transformación de la sociedad y la emancipación de todas las formas de dominio que permiten proponer al campo de la educación una concepción con sus correspondientes teorías, y propuestas pedagógicas y metodológicas para ser implementadas en la múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad. (Mejía, 2015, p.17)

Por esto, cada práctica pedagógica es diferente porque es particular a los grupos y sus complejidades. Si bien, las prácticas pedagógicas son el resultado de una rigurosa interpretación del medio y sus habitantes, ésta es parte de un proceso de autorreflexión para también desde allí construir conocimiento, pero no un conocimiento por encima del saber, sino un conocimiento local desde los saberes mismo, útil para sus autores y coautores. En este sentido, la educación popular es un ejercicio político y pedagógico.

A su vez, la investigación cualitativa apropia un diseño móvil²⁹ que no pretende ser un plan preestablecido, tal cual un protocolo para llevar a cabo

29 Un diseño interactivo fue propuesto por Maxwell (2012) y se compone de 5 componentes: a) *Propósitos*, personales, prácticos y de investigación; b) *Contexto conceptual* estructuras conceptuales de referencia, incluidas la experiencia del investigador, investigaciones relacionadas y teorías existentes; c) *Preguntas de investigación* relacionadas con lo que se quiere conocer y lo que no se desconoce; d) *Métodos referidos* coherentes con lo que realmente se hará en el estudio y las decisiones tomadas para dar cuenta de la relación de investigación con aquello que se estudia y el análisis de los datos obtenidos; e) *Consistencia*, al interior, relacionada con la previsión de los modos en que puede haber equivocaciones en correspondencia entre el análisis de datos y las conclusiones derivadas, alternativas de explicación y tratamiento a dicha las potenciales equivocaciones, el tratamiento a las variaciones en las ideas sobre lo que sucede a lo largo del proceso y la batería de razones para creer en los resultados obtenidos.

un estudio. Se trata más bien de una disposición de elementos móviles, de acuerdo a las circunstancias propias del estudio, de ahí que opere como una estructura subyacente, en donde las *preguntas de investigación* son el eje. Es importante aclarar que reconocer unos criterios para el diseño de investigación no debería representar un peligro para las diferentes formas de conocer, ya que el verdadero problema no está en tener o no unos referentes (que pueden fundamentarse en experiencias previas del investigador) sino en pensar en ellos como reglas y asumir sin ellas no hay modo de construir conocimiento legítimo (Vasilachis, 2011). Dichos referentes deben corresponder con las preguntas de investigación.

Del mismo modo, en cada práctica de la educación popular están presentes unos interrogantes que son los que dan sentido teórico y metodológico a cada propuesta que se diseña para y con una comunidad o grupo específico, a partir de sus necesidades a satisfacer para el empoderamiento y emancipación. Estas preguntas son: ¿educación, en dónde?, ¿educación, para qué?, ¿educación, para quién?, ¿educación, desde dónde?, ¿por qué educación en estos tiempos y en estas culturas? El constante cuestionamiento de estos asuntos, permite la emergencia de los saberes sometidos por el pensamiento hegemónico, razón por la cual se construye una sistematización de las experiencias como propuesta de investigación de las prácticas desde donde se produce saber y conocimiento que devela la riqueza de cada contexto y ayuda a potenciar en acumulado de los grupos de sujetos que participan en el proceso.

Al respecto, Mejía (2015), señala:

La educación popular se ha visto exigida a reflexionar sobre cómo lo pedagógico se hace particular de acuerdo al ámbito en el cual realiza su mediación, ya que es ahí, y en coherencia con su proyecto, donde se definen los dispositivos de saber metodológicos que se utilizan para garantizar su efectividad político-pedagógica, en coherencia con su propuesta de diálogo, confrontación de saberes y negociación cultural. En este sentido, estos ámbitos harán parte de las geopedagogías con las cuales se busca construir propuestas educativas, siempre en coherencia con los espacios de aprendizaje en los cuales se realiza la actividad educativa (pp.62-63).

Finalmente, en la investigación cualitativa, los datos, conceptos y todo conocimiento obtenido son inductivos y emergentes. Pasa por una transformación a favor de la pertinencia teórica y de relevancia política y social del

estudio ¿para quién? para la comunidad con quien se produjo. De igual manera, ha de garantizar calidad metodológica, referida con el cumplimiento del diálogo real entre el investigador y la comunidad, verificable a través de la real relevancia que se haya a las miradas, voces, representaciones y narrativas propias de la comunidad.

Al respecto, Mendizabal (2007) propone una ruta para garantizar dicha calidad y pertinencia, a partir del seguimiento aspectos como: 1) *credibilidad*, soportada en el compromiso durante el trabajo de campo; 2) *transferibilidad* a otros contexto respetando los límites que ello implica³⁰; 3) *seguridad* de los procedimientos en el trabajo de campo; 4) *confirmabilidad* de los datos entre el investigador y los participantes; y 5) *empoderamiento*, cuando se ha pretendido corregir patrones de injusticia con contribuciones específicas. Ahora bien, este no es el único camino, solo ofrece un referente o para que cada investigador, de acuerdo con los alcances de su proyecto, contemple unos modos de garantizar su calidad y pertinencia, mientras resuelve sus propias preguntas de investigación. Independientemente de los criterios que cree para su valoración, se espera que haya una relación entre ellos y los presupuestos éticos del investigador.

En este sentido, los asuntos de pertinencia teórica como credibilidad, transferibilidad, seguridad, confortabilidad y empoderamiento, ya los tiene resueltos la educación popular al construir relaciones en lo cotidiano que demuestran que otras expresiones de poder son posibles. La mediación de esta educación en cada contexto responde a 6 seis ámbitos: 1. Individuación, 2. Procesos de socialización, 3. Vinculación a lo público, 4. Vinculación a organizaciones y movimientos. 5. Participación en gobierno, 6. Lo masivo. En cada uno de estos ámbitos está presente la *intraculturalidad* con el diálogo de saberes, la *interculturalidad* a partir de la confrontación de saberes y conocimientos, y la *transculturalidad* con la negociación cultural (Mejía, 2015). Así, el dialogo es permanente durante todo el proceso de construcción conjunta de conocimiento, por lo cual es pertinente, de calidad; no impuesto.

Sin una mirada despejada, ni la investigación cualitativa ni la educación popular, como y para lo que han sido propuestas, son posibles. Tal como sucede con la descolonización de la mirada, la descolonización del conocimiento se logra en la práctica. Entonces, cuando en el título de este escrito se anunciaba una re-lectura a la investigación cualitativa y a la educación popular, no se pretendió decir cosas nuevas, sino volver a ellas, mirarlas de

30 Ya se ha insistió suficiente en que en investigación cualitativa no puede ni debe haber diseños genéricos ni métodos rígidos para desde allí buscar comprender todas las realidades.

nuevo, no como algo que debe renovarse o dejarse atrás, sino como construcciones que merecen una detenida atención.

En resumen, la investigación cualitativa hace su aporte en la medida en que el investigador no debe perturbar la realidad social para comprenderla y por ello el diálogo y acompañamiento con los sujetos del estudio para, desde sus visiones, ahondar en las necesidades y proponer, desde sus conocimientos y en sintonía con los saberes en el territorio, soluciones tangibles a problemáticas reales. Y la educación popular contribuye desde el diálogo y la negociación, para el potenciamiento de los saberes durante todo el proceso de sustentación de la práctica de emancipación. Ambas, lejos de pretender la comprobación y reproducción de teorías ya dadas desde unos centros de poder intelectual autorizados por ellos mismos.

Conclusión

La mirada involucra mucho más que la transferencia de datos del exterior al interior del observador a través de la capacidad visual. La mirada es selectiva porque mientras se mira ya hay una serie de decisiones tomadas acerca de qué mirar exactamente y cómo hacerlo. Pero esas decisiones no las ha tomado el observador en solitario, son el resultado de un acumulado de experiencias vividas, de prácticas culturales, de la educación de la mirada, de la colonización de la misma.

La mirada ha sido constreñida por unos regímenes que la han colonizado; ella tiene y asigna poder y privilegios a quien puede accionarla; no a todos se le ha garantizado el derecho a la mirada, y no todos tienen derecho a ser su objeto. Sin embargo, esos regímenes pueden ser quebrantados y la mirada puede ser educada. Es necesario comprender cómo ha sido el proceso de colonización y empezar a descolonizarla, para así lograr ecosistemas visuales equilibrados, diversos y justos.

Si no todo está siendo mirado, y si no a todos se les ha garantizado el derecho a mirar, el conocimiento que se tiene de la realidad es parcial; de esta manera se hace visible la estrecha relación entre la colonización de la mirada y la colonización del conocimiento y los saberes otros. Entonces, el trabajo intelectual está llamado a asumir el compromiso de la descolonización de la mirada y del conocimiento por las vías de la producción y comunicación, desde los modos de hacer ciencia y educar.

El conocimiento se construye desde y con los sujetos de la investigación y la práctica pedagógica (los observados, entrevistados, interpelados, narradores, autores, hacedores), son ellos quienes dotan de sentido el hacer y la focalización en ciertas acciones; el investigador y el educador sólo las hacen explícitas y las fundamentan desde los elementos locales que las rodean. De igual manera, la pertinencia de este conocimiento debe ser confirmada con la comunidad con la cual se construyó, desde sus propias representaciones, imágenes sociales, lenguajes, narrativas, prácticas, etc. Solo con esta garantía será posible la descolonización del saber para una epistemología desde el Sur.

Bibliografía

- Berger, J., Blomberg, S., y Fox, C. (2000). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen*. Paidós.
- Derrida, J., y Fathy, S. (2004). *Rodar las palabras: al borde de un filme*. Arena Libros.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Revista Nómadas*, (30). 180-193. <http://www.redalyc.org/>
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. -Comp.- (2006) *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994) "Competing Paradigms in Qualitative Research". En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (Vol. 41). Sage publications.
- Mejía, M. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Mendizabal, N. (2007). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa" En. I. Vasilachis de Giardino (comp.). *En Estrategias de investigación cualitativa*. Pp. 65-103. Gedisa.

- Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Rivera, S. R. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Rivera, S. R. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI y CLACSO.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Torres, A. (2011). *Educación popular: trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). “La investigación cualitativa”. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2011). *De la ocupación al diálogo. Nuevas formas de conocer, de representar, de incluir*. *Discurso & Sociedad*, Vol. 5(1) 2011, 132-159.

Cartografías sociales, pedagógicas y digitales: metodologías para producir conocimientos desde el Sur

Juan Carlos Amador Baquiro

Resumen

El presente capítulo expone algunas consideraciones sobre la emergencia del pensamiento del Sur, el Buen Vivir y otros proyectos, originados en ontologías relacionales, que se distancian de las perspectivas eurocéntricas, desarrollistas y neoliberales impuestas por el capitalismo transnacional. A partir de estos elementos, posteriormente propone las cartografías sociales, pedagógicas y digitales como alternativas metodológicas para producir conocimientos con los otros (y no solo sobre los otros), desde la investigación social y educativa. Además de exponer los fundamentos y aspectos operativos de estas metodologías, a partir de varios ejemplos, el capítulo invita a considerar estas apuestas dado su carácter participativo y performativo, así como su potencial transformador.

Palabras clave: Ontologías relacionales, Buen Vivir, pensamiento del Sur, cartografía social, cartografía pedagógica, cartografía digital.

Introducción

Existen muchos lugares ubicados en el Sur en los que han emergido mundos relacionales, constituidos por diversos actores sociales, entre ellos, campesinos, indígenas, afrodescendientes, comunidades populares, movimientos sociales y organizaciones de base. De acuerdo con Escobar (2014), dichos actores sociales han configurado históricamente ontologías relacionales a partir de saberes, pensamientos y prácticas no occidentales, comprometidos en la defensa de la vida, la naturaleza, los bienes comunes, los planes de vida propios y los proyectos de Buen Vivir. A diferencia de la noción de mundo mundial (del inglés *one-world-world*, OWW) (Law, citado por Escobar, 2015), es decir, un mundo que encierra una sola palabra y que subordina a los otros mundos bajo su propia lógica, o relegándolos a la inexistencia, estos procesos que vinculan a la comunidad, la naturaleza, los pensamientos y las acciones en territorios específicos, hacen posible la existencia de pluriversos.

Al respecto, se pueden identificar dos condiciones que muestran esta transición del mundo (mundial) hacia los pluriversos. En primer lugar, la presencia creciente de prácticas sociales, culturales y políticas orientadas hacia la resistencia social y la re-existencia política, a partir de la construcción de proyectos alternativos para el Buen Vivir. De acuerdo con Gudynas y Acosta (2011), se puede afirmar que el Buen Vivir es un proyecto ético, epistémico, ontológico, político, cultural y educativo que busca restablecer el equilibrio entre los humanos y la naturaleza, construir y gestionar planes de vida propios, defender los bienes comunes empleando otras formas de propiedad, más allá de la propiedad privada capitalista, y ejercer acciones creativas de negociación cultural para efectuar la llamada ecología de saberes (Santos, 2009). Si bien los proyectos de Buen Vivir surgieron desde el pensamiento andino de los pueblos originarios de *Abya Yala*, en la actualidad comunidades afrodescendientes, campesinas, populares y emergentes del Sur global están adelantando procesos organizativos y de reflexión en esta vía, por medio de una revaloración profunda de prácticas que involucran la palabra, las mingas de pensamiento y el uso de metáforas en la vida cotidiana que permiten integrar lo contemporáneo y lo ancestral; tal como lo plantea Rivera – Cusicanqui (2016) desde los colores de los telares y los zapatistas desde los caracoles.

En segundo lugar, existen varios movimientos sociales, comunidades de base y otro tipo de entramados sociales que evidencian la emergencia de otros modos de pensamiento y de acción colectiva, los cuales involucran

al pueblo y la subalternidad, la comunicación del común y la comunalidad en muchos territorios de *Abya Yala* (Amador y Muñoz, 2018). Este modo de pensar la resistencia desde un *telos* originario, pero a la vez emergente, de acuerdo con Zibechi (2017), evidencia no solo la presencia de movimientos sociales (comunitarios) en proceso de renovación, sino también la existencia de sociedades en movimiento en el Sur global. Lo popular es una categoría con una amplia trayectoria, especialmente por el devenir de la educación popular y la comunicación popular (Alfaro, 1996; Freire, 2005; Kaplún, 1998; Mata, 2011), el despliegue de prácticas como las mingas de pensamiento, los debates de colectivos y movimientos sociales, las asambleas de comunidades en resistencia, las luchas por las memorias sociales, y las movilizaciones campesinas, ambientalistas, de mujeres. Estas experiencias populares muestran que, más allá de la protesta y la resistencia, lo que está en juego es la defensa de la vida (humana y no humana), la construcción del nosotros y el modelo de desarrollo.

Otra dimensión importante de los pluriversos está relacionada con la emergencia de otras educaciones y pedagogías (no siempre formales y dirigidas por el Estado) que surgen desde los actores sociales que habitan los espacios socio-comunitarios, mediático-tecnológicos, e incluso (aunque más bien excepcionales) los institucionales como la escuela. En este caso es necesario destacar cómo, a partir de la convergencia entre las culturas popular, audiovisual y digital (Amador, 2018), y ante la insuficiencia de los conocimientos científicos, académicos y escolares para dar respuesta a asuntos seminales de la vida en comunidad, surgen otras rutas de aprendizaje en colectivo (Najmanovich, 2015) que parten de la valoración de saberes tradicionales y emergentes, contenidos diseñados a través de lenguajes performativos y narrativas multimodales, así como prácticas pedagógicas relacionales que subvierten el esquema enseñanza-aprendizaje (emisor-receptor-*broadcast*) y el texto alfabético de la escuela y la universidad modernas. Este escenario también incluye a las llamadas geopedagogías (Mejía, 2015).

Las geopedagogías, además de aludir a pedagogías alternativas y diversas que pueden estar situadas en distintos lugares geográficos, refieren a la existencia de múltiples territorios conceptuales, metodológicos, de interacción y de mediación que han surgido en el Sur durante los últimos años. Se trata de prácticas educativas que se organizan en función del devenir histórico y cultural de las comunidades, así como de sus responsabilidades frente al Buen Vivir. De acuerdo con Mejía, las principales geopedagogías son:

- a) Las contextuales, derivadas de los nuevos procesos en las realidades determinadas por los cambios epocales en su encuentro con la tradición;
- b) Las conceptuales, que se refieren a las nuevas demarcaciones construidas por los desarrollos teóricos del “modo dos de la ciencia”, la ciencia no lineal, la tercera cultura de la ciencia y otras concepciones;
- c) Las generadas en las NTIC, que replantean, desde la existencia del lenguaje digital y la realidad virtual, las mediaciones anteriores y exigen unos planteamientos educativos y pedagógicos que vayan más allá de su uso instrumental como herramientas;
- d) Las territoriales, construidas por la emergencia del autorreconocimientos de un poder en el conocimiento generado en las latitudes nortesur, lo cual implica miradas no eurocéntricas;
- e) De la ética, en las cuales, una vez replanteado el antropocentrismo como organizador del sentido de la acción humana, se recuperan otros entendimientos de la naturaleza y de la unidad planetaria y cósmica en el biocentrismo;
- f) Las de las desigualdades, trazadas por las formas de pobreza clásica, económica, social y política, en donde las nuevas realidades de la ciencia, el conocimiento y la tecnología fundan nuevas desigualdades. (2015, p. 31)

De esta manera, la comprensión de saberes y experiencias, desde lo local, lo popular, lo ancestral y lo comunal, puede propiciar iniciativas para la transformación de procesos que, a partir de la educación, la pedagogía y la comunicación, son gestionados en espacios socio-comunitarios, mediático-tecnológicos e institucionales. Estas consideraciones sugieren algunas preguntas: ¿A través de qué metodologías es posible comprender e interactuar con estos mundos relacionales? ¿Qué aportes tienen algunas metodologías y estrategias de producción de conocimiento construidas desde la educación popular y la IAP para ampliar la mirada de estas experiencias divergentes? ¿De qué modo se puede construir conocimientos con los otros sin alterar los sentidos que estos otorgan a sus vidas en los territorios? Una aproximación a estos desafíos está en la cartografía social. Aunque se trata de una estrategia ampliamente conocida, acá se proponen tres tipos de cartografías empleadas en experiencias de investigación con grupos diversos: cartografías sociales, pedagógicas y digitales.

Cartografías sociales, pedagógicas y digitales

La cartografía social es una metodología de investigación participativa y militante que surgió desde la década de 1970, como consecuencia de las búsquedas de la investigación acción participativa (IAP), la educación popular y algunas tendencias críticas de las ciencias sociales, entre ellas, la geografía humana, la antropología cultural y los estudios culturales. Actualmente ha logrado desarrollos importantes gracias a aportes de áreas del conocimiento como la geografía humana crítica y los estudios visuales. Lo común a esta diversidad de enfoques y perspectivas es que se trata de producir conocimientos con los otros y no solo sobre los otros, comprender la realidad comunitaria a partir de sus problemáticas y oportunidades, así como reconocer la praxis social como posibilidad de transformación comunitaria.

Sus objetivos también son diversos. Para algunos investigadores, la cartografía es una herramienta que permite obtener información relevante con el fin de adelantar procesos interpretativos en el contexto de investigaciones cualitativas o cuantitativas. Para otros, se trata de un tipo de conocimiento que se produce desde un lugar de enunciación no hegemónico capaz de ofrecer indicios para construir memorias de los hechos, los cuales han afectado a una comunidad, identificar amenazas a partir de la presencia de sectores y actores violentos en el territorio, así como construir opciones para la organización, la planificación y la gestión de oportunidades. En consecuencia, uno de sus principales propósitos es producir conocimiento colectivo con el fin de incidir en la transformación de las condiciones de vida de una comunidad determinada. Este propósito se enmarca principalmente en dos experiencias que le dieron visibilidad desde la década de 1970: la IAP y la educación popular.

De acuerdo con Fals Borda (2009), el problema del conocimiento exige comprender la relación entre la forma y el contenido. Esta relación, la cual resulta problemática en las ciencias sociales de carácter positivistas y funcionalistas, se resignifica planteando “la posibilidad de superar su indiferencia por la práctica y no solo por el comportamiento intuitivo o contemplativo; toda cosa se da como un complejo inextricable de forma y contenido; de allí que la teoría no pueda separarse de la práctica, ni el sujeto del objeto” (p. 256). Como se observa, la acción comunitaria no es una cuestión mecánica ausente de reflexiones y afecto. Por lo contrario, la acción se constituye a través de articulaciones creativas entre forma y contenido, y entre sujetos y objetos. Estas interrelaciones configuran el enfoque sentipensante de

la IAP, un principio orientador que promueve el diseño e implementación de estrategias metodológicas participativas y emancipadoras, tales como la cartografía social y los mapeos críticos.

Por otra parte, Freire (2005) planteó que la educación, además de ser un acto de libertad, es el resultado del diálogo igualitario. En consecuencia, “aprehender el mundo” implica reconocer situaciones que afectan la libertad humana, a partir de acciones colectivas que permitan leer y escribir la realidad. Esta idea de alfabetización en y sobre la vida misma es la base de la educación popular, una perspectiva con una trayectoria de más de cuatro décadas en la región, la cual ha incluido algunos desarrollos de la cartografía social hasta la actualidad. Aunque existen diferencias históricas y epistémicas entre la educación popular y las pedagogías críticas, se puede afirmar que la primera ha inspirado teorías y prácticas relacionadas con la sistematización de experiencias (Mejía, 2009), la Investigación Acción en Educación (IAE) (Elliott, 2000; Carr, 2007), la pedagogía crítica norteamericana (Giroux, 2000) y la Comunicación - Educación en la Cultura (Huergero, 2000; Kaplún, 1998; Martín-Barbero, 2003), entre otras. Varios de estos enfoques críticos de la educación y la pedagogía han incluido en sus desarrollos teóricos y prácticos a las cartografías sociales y socio-pedagógicas (Barragán y Amador, 2014).

Además de los elementos epistémicos, políticos y educativos que orientan el diseño y la implementación de las cartografías sociales y socio-pedagógicas, durante los últimos años se ha venido impulsando los llamados mapeos de tipo crítico y/o comunitario. Estos contribuyen principalmente a: realizar diagnósticos participativos sobre redes sociales, introduciendo debates y provocando reflexiones colectivas sobre el papel de las organizaciones en el ámbito local; proponer cambios a partir de reflexiones sobre la realidad existente, orientando la formulación de futuros deseables; y develar las relaciones conflictivas, neutras o inexistentes, así como las de mayor afinidad (Braceras, 2012; Iconoclasistas, 2014).

Para la cartografía social y los mapeos críticos la coordenada espacial es central. A lo largo del tiempo, especialmente en el contexto de la consolidación capitalista de los siglos XX y XXI, los discursos y prácticas hegemónicas han representado y organizado el espacio a partir de geopolíticas en las que los subalternos son representados y ubicados en la periferia, lo local y los no lugares. Para Escobar (2005), la globalización hegemónica asume a priori relaciones de poder en las que lo global subsume lo local, esto es, un fenómeno en el que los lugares terminan absorbidos en la metared creada

por los flujos de capital, los medios masivos y las mercancías. En el caso de Colombia, geógrafos y antropólogos críticos coinciden en que los conflictos por la tenencia y la propiedad de la tierra, así como por el acceso y el uso del suelo y de otros bienes ambientales del territorio, hacen parte de la vulneración y afectación a comunidades locales por procesos extractivos de despojo (Escobar, 2005; Vélez, et al, 2012).

Además de los daños psicológicos, morales, políticos y culturales que el conflicto armado interno ha producido en muchas comunidades locales de Colombia, el conjunto de intereses de empresas nacionales y transnacionales extractivistas, de la agroindustria y de los gobiernos de inspiración autoritaria (iliberales y populistas reaccionarios) ha dejado por fuera los intereses y expectativas de vida de los subalternos. En tal sentido, de acuerdo con M. Santos (1979) y Harvey (2007), se requiere un pensamiento metodológico del espacio, así como estrategias de producción de conocimiento capaces de interpelar la hegemonía extractivista de acumulación y despojo, a partir de la valoración de los conocimientos y prácticas que las personas tienen de sus territorios, en torno a su geografía e historia. Se trata de visibilizar lo que Escobar (2005) llama política de lugar, entendida como un conjunto de estrategias basadas en el lugar para la defensa de modelos locales de naturaleza y de prácticas culturales, así como de localización y de vínculos entre identidad, territorio y cultura.

La anterior aproximación a las definiciones y aspectos metodológicos de la cartografía social permiten exponer tres conclusiones preliminares. En primer lugar, las cartografías socio – pedagógicas y los mapeos sociales críticos son una especie de caja de herramientas que contribuye a la construcción de lugares de enunciación propios, los cuales permiten comprender las problemáticas de un grupo o comunidad en un territorio local en conexión con los aspectos estructurales del orden capitalista global y sus extensiones mercantiles, coloniales, patriarcales y biopolíticas. En segundo lugar, se trata de una apuesta metodológica que aporta a la producción comunitaria de conocimientos, a la generación de inteligencias colectivas y a la instalación progresiva de comunidades de práctica, dado su interés no solo en realizar diagnósticos sobre la realidad en el territorio sino también en producir respuestas creativas desde lógicas no convencionales. Por último, además de aportar criterios para reconocer el territorio y los significados que los colectivos le otorgan a su uso, explotación y transformación, estas metodologías se constituyen en mediaciones fundamentales para comprender las ontologías

relacionales, los mundos divergentes, los proyectos de Buen Vivir y los pluriversos en proceso de construcción en muchos lugares del Sur global.

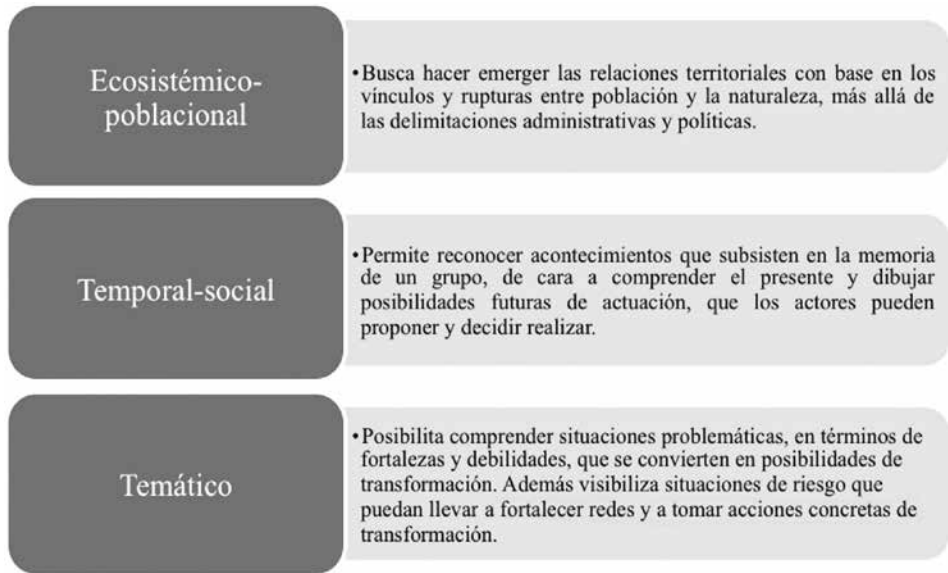
Tres metodologías participativas para y desde el Sur

• **Cartografía social – pedagógica**

La cartografía social- pedagógica es una metodología para la producción de conocimiento social que consiste en la caracterización e interpretación de la realidad comunitaria- educativa de un proyecto educativo compartido (institucionalizado, de carácter propio o comunal), a partir de la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes educativos implicados. Para el desarrollo de esta metodología se requiere comprender cuáles son las funciones de la cartografía, el mapa y la acción dentro de los procesos de indagación y planificación educativa y comunitaria. De esta manera, se asume el mapa como una representación convencional - gráfica de fenómenos concretos o abstractos, localizados en un contexto determinado (Barragán & Amador, 2014).

Además de representar o metaforizar la realidad comunitaria, educativa y pedagógica, el mapa funciona como una mediación que se concreta empleando información alfanumérica y gráfica (palabras, imágenes -iconos, indicios, símbolos-, dibujos, mensajes, esquemas, historietas), que exige de interacción, diálogo y deliberación tanto en los procesos de producción y distribución como de apropiación de sus contenidos. En consecuencia, permite no solo construir acuerdos en torno a la lectura de la memoria, la experiencia y la utopía de la comunidad, sino también poner en escena los saberes, las prácticas, las experiencias, las corporalidades, los sentimientos, las emociones y los conflictos de los participantes.

Los pasos a seguir en este tipo de cartografías son: la selección de la problemática a tratar, la elección del tipo de mapa que puede ser construido, el diseño colectivo de convenciones, la elaboración del mapa, la socialización de la creación colectiva, la generación de acuerdos de transformación y la memoria de la cartografía. Los mapas propuestos para el desarrollo de este tipo de cartografía social – pedagógica son: el ecosistémico – poblacional, el temporal – social y temático (Barragán & Amador, 2014).



Tipos de mapas para la cartografía social – pedagógica (Barragán & Amador, 2014)

• Mapeos sociales críticos

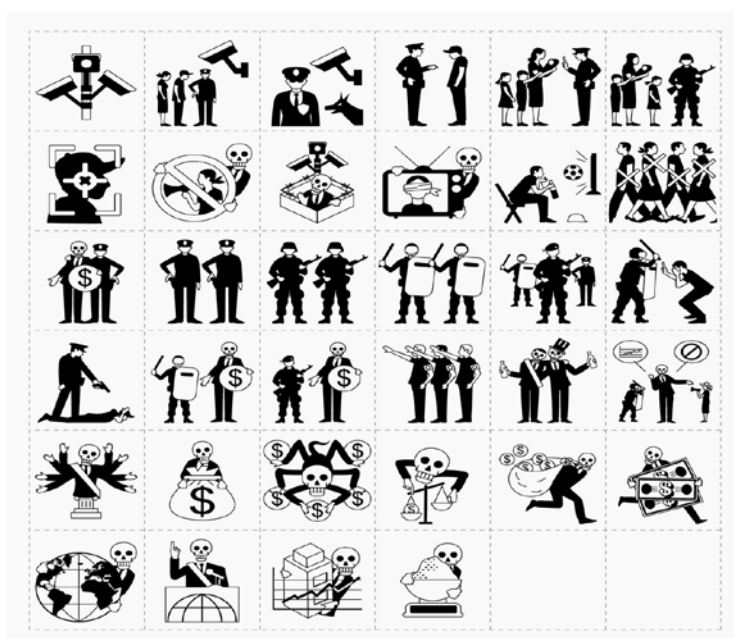
Durante la última década, algunos activistas, investigadores, educadores y artistas populares han conformado colectivos y redes de trabajos en torno a los llamados mapeos sociales críticos. Un ejemplo de estas experiencias corresponde a Iconoclasistas (2014), un colectivo que surgió en Argentina, el cual integra procesos pedagógicos, comunicativos y estéticos, tales como el arte gráfico, los talleres creativos y la investigación colectiva con el fin de producir recursos de libre circulación, apropiación y uso, para tejer redes de solidaridad y afinidad, e impulsar prácticas colaborativas de resistencia y transformación por medio de este tipo de mapeos. El colectivo en mención genera dispositivos visuales que comunican situaciones de injusticia y desigualdad para brindar herramientas de comprensión que promuevan conciencia reflexiva y conocimiento crítico con el fin de inspirar o apoyar acciones transformadoras y prácticas de organización y de resistencia. Estos materiales se publican en su sitio web con el fin de animar su libre circulación, apropiación y uso. Al respecto, Iconoclasistas (2014) afirma:

La confección de mapas es uno de los principales instrumentos que el poder dominante utiliza para la apropiación utilitaria de los territorios, lo cual incluye no solo una forma de ordenamiento territorial, sino también la demarcación de fronteras para señalar los nuevos ocupamientos y planificar las estrategias de invasión, saqueo

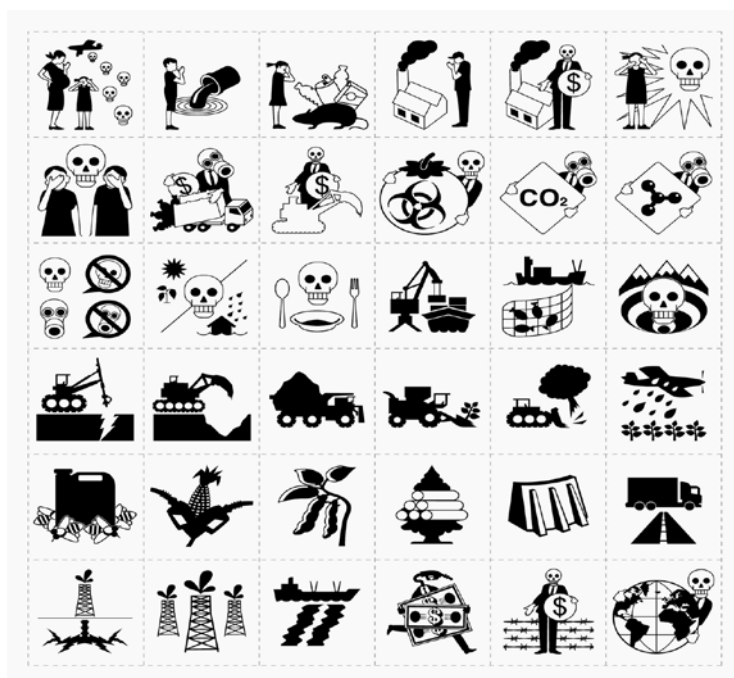
y apropiación de lo común. De esta manera, los mapas que habitualmente circulan son el resultado de la mirada que el poder dominante recrea sobre el territorio para producir representaciones hegemónicas funcionales al desarrollo del modelo capitalista, decodificando el territorio de manera racional, clasificando los recursos naturales, características poblacionales y el tipo de producción más efectiva para convertir la fuerza de trabajo y los recursos en capital. Esta mirada científica sobre el territorio, los bienes comunes y quienes los habitamos se complementa con otras técnicas escrutadoras del cuerpo social, como la videovigilancia, las técnicas biométricas de identificación y las fórmulas estadísticas que interpretan situaciones y ofrecen información que permite la ejecución de mecanismos biopolíticos orientados a organizar, dominar y disciplinar a quienes habitan un territorio. (Iconoclasistas, 2014, s.p)

Un aspecto importante de este tipo de experiencias es el carácter abierto, compartido y distribuido de los recursos libres que se ubican en los repositorios digitales. Particularmente, Iconoclasistas (2014) emplea el mapeo crítico, de manera analógica y digital e interactiva, identificando y conectando hechos significativos, personajes clave, políticas públicas y alternativas de cambio. Asimismo, descomponen las representaciones discursivas hegemónicas a partir del análisis de los relatos de los medios masivos de comunicación y de la injerencia de la opinión pública sobre el nivel del sentido común que incide en lo social. También potencian la identificación de redes afines para fortalecer las prácticas liberadoras y la creación de imaginarios rebeldes. Impulsan la visualización de panoramas de desigualdad poniendo en juego la memoria de los actores sociales. Por último, favorecen la reflexión sobre los impactos subjetivos de los mecanismos de disciplina, mandato y control social.

Una forma de mapeo crítico se puede realizar a partir de mapas preexistentes del territorio, de carácter político-administrativo. Posteriormente, se suministra a los participantes un conjunto de iconos que representan problemáticas relacionadas con la violencia, la vigilancia, la represión, la discriminación, el despojo y la contaminación, entre otras opciones, pero también iconos que dan cuenta de procesos de resistencia y alternativos en el territorio, por ejemplo, organizaciones socio-comunitarias, colectivos sociales y/o culturales, proyectos comunitarios, emprendimientos alternativos de economías solidarias, entre otros aspectos. El propósito es que los participantes, a partir del diálogo de saberes, las deliberaciones y las formas de negociación cultural, ubiquen los iconos en el mapa conforme a su experiencia y conocimiento sobre el lugar que problematizan. A continuación, se presentan algunos ejemplos de estos iconos:



Iconos de control social y represión (Iconoclastas, 2014)



Iconos de saqueo y expulsión (Iconoclastas, 2014)

Cartografías sociales digitales

En la actualidad, las sociedades contemporáneas asisten a una reconfiguración de los textos, los medios de comunicación y los productos culturales por cuenta de la cultura digital. Este proceso modifica decididamente los referentes y las mediaciones con los que se están desplegando los procesos comunitarios de resistencia social y re-existencia política en los territorios. Además de las transformaciones sociales, políticas y culturales asociadas a este fenómeno contemporáneo, se destacan las funciones de la convergencia semiótica, mediática y cultural (Amador, 2018). Más allá de la convergencia tecnológica o mediática para el consumo (Jenkins, 2008), la convergencia cultural se centra en las percepciones, prácticas y procesos intersubjetivos que los agentes sociales producen como consecuencia de sus niveles de proximidad y distancia con problemas de la vida cotidiana enmarcados en las intersecciones e intersticios de la cultura digital, la cultura audiovisual y la cultura popular.

La convergencia cultural es un fenómeno social y cultural en el que se hibridan distintos modos semióticos (gestual, oral, visual, kinestésico, alfa-numérico, sonoro, audiovisual, digital), a partir del flujo de los medios de comunicación en sus diversas expresiones, las arquitecturas comunicacionales, la proliferación de canales y redes virtuales, así como la portabilidad de las tecnologías digitales. Este tipo de multimodalidad, o de hibridación de modos semióticos, ha dado lugar a la proliferación de nuevos textos y textualidades. Se trata de textos como el hipertexto, la multimedia, la hipermedia y los textos transmedia³¹.

Como parte de este escenario de convergencia cultural ha surgido la cartografía social digital. Se trata de una estrategia que, aunque comparte los

31 El hipertexto es un hiperdocumento que permite crear, agregar, enlazar y compartir información a partir de diversas fuentes de datos, los cuales hacen posible romper con la linealidad del texto convencional, estimular al usuario para que elija sus propias trayectorias de lectura y profundizar en tópicos o conceptos presentes en el hiperdocumento. El texto multimedia es un sistema de contenidos que emplea múltiples medios de expresión (físicos o digitales) para presentar o comunicar información, los cuales van desde textos alfanuméricos e imágenes hasta animación, sonido y video. La hipermedia (hipertexto+multimedia) es un texto que incluye un conjunto de métodos o procedimientos para escribir, diseñar o componer contenidos, los cuales integran soportes tales como el texto, la imagen, el video, el audio, los mapas y otros recursos de información digital online y offline. Por último, los textos transmedia son relatos dinámicos, relacionadas con biografías, cuentos, novelas, filmes, videojuegos, mundos virtuales, cómics, fanzines, fanart, historias cotidianas o tramas políticas, entre otras, cuyo soporte es el lenguaje digital y las plataformas mediáticas. Un contenido se expande y se distribuye en otros formatos y plataformas con el fin de propiciar mayores niveles de interacción de los usuarios.

criterios de las cartografías expuestas anteriormente, se apoya en el uso de distintos recursos mediáticos y semióticos tanto en los procesos de producción como de distribución y apropiación de los mapas construidos por los participantes. En relación con la producción, es necesario que los participantes realicen registros de la experiencia o recopilen aquella información que da cuenta de ésta mediante textos alfabéticos, fotografías, audios, videos y otro tipo de recursos digitales disponibles. La idea es que estos funjan como hipervínculos, objetos virtuales y/o convenciones digitales que contribuyan a enlazar el mapa con otros textos, medios y formatos desde composiciones multimediales, hipermediales o transmediales. Al respecto, es importante tener en cuenta, a propósito de los diversos ejercicios realizados en varias regiones de Colombia, que los colectivos, las organizaciones y las comunidades tienden a registrar sus actividades y procesos, cada vez más, a partir de estos recursos, formatos, medios y lenguajes.

Una vez los integrantes se reúnen y ofrecen los recursos digitales mencionados para iniciar la cartografía digital, se propone una plantilla digital prediseñada del lugar en el que se va a trabajar. Se debe contar con la imagen digital de un mapa, una fotografía aérea o un plano del territorio que se va a mapear con el fin de incluir los elementos seleccionados. Al respecto, se sugiere trabajar con programas informáticos sencillos (Power Point, PDF, Adobe) o en sitios Web accesibles y de libre circulación (Prezi, Canva, Time line, Genially) que permitan insertar cada uno de los recursos digitales en la superficie del mapa, fotografía o plano seleccionado. Una vez se cuenta con estos elementos, los participantes deben debatir, en el marco del problema o tema en cuestión, qué recursos digitales van a priorizar, qué significados tienen éstos para cada uno de ellos, qué mensaje quieren ofrecer con éstos y, finalmente, en dónde y cómo los van a ubicar en la superficie del mapa, fotografía o plano. La idea es que, dependiendo del programa o sitio Web empleado, los participantes se aseguren de incluir los archivos completos para que cada hipervínculo funcione en el momento de la interacción con el contenido.

Por último, es importante tener en cuenta que la cartografía social digital también ofrece alternativas operativas para los procesos de distribución y apropiación de contenidos. Una vez se cuenta con el mapa en un archivo o en un sitio Web, los participantes deben proceder a su publicación en un espacio digital interactivo abierto con el fin de llegar a los públicos seleccionados. También es posible que el medio elegido para la publicación del contenido se integre con sitios como redes sociales virtuales, páginas

Web y portales de información digital alternativa. Asimismo, es posible que algunos de estos medios permitan captar puntos de vista, opiniones y posicionamientos de los usuarios mediante foros, herramientas de retroalimentación y formatos para la producción de otros contenidos. Aunque los usos y las apropiaciones de los usuarios de estas cartografías multimodales exigirían de investigaciones formales en sentido estricto, por ejemplo, desde la recepción crítica o la antropología visual, estas alternativas comunicativas contribuyen a alcanzar progresivamente acercamientos entre quienes producen los contenidos y quienes los apropian, y pueden llegar a hacer posible la co-creación (Siemens, 2007).

A modo de cierre

En la primera parte del presente capítulo se expuso cómo la vida de los grupos, pueblos y culturas del Sur se caracteriza por la complejidad de sus dinámicas sociales que, en términos de Escobar (2014), develan otras ontologías relacionales a partir de formas de organización social divergentes, cosmogonías propias y economías solidarias. Esta riqueza de saberes y experiencias requiere ser comprendida y problematizada dada su complejidad ontológica, epistémica, política y cultural. Por esta razón, es necesario construir metodologías, herramientas de aproximación y traducción a estas ontologías relacionales y pluriversos como posibilidad de transitar de la monocultura del saber, y la reproducción social y cultural, a otros modos de construir el nosotros desde el Buen Vivir, la comunalidad, el postextractivismo y las alternativas a la crisis del modelo civilizatorio de la modernidad liberal - ilustrada - desarrollista. Si bien existen varias tradiciones críticas en las ciencias sociales, una de estas opciones metodológicas es la cartografía social y sus múltiples posibilidades de implementación en los colectivos, las organizaciones y las comunidades del Sur.

De esta manera, en la segunda parte se presentaron tres tipos de cartografías sociales: cartografías sociales – pedagógicas, mapeos críticos y cartografías sociales digitales. Como se aprecia, se trata no solo de ejercicios participativos que indagan por la realidad del colectivo o la comunidad, sino que también hacen posible develar las problemáticas sociales, políticas, culturales y ambientales del territorio, desnaturalizando aquello que se ha impuesto o escondido como parte de las narrativas del progreso y el desarrollo. Asimismo, es una metodología que proporciona herramientas para reflexionar

e interpretar las prácticas en el territorio, desde miradas críticas, sobre las ausencias y las emergencias de los procesos de resistencia y de proyectos alternativos. Por último, es un proceso que fomenta la construcción de proyectos hacia el futuro y que favorece el diseño de criterios y estrategias desde dinámicas especiales, tales como las comunidades de práctica, las inteligencias colectivas y los modelos de (inter) aprendizaje.

Bibliografía

Alfaro, R.M. (1996). *Una comunicación para otro desarrollo*. Asociación de comunicadores sociales Calandria.

Amador, J.C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas* (49), 47-67. DOI: 10.30578/nomadas.n49a3

Amador, J.C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades desde la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 77-94 tomado de: <10.11144/Javeriana.m10-21.eint>

Barragán, D. y J.C, Amador (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo* (64). 127-141.

Braceras, I. (2012). *Cartografía participativa: herramienta de empoderamiento y de participación por el derecho al territorio*. Trabajo de fin de máster. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. Universidad del País Vasco. Disponible en: <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/registros/19416>

Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. Unicach.

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

Escobar, A. (2015). *Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur*. *Revista de*

Antropología Iberoamericana, 11(1), 11 – 32. DOI: 10.11156/aibr.110102

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

Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. ICAHN, Universidad del Cauca.

Fals – Borda, O. (1979, 2009). “Cómo investigar la realidad para transformarla”. En Moncayo, V. (Comp.). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores y Clacso.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Giroux, H. (2000). “Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and the Crisis of Culture”. *Cultural Studies*, 14(2), pp. 341-360.

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. <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasAcostaCriticaDesarrolloBVivirUtopia11.pdf>

Harvey, D. (2008). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.

Huergo, J. (2000). “Comunicación/Educación. Itinerarios transversales”, en Valderrama, C. (ed.). *Comunicación- Educación, coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central, Departamento de Investigaciones

de la Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores, Serie Encuentros. Pp. 3-25.

Iconoclastas (2014). Mapeos críticos, prácticas colaborativas y recursos gráficos de código abierto. *Revista de artes visuales errata* (7). Sp.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Editorial Paidós. <https://stbngtrrz.files.wordpress.com/2012/10/jenkins-henryconvergence-culture.pdf>

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. La Torre.

Martín – Barbero, J (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. CAB.

Mata, M.C. (2011). Comunicación Popular, continuidades, transformaciones y desafíos. *Revista Oficios Terrestres*, 1(26), 1-22.

Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Revista Educación y Ciudad* (29), 15-38.

Mejía, M. (2009). *La sistematización: empodera y produce saber y conocimiento*. Desde Abajo.

Najmanovich, D. (2015). *El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario*. Editorial Biblos.

Rivera – Cusicanqui, S. (2016). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón Ediciones.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI-CLACSO.

Santos, M. (1979). *Espaço e sociedade: ensaios*. Vozes, Petrópolis.

Siemens, G. (2007). *Situating connectivism* [en línea]. http://ltc.umanitoba.ca/wiki/Situating_Connectivism

Vélez, I. et al. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de geografía: Revista Colombiana de Geografía*. DOI 10.15446

Zibechi, R. (2017). Movimientos sociales en América Latina. *El mundo otro en movimiento*. Desde Abajo.

Feminismo descolonial, desigualdad e interseccionalidad: cuestiones nodales para pensar la subjetividad política desde el sur³²

Alejandro Tiusaba-Rivas

Resumen

Este texto se aproxima a los escenarios de posibilidad para pensar la subjetividad política a partir de la solidaridad como acción fundada en la desigualdad. Para comprender esta relación, me sitúo en el feminismo descolonial latinoamericano y la interseccionalidad como herramienta teórico-metodológica para contribuir a desdibujar relatos universales y unívocos acerca de las diferencias moderno-coloniales.

Palabras clave: desigualdad, interseccionalidad, feminismo descolonial, subjetividad política, epistemologías del Sur.

32 El presente capítulo se desarrolla en el marco de la investigación doctoral: “Discursos sobre la institucionalización de la educación sexual en la escuela pública entre 1970 y 2015. Un punto de vista feminista de la política (sexual) en educación en Colombia”. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Este texto se ocupa de los escenarios de posibilidad para pensar la subjetividad política a partir del feminismo descolonial latinoamericano. Abordo este objetivo desde una perspectiva analítica apoyada en la interseccionalidad y en la comprensión de desigualdades superpuestas por el pensamiento capitalista y colonial modernos. Para desarrollar este planteamiento, hago uso de algunos debates contemporáneos sobre la subjetividad política basada en la solidaridad y busco tensionarlos con la ayuda de algunas contribuciones que, personalmente considero iluminadoras, desde feminismos descoloniales con miras a la (de)construcción de la diferencia colonial.

Inicio con un debate sobre la subjetividad política basada en la solidaridad y los efectos en su formación. Posteriormente, intento construir una provocación ético-política situada en el feminismo descolonial latinoamericano que contribuya en la construcción de marcos analíticos para mi proyecto de tesis doctoral titulado: “Discursos sobre la institucionalización de la educación sexual en la escuela pública entre 1970 y 2015. Un punto de vista feminista de la política (sexual) en educación en Colombia”. Así, la intersección, el entrecruzamiento y la superposición de algunas categorías sociales como raza, clase y género serán útiles para pensar las subjetividades políticas de forma compleja y en perspectiva de desigualdad.

Hacia la subjetividad política

La subjetividad política y sus condiciones de posibilidad han sido una preocupación recurrente en los últimos años por diversos académicos de las ciencias sociales (Díaz, 2012). Como lo señalaron Duque, Patiño, Muñoz, Villa y Cardona (2016), venimos asistiendo a una emergencia interesante de estudios nacionales y latinoamericanos que tienen como pretensión teorizar y problematizar la conjunción entre subjetividad y política. Justamente, estos autores manifestaron que las anteriores son categorías teóricas, las cuales se han estudiado considerablemente de forma independiente por diferentes disciplinas. En la actualidad, la comprensión de la subjetividad política como categoría teórica se ha constituido en un campo de estudio en constante construcción y actualización. Pese a que son relativamente recientes los estudios que indagan sobre sus modos de configuración y sus formas

de operar, autores como Díaz (2012), Díaz y González (2012) y González (2002), han contribuido en su teorización a partir de la unión entre subjetividad y política. La exploración de la subjetividad es planteada en términos de una construcción que tiene lugar procesualmente y que está al margen del sujeto esencializado, invariante y unificado.

De igual forma, González (2002) propuso que la subjetividad es “una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia, no siendo nunca un epifenómeno de esa experiencia” (p. 13). Esta definición sitúa a la subjetividad como un espacio singular de creación basado en la experiencia como constructora de la organización social. Siendo así, como presentó Sennett (2012), la subjetividad es una formación compartida socialmente que expresa las experiencias intersubjetivas con gran valor simbólico y sus imbricaciones históricas, las cuales solo tienen lugar a través de las relaciones que los sujetos establecen con los otros.

En este orden de ideas, al considerar la subjetividad como una construcción de multiplicidad subjetiva, resultado de las relaciones con los otros, se abre la posibilidad de pensarla como producto y productora de interacciones sociales. Esta última característica, González (2002) la concibió como un rasgo de cohesión inseparable entre la subjetividad social e individual. Para este autor, ese rasgo tiene un carácter complejo que radica en el entrelazamiento e interdependencia de diferentes sistemas de configuración subjetiva y social que tienen lugar en las interacciones entre los sujetos.

La idea de correlación social le confiere a la subjetividad un carácter contingente y particularmente dinámico, el cual imposibilita pensarla como un hecho universal y unívoco (Duque et al., 2016). La correlación que subyace entre la subjetividad social e individual toma formas particulares en el campo de la política (González, 2002). Esta circunstancia ha llevado a que cientistas sociales como Alvarado, Ospina-Alvarado y García (2012), Díaz y González (2012) y Díaz, Salamanca y Carmona (2012) problematicen el dominio particular de este tipo de correlación definiéndolo como subjetividad política. Los autores adujeron que este tipo particular de subjetividad está asociado al despliegue de interrelaciones subjetivas construidas en diferentes escenarios de la vida social; permitiendo construir vidas en común, alentando conjuntamente a los sujetos a crear en la diferencia (Esposito, 2003).

Desde este punto de vista, la subjetividad política es una construcción colectiva que surge a través del posicionamiento público del sujeto en la construcción del “nosotros”. Arendt (1997) explicó esto desde el carácter relacional que reviste lo político. Este carácter opera en los escenarios de construcción colectiva (del nosotros) de los sujetos, donde se despliegan intercambios desiguales que posibilitan la configuración de modos singulares de vecindad o proximidad con el ser mismo y con los otros (Esquirol, 2015).

La subjetividad política emerge como una experiencia de construcción colectiva donde se vive el encuentro y el desencuentro con los otros. Para Arendt (1997) la experiencia de estar juntos en pluralidad está relacionada con el reconocimiento subjetivo y con la posibilidad de estar abocados al acontecimiento de la diferencia y la igualdad. Según esta idea, acceder a la vida social implicaría, como dijo Esposito (2003), alejarnos de nuestra existencia privada en una dinámica sacrificial. El entramado que constituye el espacio propiamente político se alcanza a través de la disposición de poder abrirnos y exponernos a la existencia compartida que cimienta la política.

La solidaridad como condición de posibilidad para la subjetividad política

Pensar en la construcción y formación de subjetividades políticas implica, imprescindiblemente, analizar las condiciones que hacen posible su emergencia. En este aspecto, los estudios de Dukuen y Kriger (2015), Giraldo y Ruiz (2018), Kriger y Daiban (2015), Kriger y Dukuen (2017) y Kriger y Said (2017) son reveladores para comprender la operativización de la subjetividad política en contextos latinoamericanos.

En este punto, el estudio de Giraldo y Ruiz (2018) presenta un detallado análisis sobre la solidaridad y sus escenarios de posibilidad y reivindicación para los jóvenes de las comunas de Medellín, en Colombia. Particularmente, los autores señalaron tres colectivos de jóvenes que emergieron luego de la Operación Orión en la comuna 13 de San Javier: AgroArte y Rap, Cuerpos Gramaticales y Semillas del Futuro. Estos colectivos juveniles ponen el foco en las acciones y prácticas “desplegadas hacia los otros, a favor del otro y en respuesta a su sufrimiento” (p. 30) como constructoras de subjetividades políticas. Aquí, la experiencia de la solidaridad se presenta de manera directa como un acontecimiento ético-político que toma forma en el encuentro con

el otro, en el esquema dar-recibir-retribuir, propio de quienes se han dejado afectar por el (des)encuentro con la pluralidad.

De este modo, Giraldo y Ruiz (2018) comprenden la solidaridad como acción y como experiencia moral y política que materializa un valor cívico. Para desarrollar este planteamiento, se apoyan en las narrativas sociales-artísticas de jóvenes y en las acciones que emprenden como formas contestatarias y reivindicadoras de los territorios precarizados y violentos donde han habitado. Las acciones solidarias emergen, entonces, como una respuesta colectiva plural desde la cual los jóvenes pretenden resistir(se) a la indiferencia y al orden hegemónico que fragmenta e individualiza a los sujetos. La posibilidad de encuentro con los otros es la fuente de donde bebe la solidaridad. Es la posibilidad de fortalecer vínculos para la agencia y la transformación de los dominios éticos y políticos que gobiernan las sociedades. Para los tres colectivos en cuestión, las acciones solidarias como la donación de dinero, alimentos, asistencia física, apoyo emocional y la creación musical y artística, se constituyen en formas de reconocimiento de la existencia del otro y de agenciamientos que contribuyen a la transformación. Por esta razón, Giraldo y Ruiz (2018) consideran que:

La solidaridad como una acción orientada a la superación de la injusticia-desigualdad supone, en primer lugar, valorar la situación del otro como injusta -hacer consciencia de su sufrimiento-, asumir la existencia de condiciones de vida en común y actuar, de manera situada, para hacer del mundo un lugar dignamente habitable. (p. 47)

Desde este punto de vista, la solidaridad implica la experiencia de la mutualidad basada en el reconocimiento subjetivo y la generación de sentidos emancipatorios que procuran tensionar y transformar las condiciones de existencia colectiva. No basta con que los sujetos construyan un posicionamiento sobre una situación de injusticia, sino que esa posición se debe traducir en acciones que gestionen una transformación del ordenamiento social más próximo. En este contexto, Díaz (2012) afirmó que una de las significaciones de la subjetividad política se encuentra encarnada en aquellos sujetos que expresan una preocupación por la desigualdad social que experimentan los otros y su manifestación a través de agenciamientos alternativos a los históricamente dominantes. Esta preocupación subyace en la tensión que los sujetos establecen con el imaginario social en su conjunto, el cual se pretende cambiar a través de la creación de nuevos sentidos.

La anterior perspectiva destaca la solidaridad como un acontecimiento de comprensión y transformación social que parte del reconocimiento de los otros como un acto cimentado en la desigualdad. Kriger y Dukuen (2017) apuntaron que la experiencia solidaria está construida bajo esquemas morales basados en el encuentro con el otro. Dichos esquemas morales se forman como “modos específicos de percibir lo social que indican una relación con los otros (de clase) y con sus condiciones de existencia” (Kriger y Dukuen, 2015, p. 325). Este planteamiento sugiere que los esquemas morales actúan como un principio de reconocimiento intersubjetivo apoyado en el diálogo de alteridades. En otras palabras, los esquemas morales se constituyen en visiones parciales de los otros, que se transforman en disposiciones políticas que habilitan la acción social de los sujetos (Kriger, 2017).

La solidaridad como posibilidad de relación con los otros y con sus condiciones de existencia está basada en la desigualdad. El encuentro intersubjetivo que tiene lugar en acciones solidarias es indefectiblemente desigual. Entendiendo por desigualdad todo aquel tipo específico de diferencia socialmente construida que asigne desventajas o privilegios sociales, económicos y materiales a los sujetos (Esguerra y Bello, 2014; Saraví, 2015; Viveros, 2016). Desde este punto de vista, la solidaridad se vuelve un acontecimiento de reconocimiento de la desigualdad y de interpelación de situaciones específicas de hegemonía construidas por el pensamiento capitalista y colonial moderno (Rivera, 2016; Esteva, 2015). Esto implica asumir que las acciones solidarias se constituyen en oportunidades de expandir el horizonte subjetivo a través de respuestas ético-políticas que pretenden subvertir la desigualdad en tanto diferencia colonial/subalternizada.

Feminismo descolonial, desigualdad e interseccionalidad

Con todo lo anterior, he querido pensar la subjetividad política como una construcción apoyada en la solidaridad, la cual requiere una comprensión basada en los aportes que sobre la interseccionalidad han realizado el feminismo descolonial, particularmente aquellos provenientes del pensamiento del Sur. Ese “Sur” entendido como una suerte epistémica que amalgama nuevas relaciones de conocimiento basadas en la condición humana o en “nuestro estar-en-el-mundo, nuestro-ser-en-la cotidianidad” (Guarín, 2017, p.29) con la sensibilidad social traducida en compromiso con la experiencia de opresión en el mundo. Para la comprensión de las desigualdades y las

(re)existencias desde el “sur” como una coyuntura epistémica que permita problematizar los acontecimientos que recaen sobre de la acción colectiva como formas vivas de inspiración política y de resistencia (Mejía, 2015).

El feminismo descolonial como apuesta epistemológica ha pretendido promover una vocación crítica desde el Sur. Esta procura ser una forma contestataria de trascender el orden hegemónico abiertamente criticado, a partir de la producción de alternativas comprensivas que parten de las opresiones coloniales como fuente política de conocimiento y de reivindicación. Este feminismo pretende constituir rupturas que impulsen la salida de lógicas coloniales-hegemónicas reproductoras de la dualidad sujeto-objeto a través de visiones totalitarias que excluyen y reproducen el dispositivo global de comprensión y apropiación del conocimiento (Lugones, 2011). Así como a la incapacidad de los sujetos cognoscentes de reconocer y validar formas-otras de comprender los fenómenos sociales y las nuevas lógicas no institucionalizadas para acercarnos.

Espinosa-Miñoso (2014) reconoció en el feminismo descolonial un compromiso ético-político con la reinterpretación de la historia en clave crítica de la modernidad. Esto supone una oportunidad política para realizar un fuerte énfasis al carácter intrínsecamente racista y eurocéntrico que ha profundizado la colonialidad en la actualidad. Frente a este escenario, sugiero un feminismo anclado en una apuesta descolonial que sitúe “en el centro de su análisis la raza, la clase y otras formas de clasificación social como elemento de exclusión simbólica y material, así como los modelos de organización político y social propuestos por el programa moderno occidental” (Espinosa-Miñoso, Gómez y Ochoa, 2014, p. 20) con el objetivo de comprender, denunciar y sanar la herida colonial que de forma compulsiva tensiona persistentemente las vidas subalternizadas.

Entonces inscribo a un feminismo descolonial contra-hegemónico anclado en la subalternidad como fuente que reviste de política la existencia, en la medida en que recupera la posibilidad de hacer(se) ver a través de los mismos rasgos que posibilitan la subalternización (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Spivak, 1998). Es decir, un feminismo que apunte a “poder hablar” a través de las diferencias coloniales como “la potente materia prima a partir de la cual forjamos nuestro poder personal” (Lorde, 2017, p. 105) para interpelar las prácticas sociales que legitiman la exclusión y perturbar el orden arbitrario dentro del cual se está atrapado. Pero en el dispositivo global colonial, lo anterior implica, como postularon Mata (2011) y Huergo (2000),

ir más allá de los límites materiales y volcar la mirada sobre los procesos de subjetivación y sus efectos en las nuevas y actualizadas formas de “habla”.

En esta óptica, Lugones (2011) propuso el sistema moderno colonial de género como una perspectiva de comprensión de la opresión de la modernidad. Para concebir este sistema afirmó que enfatizar que el uso de las dicotomías y de la “lógica categorial dicotómica y jerárquica es central para el pensamiento capitalista y colonial moderno sobre raza, género y sexualidad” (p. 106). De este modo, un feminismo descolonial debe permitir visibilizar los sistemas coloniales de clasificación para desentrañar sus usos e interacciones, así como las formas y temporalidades de las prácticas de resistencia que emergen sobre las diferencias coloniales impuestas.

Con lo anterior, Lugones (2011) trazó, desde el feminismo descolonial, una perspectiva interseccional emparentada con la tradición teórica del feminismo negro en los Estados Unidos, para pensar la imbricación de las opresiones (de raza, género, clase y sexualidad) impuestas por la modernidad/colonialidad. En este sentido, Espinosa-Miñoso (2014) planteó que “recuperar el legado crítico de las mujeres y feministas afrodescendientes e indígenas que desde América Latina han planteado el problema de su invisibilidad dentro de los movimientos del feminismo mismo” (p. 8) para (re)construir visiones situadas desde el sur sobre el papel y la importancia que reviste sus prácticas de resistencia al conjunto de opresiones que soportan.

El feminismo descolonial ha impulsado la (de)construcción de nuevas miradas interpretativas que permiten comprender y revertir desigualdades sociales múltiples e interdependientes que se intersectan y superponen a través de relaciones de poder dentro del sistema moderno colonial (Brah y Phoenix, 2004; Espinosa-Miñoso, 2014; Espinosa-Miñoso, 2016; Hill-Collins, 2000 y Viveros, 2016). De acuerdo con esto, Baquero (2016) y Viveros (2016) han reflexionado sobre cómo la interseccionalidad ofrece un marco analítico basado en las desigualdades y en el entrecruzamiento de variables sociales que las producen. Sin duda, comprender la solidaridad y sus condiciones de posibilidad para la subjetividad política en esta clave, resultaría ser una oportunidad para desdibujar los relatos carentes de cuestionamientos de género, raza, orientación sexual, edad y religión. Variables sociales que al ser entrecruzadas y puestas en conversación con las acciones y prácticas solidarias, posibilitarían una lectura más compleja de la formación de subjetividades políticas que la que tenemos en la actualidad.

Con lo anterior, no intento restar valor académico y político a los hallazgos investigativos que hasta la actualidad se han suscitado en las ciencias sociales sobre solidaridad y subjetividad política. Sin embargo, sí pretendo cuestionar y denunciar los vacíos y silencios epistémicos que muchas investigaciones poseen en materia de comprensión de sistemas de poder y sus modos de entrelazamiento, lo que permitiría vislumbrar la urdimbre de relaciones alrededor de la desigualdad social y los sistemas de opresión moderno coloniales que definen sus bordes. Lamentablemente, este vacío teórico-metodológico nos ha llevado a continuar reproduciendo marcos analíticos que silencian e ignoran el cruce de variables que producen desigualdades en el Sur.

Los estudios feministas descoloniales han contribuido en el desestablecimiento de relatos céntricos y universales sobre la realidad social (Lugones, 2011; Cubillos, 2015). Un ejemplo son los estudios adelantados por el feminismo chicano y campesino que incluyen relatos al feminismo de mujeres no blancas, a través de cuestionamientos sobre la discriminación, simultaneidad e interdependencia que pueden experimentar la raza, el género y la clase social como variables desiguales (Baquero, 2016; Cubillos, 2015; Rivera, 2016; Viveros, 2016). La interdependencia de categorías sociales sugiere pensar que las desigualdades y opresiones no operan de forma individual. Consecuentemente, como explicitó Baquero (2016), estas categorías sociales no pueden disociarse en la comprensión de la realidad intersubjetiva. Esto supone la necesidad no solo de comprender cada categoría por separado, sino de visualizar los entrelazamientos e intersecciones que de forma combinada se muestran en un contexto específico, así como los efectos materiales y simbólicos que producen sus relaciones.

Baquero (2016) sugirió una forma interesante de comprender las desigualdades a través de una perspectiva interseccional basada en superposiciones. Estos elementos analíticos conllevan el uso de capas que se superponen, entrecruzan y diseminan construyendo desigualdades. El estudio de estas capas tiene por objeto la comprensión de las desigualdades como construcciones complejas e interconectadas. Aquí, el investigador detalladamente zanja y rastrea entre capas cubiertas y sedimentadas, normalizadas buscando las relaciones imbricadas que subyacen dentro de estratificaciones sociales.

Retomando los tres colectivos juveniles de Medellín (AgroArte y Rap, Cuerpos Gramaticales y Semillas del Futuro) referenciados por Giraldo y Ruiz (2018) muestran cómo algunas formas artísticas y estéticas cuestionan los

sistemas de opresión social mediante la cultura *hip-hop*. Este movimiento artístico se ha convertido en un recurso cultural para consolidar estrategias políticas de denuncia desde el “sur” que parten del saber cotidiano fabricado en la vida urbana. Escribir, cantar y producir música *hip-hop* con “el parche” se transforma en un acontecimiento que busca desestabilizar la hegemonía de las relaciones de poder, con letras cargadas de indignación, denuncia y búsqueda de justicia. En este sentido, el *hip-hop* se convierte en una forma de combatir la indiferencia a partir de la creación de existencias distintas que movilizan formas contestatarias de *ser* y *estar* juntos en el mundo (Giraldo y Ruiz, 2018). Estas formas artísticas son compuestas mayoritariamente por varones jóvenes blanco-mestizos y negros que viven condiciones de precarización social, política y económica, que están organizados alrededor de una construcción estética o estilo juvenil *rapero*.

Ser un joven rapero de clases populares está cruzado por una representación de “delincuencia” como algo asociado a la racialización de la peligrosidad en los sectores urbanos (Connell, 2001, Zubillaga y Briceño-León, 2000). Esta racialización describe ciertos rasgos étnicos como potencialmente peligrosos para la sociedad³³. Aquí, la raza, el género y la clase social se hacen visibles a través de experiencias de desigualdad que viven varones, negros o blanco-mestizos y pobres que son simultáneas. De manera que una persona no puede dejar de ser un varón para ser mestizo o para ser pobre. Es necesario una comprensión relacional y situada de las desigualdades que producen estas superposiciones.

Sumado a lo anterior, Connell (2001) asumió que la interacción entre género y raza construye versiones de masculinidad. Sin embargo, desconocemos cómo se constituyen y de qué forma se superponen estas dos categorías sociales en el caso de los jóvenes que desarrollan prácticas y acciones solidarias articuladas al *hip-hop*. Igualmente, ignoramos las formas en las que estas podrían entrelazarse con otras variables sociales como la clase social y/o la orientación sexual³⁴ y sus efectos en la construcción de subjetividades.

Con lo anterior, no pretendo forzar o imponer de forma categórica interpretaciones y enfoques teórico-metodológicos en los estudios abordados

33 Los colectivos *AgroArte*, *Cuerpos Gramaticales* y *Semillas del Futuro* desestabilizan la representación de la “delincuencia” a través de acciones afirmativas que le tuercen el cuello a la violencia y al mundo de la calle asociado a la hostilidad. Algunas de las formas en que lo hacen están disponibles en red a través de plataformas como YouTube.

34 Habría que preguntarnos también, cómo la variable generacional interviene y de qué forma influye en la dinamización y creación de las expresiones musicales que caracterizan los colectivos. A propósito de la inclusión de las madres de algunos varones que participan en los colectivos.

sobre la acción colectiva juvenil y su relación con la construcción de subjetividades políticas. Sería muy irresponsable pretender que estos abordajes investigativos estén alineados a los marcos analíticos que intento construir para mi proyecto de tesis doctoral. Tengo claro que cada investigador pone sus acentos sobre determinados discursos y sitúa la mira sobre intensiones y objetivos particulares. Sin embargo, la crítica que intento construir hasta el momento me resulta importante como oportunidad para operativizar categorías y buscar mis propios acentos. Para persistir en la (de)construcción de distintas atalayas comprensivas que permitan socavar perspectivas continuas, lineales y hegemónicas que niegan nuestras historicidades y experiencias desde el Sur.

Consideraciones finales

En este texto intento visibilizar algunos escenarios de posibilidad para pensar la subjetividad política desde la solidaridad como acción fundada en la desigualdad. Busco proponer un esquema analítico apoyado en el feminismo descolonial emparentado con la interseccionalidad y en las desigualdades superpuestas, como oportunidad política, que pretende desdibujar los relatos carentes de cuestionamientos de género, raza y clase social como formas de clasificación social hegemónicas del programa moderno-colonial.

Lo anterior permitió comprender la subjetividad política como un acontecimiento localizado y construido procesualmente a través de las relaciones intersubjetivas que los sujetos establecen con los otros. Este acontecimiento surge a partir del reconocimiento subjetivo y el despliegue de intercambios desiguales en diferentes escenarios de la vida como generadores de pluralidad. Sumado a esto, se visibilizó a partir de algunos rasgos de los estudios de Dukuen y Kriger (2015), Giraldo y Ruiz (2018), Kriger y Daiban (2015), Kriger y Dukuen (2017) y Kriger y Said (2017) cómo la solidaridad se constituye en una condición de posibilidad para la formación de subjetividades políticas.

Los anteriores estudios sobre la subjetividad política ponen atención a las acciones y prácticas solidarias que jóvenes, algunos cruzados por la clase social, despliegan en favor de los otros. Sin embargo, estos abordajes investigativos sostienen los acentos en las formas contestarias y reivindicadoras de jóvenes urbanos como seres desprovistos de género, religión, orientación sexual y raza. Esto conlleva a la ausencia de una comprensión compleja de

estas categorías sociales coloniales y sus formas de intersección en los escenarios de construcción colectiva. Además, nos conduce a problematizar y politizar la pregunta sobre quién o quiénes producen el conocimiento y qué los lleva a silenciar y/o considerar como poco importantes variables sociales que para Lugones (2011) Espinosa-Miñoso (2016) Hill-Collins (2000) y Viveros (2016) resultan cruciales para comprender los modos de funcionamiento de las relaciones de poder desiguales.

Los análisis desde perspectiva feminista descolonial basada en la desigualdad y la interseccionalidad son herramientas teórico-metodológicas nodales para comprender la solidaridad y reflexionar sobre la subjetividad política; haciendo un especial énfasis en la superposición y el entrecruzamiento de variables sociales coloniales como marcos analíticos complejos. En efecto, estas herramientas podrían contribuir a desdibujar relatos universales y unívocos de las realidades sociales que bordean y definen las acciones colectivas constructoras de sujetos políticos. Por esta razón, este texto pretendió dar luces para marcos analíticos más holísticos que profundicen y amplíen la comprensión de la solidaridad como acciones generadoras de prácticas transformadoras desde el “Sur” de las relaciones de poder arbitrarias.

Bibliografía

- Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M. y García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256.
- Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? Editorial Paidós.
- Baquero, J. (2017). Desigualdades superpuestas, capas de desigualdad e interseccionalidad: consideraciones analíticas y aplicación al caso colombiano. *Revista Análisis político*, (89), 59-75.
- Brah, A. y Phoenix, A. (2004). Aint' I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2001). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Revista Nómadas*, (14), 156-171.
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de ética y política*, (7), 119-137.

- Díaz, A. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. CINDE.
- Díaz, A. y González, F. (2012). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en Latinoamérica: ideas a dos voces. *Revista Universitas Psychologica*, 11(1), 325-338.
- Díaz, A., Salamanca, L. y Carmona, O. (2012). Biopolítica, subjetividad y falsos positivos. En: Piedrahíta C., Díaz, A. y Vommaro, P. (Comp.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pp. 47-62.
- Dukuen, J. y Kriger, M. (2015). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense (2014-2015). *Revista Astrolabio. Nueva Época*, (16), 311-339.
- Duque, L., Patino, C., Muñoz, D., Villa, E y Cardona, J. (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *Revista CES Psicología*, 9(2), 128-151.
- Esguerra, C., Bello, J. (2014). Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. *Revista de Estudios Sociales* (49), 19-32.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *Revista El Cotidiano*, (184), 7-12.

- Espinosa-Miñoso, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Revista Solar*, 12(12), 141-171.
- Espinosa-Miñoso, Y., Gómez, D. y Ochoa, K. (2014b). Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Editorial Universidad del Cauca.
- Espósito, R. (2003) *Communitas. Origen y destino de la comunidad.* (Cap. 1 y 2 Amorrortu.
- Esquirol, J (2015) *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad.* Acantilado.
- Esteva, G. (2015). Para sentipensar la comunidad. *Revista Bajo el volcán* 15(23), pp. 171-186.
- Giraldo, Y. y Ruiz, A. (2018) *La solidaridad. Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín.* CLACSO.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural.* México: Thomson.
- Guarín, G. (2017). “Desplazamientos epistemológicos contemporáneos en las ciencias sociales y humanas en América Latina”. En Alvarado, S., Rueda, E., Orozco, G. (editores). *Las ciencias sociales en sus desplazamientos. Nuevas epistemes y nuevos desafíos* (pp. 27-38). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Manizales: Universidad

de Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud; Bogotá: CINDE-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano; Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Instituto de Bioética; Barranquilla: Universidad Simón Bolívar. ARNA-Action Research Network of the Americas.

Hill-Collins, B. (2000). *Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Rotledge.

Huergo, J. (2000). "Comunicación/Educación. Itinerarios transversales". En Valderrama, C. (ed.). *Comunicación-Educación, coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central y Siglo del Hombre Editores, pp.3-25.

Kruger, M. (2017). *La política posible: Nuevos sentidos, de la representación a la acción*. En: M. Kruger. (dir). *El mundo entre las manos: Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. (pp. 35-51). Universidad Nacional de la Plata.

Kruger, M. y Daiban, C. (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: Un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13). *Revista Folios*, (41), 87-102.

Kruger, M. y Dukuen, J. (2017). Haciendo de la necesidad virtud: Socialización política y herencia familiar entre becarias de un colegio de clases altas (CABA). *Revista Pilquen - Sección Ciencias Sociales*, 20(3), 67-81.

Kruger, M. y Said, S. (2017). Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1085-1096.

- Lorde, A. (2017). "Una letanía para sobrevivir". Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo. En: Campoalegre et. al. (2017). Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes. CLACSO
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *Revista La manzana de la discordia*, 6(2), 105-119.
- Mata, M. (2011). Comunicación popular. Continuidades, transformaciones y desafíos. *Revista Oficios Terrestres*, 1(26), 1-22.
- Mejía, M. (2015). Educación popular en el siglo XXI. Ediciones desde abajo.
- Rivera, S. (2016). Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón Ediciones.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO.
- Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Anagrama.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6), 175-235.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*. Volumen 52, octubre 2016, p.1-17.
- Zubillaga, V., Briceño-León, R. (2000). Exclusión, masculinidad y respeto. Algunas claves para entender la violencia entre adolescentes en barrios. *Nueva Sociedad*, (84), 34-48.

(Re) vivir y (re) existir: una investigación feminista y crip desde narrativas discursivas (auto)biográficas³⁵

Yennifer Paola Villa Rojas

“Al incierto cuya sombra cojea más que su cuerpo, a los que han sido más pateados que el balón de una escuela, al sospechoso de todas las aduanas por su morral lleno de vacío”
Fragmento Poema Al Pobre Diablo, Roca (2016)

Resumen

Este capítulo parte con el análisis de la epistemología feminista desde los aportes del pensamiento de frontera, los feminismos negros y decoloniales, tensionando la objetividad, universalidad y neutralidad de las ciencias a través de la problematización de la epistemología tradicional que invisibiliza las voces de los subalternizados, concibiendo una única manera posible de construir conocimiento. Luego, realiza una apertura hacia el subcampo de los estudios crip con el fin de esbozar una propuesta de comprensión de los sistemas de opresión vinculando ahora la categoría discapacidad como parte de la matriz de dominación planteada por Hill Collins (1990); además, se incorpora al pensamiento patriarcal una dimensión patológica. Finalmente, se plantea la investigación (auto)biográfica feminista como una posibilidad teórico-metodológica para dinamizar el Punto de Vista -apuesta epistémica feminista- que vincula las narrativas discursivas constituidas por Ammarantha

35 El capítulo hace parte de los avances de mi tesis doctoral titulada Rose Ammarantha Wass Suárez: Experiencias (Auto) Biográficas, Vínculos Deseantes y Tránsitos de la Indignación de una Maestra Trans-Chueca perteneciente al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Wass, una mujer transgénero con discapacidad visual, a partir de su posicionamiento político, ético y estético.

Palabras Claves Epistemología feminista, estudios crip, feminismos negros, feminismos decoloniales, investigación (auto)biográfica feminista y narrativas discursivas.

*“Odio que me vean vulnerable,
no me gusta que me humillen,
me emputa que vulneren a otros y otras,
me ofende el arrodillamiento de muchos,
me duele la inconciencia de muchos,
me deprime saber que el mundo fue
y será una porquería como dijo Gardel
en su canción Cambalache,
y que como canta Héctor Lavoe,
yo luego de cada tropel,
después de cada marcha,
al terminar cualquier acción cumbre en mi vida,
al concluir cada entrevista,
me sigo sintiendo triste y vacía,
camino muy orgullosa
y de mi dolor nadie sabe”³⁶*

Ammarantha Wass³⁷ (Fragmento de la narrativa (auto)biográfica construida en la estrategia metodológico “Camellos de la U”)

Introducción

Mientras escribo, pienso en la música que acompaña las letras de Héctor Lavoe, en mi mente canto “ella va triste y vacía (...)” pero, ahora no pienso en la mujer que descubre la traición, ni en las veces que he escuchado la canción mientras bebo una cerveza o regreso a casa en medio del transporte público y fuerzo una desconexión mediante los audífonos de mi celular.

36 A lo largo del texto se respeta la escritura de Ammarantha Wass.

37 Ammarantha Wass es la persona que acompaña la tesis novelesca que pretendo construir, como sujeto y personaje habla de su vida, me convierte en su cómplice y me implica que las preguntas que sustentan este ensayo estén situadas, posean un aroma y sabor de amistad, pero ante todo de afectaciones y marcas vitales que habitamos.

Por el contrario, habita en mi mente Ammarantha Wass quien desde su experiencia entreteje el sentido de aquel fragmento de estrofa; se siente en sus palabras el dolor y la soledad que acompañan momentos de su vida, ahí resiste a la exclusión que genera su sexualidad no normativa y discapacidad visual, con tonos altos cuando el enojo atraviesa sus funciones sociales como hija, hermana, amiga, activista y específicamente como maestra; hace poco me decía *“que difícil es encontrarle sentido a ser maestra de lenguas, creo que tengo claro pa’ donde va mi activismo, pero, no sé pa’ qué me sirve el inglés o francés, en una vida tan jodida como esta”*³⁸ (Fragmento de la narrativa (auto)biográfica construida en la estrategia metodológico “Diálogo inesperado”), haciéndome cuestionar la forma en que trasgrede su experiencia de vida la Universidad y la formación universitaria en clave del ser maestra.

Este es un texto escrito desde la emoción, la pregunta que orientó la reflexividad se sitúa en la frontera del pensamiento, ahí donde habita la duda y la sospecha, una constante interpelación al conocimiento que circula bajo ejes de objetividad, neutralidad y universalidad, como si fuese además, irrefutable y no coexistiese en la simultaneidad con otras racionalidades y visiones de mundos. Por esta razón, la invitación es a dejarse tensionar, en momentos posicionarse, y en otros hacer el esfuerzo por comprender la epistemología feminista y el enfoque (auto)biográfico como una apuesta por tejer desde la investigación doctoral transformaciones, pero también, experiencias de reparación y cuidado que en este caso particular le permitan a Yennifer Villa y Ammarantha Wass sanar las heridas, sentir la esperanza y encontrarse para (re) existir y (re) vivir desde/para ellas.

Epistemología, método y metodología feminista y crip

Los estudios de la ciencia han sido problematizados desde la crítica feminista de la ciencia, perteneciente a la epistemología feminista. Algunas de las preguntas que desde allí se realizan, según Blazquez, (2012) son: *“¿cómo influye el género sobre los métodos, conceptos, teorías y estructuras de organización de la ciencia? Y ¿Cómo es que la ciencia reproduce los esquemas y prejuicios sociales de género?”* (p.21) Es decir, se pretende develar las formas en que el género opera en la construcción del conocimiento en conjunto con las prácticas de transformación que deben generarse al interior de las ciencias.

38 Se respeta la oralidad de Ammarantha Wass.

De esta manera, la epistemología feminista:

Se refiere al estudio de la producción y validación del conocimiento científico y se ocupa de problemas tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a su obtención, así como de los criterios por los cuales se le justifica o invalida. (Blazquez, 2012, p.22)

Se entiende entonces que dicha epistemología aborda la forma en que el género influye en las comprensiones sobre el conocimiento, en la persona que conoce y en las prácticas propias de la investigación, específicamente, las formas de preguntarse y justificar; pero ¿por qué situarse en este lugar? Según Blazquez (2012) las mujeres -le agregaría las mujeres transgénero con discapacidad visual como Ammarantha Wass en quienes desde una perspectiva interseccional, es decir, que el género, la raza, la clase y, para este caso la discapacidad, se configuran de manera interdependiente y constituyen sistemas de opresión- han sido históricamente excluidas en la construcción de conocimiento, puesto que son representadas como inferiores, objeto de conocer y se han invisibilizado sus actividades e intereses debido a la primacía de un pensamiento patriarcal, patológico y masculino hegemónico propio de las ciencias occidentales.

Es así como, los feminismos negros y decoloniales posibilitan una nueva entrada de comprensión al problema de la epistemología feminista denunciando las formas en que el proyecto moderno/colonial enraizado en occidente y develado en la matriz colonial propuesta por Walsh (2008) y la matriz de dominación desarrollada por Hill Collins (1990) edifican prácticas de opresión en dimensiones culturales, sociales, económicas, políticas, educativas, existenciales y por supuesto, epistémicas vivenciadas por los sujetos en la cotidianidad; además, propongo incluir la discapacidad en la matriz de dominación, claro está, desde la frontera tejida por la Teoría Crip.

En este sentido, confluyen en la epistemología feminista aportes de los feminismos negros y decoloniales como se mencionó anteriormente; también, se propone potenciar el subcampo de los estudios crip a partir del campo de conocimiento desde/sobre el género, clase, sexualidades, raza y etnia, este último centrado en lo que implican las juventudes polifónicas.

Pero ¿en qué consiste el subcampo de los estudios crip en la epistemología feminista? Desde las apuestas teóricas de McRuer (2006) es posible preguntarse por las maneras en que la integralidad corporal obligatoria configura

las prácticas de normalización en los recortes de realidad habitados por Amarantha Wass y las personas con discapacidad en sus múltiples contextos, lo que implica exigencias de capacitismo sobre los cuerpos que, al ser objetos de conocimiento en las epistemologías tradicionales, no son constructores. Por el contrario, sobre ellos se re-escriben las exclusiones, expulsiones y reclusiones legitimadas bajo argumentos de patologización que invisibilizan. Este problema puede ser comprendido desde la invisibilidad, la cual, según Kimmel (2000), citado por Neira (2012), es consecuencia del poder y el privilegio. En otras palabras, al verse en el espejo las mujeres blancas ven mujeres, mientras que -narra el autor- al mirarse las mujeres negras encuentran que su raza está presente; lo mismo ocurre con la discapacidad, las mujeres la encuentran instaurada en el cuerpo.

Además, conviene subrayar, la forma en que la discapacidad constituye un estigma (prejuicio y perjuicio) sobre los sujetos, en palabras de Toboso y Guzmán, citados por Platero (2013):

El capacitismo se basa en la creencia de que algunas capacidades son intrínsecamente más valiosas, y quienes las poseen son mejores que el resto, que existen cuerpos capacitados y otros no, unas personas que tienen discapacidad o diversidad funcional y otras que carecen de ella, y que esta división es nítida (...) el capacitismo está conformado por una noción medicalizada del 'cuerpo normal' y un patrón de belleza normativa que es central para nuestras sociedades capitalistas que descansa sobre la heterosexualidad obligatoria y los valores occidentales de lo aceptable. (p. 212)

Desde las apuestas conceptuales que problematizan las capacidades como inherentes al ser humano emerge la teoría crítica de la discapacidad o Teoría Crip con un posicionamiento político ante la manera en que se analizan los problemas contemporáneos, específicamente, aquellos donde la relación producción – capacitismo oprime las realidades humanas disidentes, en este caso de Amarantha Wass como sujeto ilegítimo en la construcción de conocimiento; igualmente, posibilita abrir preguntas como: ¿Tiene género la discapacidad? ¿De qué manera opera el género en las personas con discapacidad? ¿Cómo se configuran las masculinidades hegemónicas desde la discapacidad?

La niñez hasta los 11 años fue muy similar, fueron años de silencio, de obediencia, de notas altas y de inteligencia admirables. Algo que una vez ya adulta reclamé a Liliana era la sobre explotación de mi figura e imagen que hicieron de mí en este colegio, porque

como diría Liliana, “yo era el de mostrar”. William declame poesía, William participe en teatro, William apoye el proyecto de los practicantes, William ice bandera, William hay tal evento en tal lado, William represente el colegio en tal vaina...y un laaaaargo etc. Eso me generó unas ventajas de expresión en público y otras artes oratorias, pero también me hizo mamarme muy rápido de muchas cosas de este tipo, así como dejar de creer en la gente, en que me sobrestimarán, me sobrevalorarán, me preguntaba si sus aplausos eran reales o solo era por ser ciego Ammarantha Wass (Fragmento de la narrativa (auto)biográfica construida en la estrategia metodológico “Camellos de la U”).

Ahora bien ¿qué implica la irrupción de las mujeres en las ciencias desde la epistemología feminista? Sumaría ¿y de mujeres transgénero con discapacidad visual? Entre las implicaciones que enuncia Blazquez (2012), se encuentra la tensión a los marcos de interpretación de la observación; y la crítica a los ideales de objetividad racionalidad, neutralidad y universalidad; y también, a las configuraciones de autoridad epistémica constituidas desde la masculinidad hegemónica.

Asimismo, Harding (1986), citada por Blazquez (2012), plantea que en el proceso de generación de conocimiento se pueden encontrar tres elementos: la epistemología, el método y la metodología. En primer lugar, la epistemología permite reflexionar en torno a ¿quién puede generar conocimiento? ¿Qué clase de conocimiento? ¿En qué circunstancias puede generarse conocimiento? Y ¿Cómo o a través de qué pruebas las creencias son legitimadas como conocimiento? Las críticas desde el feminismo han permitido encontrar que las mujeres y/o personas con discapacidad, específicamente, las mujeres transgénero, y más aún, las mujeres transgénero con discapacidad visual no son consideradas desde el punto de vista masculino hegemónico del mundo como sujetos que construyen conocimiento, por el contrario, expresa Blazquez (2012) “se enseña a observar sólo las características de los seres vivos o de los seres sociales que son de interés para los hombres, con una perspectiva androcéntrica y distante” (p.23) lo que implica mantener desde la epistemología tradicional la condición de objetos de conocimiento a todos aquellos sujetos situados al margen, separar el conocimiento de la transformación y el cuidado, legitimar solamente los conocimientos constituidos desde el método científico y silenciar e invisibilizar las creencias que surgen desde las comunidades situadas en la periferia.

En segundo lugar, el método implica problematizar las formas mediante las cuales se recopila, obtiene y analiza la información; por décadas se ha asumido que el método es igual desde cualquiera de las epistemologías, existiendo cambios solamente en la intensión del investigador; pero, en este caso particular, no es un asunto de intenciones, por el contrario, se sitúa en las apuestas ideológicas, políticas y éticas, es decir, puede a partir del método legitimarse el pensamiento patriarcal desde las formas de observar, escuchar y leer las realidades o subvertir las comprensiones en clave de la transformación, las emociones y los recortes de realidad habitados por las mujeres como Ammarantha Wass.

En tercer lugar, la metodología se relaciona según Blazquez (2012) con “la elección de quienes hacen investigación sobre cómo usar esos métodos (...) en otras palabras, la metodología elabora, resuelve o hace funcionar las implicaciones de la epistemología para llevar a cabo o poner en práctica un método” (p.23). Algunos ejemplos sobre las formas en que las metodologías también responden a intenciones ideológicas, políticas y éticas se sitúan en el uso naturalizado de una racionalidad basada en la lógica causa-efecto y dicotómica, igualmente, en la manera de conceptualizar a los sujetos abstrayéndolos de sus contextos.

Para esta racionalidad se encuentra una visión de mundo donde se esconden relaciones sociales que permiten mantener los privilegios de un colectivo facilitando la dominación al argumentarse su superioridad sobre el otro, por ejemplo: hombres-mujeres; blancos-negros; heterosexuales-homosexuales; normales-anormales, entre otras. Además, el conceptualizar a los sujetos abstrayéndolos de sus contextos se manifiesta en la desconexión con sus trayectorias de vida al interior de las investigaciones, para ello se recurre al argumento de la objetividad deshumanizada, aquí las personas son convertidas en datos, sus problemáticas en temas y sus respuestas asumidas como válidas o inválidas de acuerdo con los prejuicios que legitima el investigador. Cabe resaltar que, la ciencia no está libre de influencias políticas, sociales, culturales y mucho menos ideológicas.

En este contexto, otras de las críticas a la ciencia por parte de la epistemología feminista y expuestas por Blazquez (2012) están relacionadas con: (1) considerar la objetividad como una meta de la investigación; (2) impedir la relación entre la persona que conoce y lo que conoce; (3) negar la relación entre la persona que investiga y el investigado; (4) asumir la objetividad como un medio de control patriarcal; (5) reconocer el desapego emocional como

necesario; y (6) suponer que hay un mundo social que puede ser observado de manera externa. Así, el feminismo como episteme posibilita comprender el problema desde distintos puntos de la realidad, posicionándose en el género, pues dados los espacios que habitamos las mujeres tenemos la posibilidad de desarrollar diferentes horizontes de razón, que sin embargo, no son exclusivos; igualmente, desde la epistemología feminista se busca la transformación y el cuidado de los sujetos y sus territorios, no basta con interpretar lo que allí pasa, es necesario dar otros pasos y develar nuevos caminos que posibiliten un conocimiento situado.

En palabras de Blazquez (2012), los elementos centrales de la epistemología feminista son: la persona que conoce está situada; el conocimiento que construye es situado; el conocimiento refleja las perspectivas particulares de la persona que genera conocimiento; se puede observar cómo el género sitúa a las personas que conocen; y agregaría que se posibilita el posicionamiento como sujetos de aquellos históricamente excluidos; también, son construidos otros lenguajes para cruzar las narrativas discursivas a partir de las (auto) biografías; el cuerpo es el territorio donde el conocimiento emerge; existe un lugar para la intuición y emoción; y se entreteje una ética del cuidado.

Lo anterior está ligado, por un lado, a los aportes de Quijano (2000) con la colonialidad del poder, en conjunto con Lugones (2008), quien amplía las visiones del trabajo, sexo y colonialidad; por otro lado, a Maldonado (2007) y su propuesta de una colonialidad del ser y Lander (2000) con la apuesta por la colonialidad del saber; en esta última, expresa Curiel (2014) se puede rastrear la manera en que un tipo de racionalidad técnico-científica se asume como único modelo válido de producción de conocimiento. Desde esta orilla, el conocimiento es neutro, objetivo, universal y positivo, según Castro (2007), citado por Curiel (2014), se procura:

Estar en un punto cero de observación capaz de traducir y documentar con fidelidad las características de una naturaleza y una cultura exótica. Se trata de un imaginario que se pretende desde una plataforma neutra, un único punto desde donde se observa el mundo social que no puede ser observado desde ningún punto, así como harían los dioses. (p.51)

Los debates aquí planteados conllevan a sospechar de las formas en que los subalternos no son considerados constructores de conocimiento, siempre,

desde afuera, se busca perturbar sus cotidianidades, haciendo pesquisas frías y lejanas sobre sus vidas; convirtiendo sus realidades en relatos exóticos, descritos exclusivamente desde una racionalidad técnico-científica, con una intención de hacerlas universales con miras a establecer verdades absolutas amparadas en el monismo de las ciencias.

Incluso, el reconocimiento de una epistemología tradicional, como la denomina Blazquez (2012) o según Torres (2018) de perspectivas epistemológicas, metodológicas y técnicas desde las cuales se ha construido pensamiento: (1) Perspectiva Distributiva, basada en el empirismo y el neopositivismo; (2) Perspectiva Estructural, vincula el paradigma histórico hermenéutico; y (3) Perspectiva Crítica, donde se encuentra el paradigma emancipador; implica plantear un lugar para la Epistemología Feminista donde los aportes de Harding (1992) sobre la reflexividad como apuesta contrahegemónica ante la objetividad, conllevan a visibilizar las creencias, afectaciones, marcas vitales, prácticas culturales de las personas que investigan, es decir, hacerse visible; y Haraway (1991) quien aporta la historicidad del sujeto que investiga, haciendo una invitación a posicionarse desde allí al interior de la investigación con miras a comprender las interpretaciones que realiza, esto implica ir más allá de autodefinirse puesto que constituye una apuesta ética y política.

En el mismo sentido, Hill Collins (1998) citada por Curiel (2014) situada en la Teoría del Punto de Vista Feminista³⁹ expresa que esta tiene dos componentes, en primer lugar, las experiencias político-económicas relacionadas con la realidad material que viven las afroamericanas, y en este caso que vive Ammarantha Wass como mujer transgénero con discapacidad visual; y, en segundo lugar, una conciencia feminista negra sobre la realidad material. Esto implica comprender la forma en que la conciencia feminista surge de la experiencia, por tanto, son los subalternos quienes requieren constituir desde la investigación metodologías que les permitan comprender cómo se producen las desigualdades y exclusiones, en otras palabras, entretejer un pensamiento epistémico (Zemelman 2009), es así como “no se trata de describir que son negras, que son pobres y que son mujeres; se trata de entender por qué son negras, son pobres y son mujeres” (Curiel, 2014, p.54). Esta propuesta feminista negra tiene cinco postulados que comparto con Neira (2012), en este caso, para la construcción del subcampo de los estudios crip como se observa en Tabla 1.

³⁹ Según Blazquez (2012) existen en la epistemología feminista tres principales aproximaciones teóricas: 1) Teoría del Punto de Vista; 2) Posmodernismo Feminista; y 3) Empirismo Feminista.

Tabla 1. Relación entre feminismos negros y epistemologías feministas

Postulados	Comprensión teórico-práctica
1. El punto de vista como aproximación epistémica.	Es uno de los pilares de la epistemología feminista al situarse en dar cuenta de las realidades particulares de los sujetos subalternos; se visibilizan así los conocimientos sobre la realidad que construye, en este caso, Ammarantha Wass, tejiendo un posicionamiento y nuevas formas de (re) vivir y (re) existir.
2. Las propuestas teórico-metodológicas de la interseccionalidad (Crenshaw 1995) y matriz de dominación (Hill Collins 1990).	Propuestas teórico – metodológicas que posibilitan comprender cómo el género, la raza y la opresión de clase configuran una estructura global de dominación. En esta investigación se incluye la discapacidad, entendiendo que no se trata de yuxtaponer una categoría sobre las otras, por el contrario, se busca percibir los complejos entramados que co-construyen en cada realidad particular.
3. Descentralización y esencialización de los hombres como seres opresores.	<p>Se propone una lucha compartida donde las mujeres negras han decidido no esencializar a los hombres; esto se debe a que se rechaza cualquier tipo de determinismo biológico co-existiendo una resistencia constante ante las masculinidades hegemónicas, las cuales, establecen dificultades para que los “hombres” negros e incluso con discapacidad alcancen las metas que las visiones occidentales y hegemónicas imponen.</p> <p>En la configuración de las masculinidades hegemónicas expresa Connell (2003) es fundamental comprender que son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas (sociales, discursivas). • Implican respuestas apropiadas. • Garantizan las posiciones dominantes de los hombres. • Garantizan la subordinación de las mujeres. <p>Aunque Viveros (2007) expresa que para Colombia las masculinidades hegemónicas operan por regiones, estableciendo un crisol en las prácticas que legitiman el tipo de hombre ideal, estándar o promedio.</p>

Postulados	Comprensión teórico-práctica
4. Emergencia de comprensión sobre los poderes localizados y su irrupción en la vida de los sujetos situados.	<p>Existe una apuesta política y ética por devaluar los poderes localizados tensionando las comprensiones sobre opresiones generalizadas basadas en sujetos abstractos y abstraídos de sus contextos.</p> <p>Para ello, Hill Collins (1990) propone la matriz de dominación y expresa que existen relaciones entre categorías como raza, género y clase, además, varios planos de opresión: (1) plano de la biografía; (2) plano del grupo o comunidad en el contexto cultural y (3) plano de los sistemas constituidos por las instituciones sociales; lo que posibilitaría acercarnos a entender la forma como vive y resiste Ammarantha Wass a los sistemas de opresión.</p>
5. Reconocer los procesos de resistencia de los sujetos subalternos en clave del pensamiento crítico.	A modo de invitación emerge el conocer las prácticas de opresión y normalización, pero, también las diferentes formas de resistencia que tensionan los planos propuestos por Hill Collins (1990), desde las realidades de cada sujeto situado, con miras a entretejer una conciencia política que visibilice las formas en que los pensamientos y prácticas mantienen a otras personas subordinadas.

Así, las epistemologías feministas trasgreden, también, las formas de comprender las metodologías y métodos en la investigación, para ello la apertura de conciencia implica sospechar de los sistemas de creencias que hemos construido y reconocer en el subcampo emergente de los estudios crip la posibilidad para problematizar y resistir a la integridad corporal obligatoria. Es palpable que el capacitismo impuesto sobre los cuerpos de mujeres como Ammarantha Wass obligadas desde prácticas de normalización a compensar las carencias para cumplir con los estándares estéticos, cognitivos, sociales y culturales instaurados tras décadas de pensamiento patriarcal-patológico, también construye argumentos naturalizados en la academia en clave de rigurosidad, medidas del impacto y generalización de resultados que posibiliten modelizar a los sujetos y sus prácticas.

Las narrativas (auto) biográficas (feminista)

*Parca como yo sola,
no contaba mis sentimientos
y dolores a nadie: no contaba cómo me la montaban en el colegio,
cuando me cascaban a mí, cuando se me burlaban.
Solo se daban cuenta y tampoco nunca dije el por qué,
en los momentos en que algo grave pasaba:
cuando apuñalé a un niño con mi punzón,
cuando cogí el almuerzo de un pelado y se lo voté encima,
cuando casqué a una niña en el recreo,
cuando dejaba sangrando a varios...
igual siempre me pareció que de nada servía contarles a los adultos,
eran una manada de estúpidos que no me iban a ayudar
y solo me decían mentiras como eso del respeto,
la convivencia y las disculpas,
además de esa bobada del perdonar.
Para mí siempre significó vivir
a lo que mi inteligencia y mi puño dieran.*

Ammarantha Wass (Fragmento de la narrativa (auto)biográfica construida en la estrategia metodológico “Camellos de la U”)

Ahora bien, nos situamos en una investigación (auto)biográfica (feminista) lo que implica la reconstrucción de una historia de vida con trayectos enraizados en un contexto histórico, social, cultural, político y educativo; además, en un constante encuentro con las voces de otros y otras, entretejiendo redes de sentidos que atraviesan la trayectoria vital de Ammarantha Wass. Se trata de la formación de la experiencia como problema que se repiensa desde/a través del cuerpo, a partir de algunas aberturas propuestas gracias a la perspectiva de la pedagogía crítica, específicamente la pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista⁴⁰, donde acontece el dialogo con la filosofía de la educación, la antropología pedagógica y la Teoría Queer y Crip.

40 Es una pedagogía que al interior del proyecto de tesis doctoral ha ido tomando forma, en ella, converge la problematización a la formación de sujetos sostenida en el deseo por un cuerpo “perfecto”, el oculocentrismo, fonocentrismo y logocentrismo; también, la azarosa resiliencia donde urge sobreponerse en clave de la rehabilitación, el espectáculo del dolor y la relación Neoliberalismo – Meritocracia – Competencia; Finalmente, le apuesta a una construcción del lazo social, a la democratización del cuidado y reparación, un posicionamiento erótico-afectivo ante la sexualidad y el entretejido de un conocimiento de lo sensible.

Es entonces “la nueva conciencia mestiza” de Anzaldúa (2016) la que posibilita comprender la experiencia de los territorios fronterizos habitados por quienes nacen o eligen ser queer, es decir, “habitar un camino de conocimiento -un sendero de conocer (y de aprender) la historia de opresión sufrida por nuestra raza- es una forma de equilibrar, de suavizar la dualidad” (p.61). Es así como, muchas de nosotras construimos creencias donde ocultamos el aspecto inaceptable, evitando un rechazo de la cultura-raza, para ello, configuramos prácticas que nos permitan amoldarnos a los valores culturales, llevando al margen a nuestra propia bestia, quién según Anzaldúa (2016) vive con miedo de volver a casa.

Cabe resaltar que en la construcción de narrativas (auto)biográficas feministas se requiere situarse en el pensamiento de frontera, desde allí se transforman las perspectivas desde las cuales comprendemos la realidad, los términos de diálogo en lugar del contenido, y emerge la posibilidad de pensar a partir de conceptos dicotómicos en lugar de ordenar el mundo en dicotomías, incluso expresa Mignolo (2003) “el pensamiento fronterizo, es, lógicamente, un lugar dicotómico de enunciación y se ubica históricamente (...) en la frontera (interior – exterior) del sistema-mundo moderno/colonial” (p.150), esto implica situarnos en la potencialidad de la conciencia queer y crip que habita Ammarantha Wass al generar desde sus experiencias una doble crítica, desprendiéndose esta de la epistemología tradicional según Blazquez (2012) o del “eurocentrismo como perspectiva epistemológica” en palabras de Mignolo (2003).

Quizás por eso, la narración (auto) biográfica feminista:

-Como toda narración- parece invocar en primera instancia la temporalidad, ese arco existencial que se despliega -y también pliega- desde algún punto imaginario de comienzo y recorre, de modo contingente, las estaciones obligadas de la vida en el vaivén entre diferencia y repetición, entre lo que hace a la experiencia común y lo que distingue a cada trayectoria. (Arfuch, 2013, p. 27)

Podemos detenernos en esta cita encontrando que las narrativas son una polifonía; allí sin buscar una armonía, concurre el tiempo, los lugares y la memoria, pero, esta memoria no es histórica, es decir, compuesta por hechos y personajes universales, por el contrario, tiene vida desde los momentos, personas, frases, imágenes, sonidos, sabores, sensaciones, todos y cada uno en un trazado imaginario de lo cotidiano, posibilitando la emergencia de

una memoria biográfica, de miradas sobre miradas, es entonces la biografía “-una- irrupción de imágenes de o en un lugar” (Arfuch, 2013, p.39).

En efecto, a diferencia de otras formas de investigar, en esta orilla los parámetros entre autobiografía y biografía no son nítidos, por el contrario, existe un entrecruzamiento, cierta porosidad, debido a que según Bajtín (1982 citado por Arfuch 2013) en los géneros biográficos se vivencia un desdoblamiento de sí, es decir, en el caso de la biografía es necesaria la inmersión en la vida del otro para construir su personaje, mientras que en la autobiografía se requiere objetivar el propio relato, realizar un extrañamiento de sí mismo para verse con los ojos del otro; la exigencia es entonces ética, debido a que transita por no confundirme con Ammarantha Wass ni quedarme en el plano anecdótico de mi propia experiencia, es necesario ir más allá: sospechar, problematizar y dialogar con el olvido y entre extraños.

En lo concerniente al campo educativo y la narratividad, Cárdenas (2018) expresa la forma en que surgió el interés por las nuevas narrativas. Para ello retoma a Vattimo (1990), afirmando que una de las consecuencias vivenciadas por el mundo en los trayectos recorridos entre modernidad y posmodernidad tienen relación con la caída de los grandes relatos, algunos de ellos son la ciencia, la política, la historia y la misma religión, pero ¿esto qué nos dice? Indica que:

Los enfoques modernos orientados a la comprensión histórica del mundo -enfoque basado en el pasado y en la concepción diacrónica del tiempo, que comprendía el presente para construir el futuro como visión de progreso- y la visión de verdad y de ciencia han declinado a consecuencia de la caída de la razón instrumental, técnica y utilitaria. Ahora, vivimos (o padecemos) la experiencia del fin de la historia (Vattimo, 2000); al tomar distancia de los grandes relatos, es el momento de la poshistoria o de la historia sincrónica que se realiza como conciencia inmediata de lo que pasa, como pérdida de la memoria y de la visión de futuro. De este modo, frente a la universalización de los modernos, opera la contextualización de los postmodernos, frente a los grandes relatos surgen las nuevas narrativas. (Cárdenas, 2018, p. 2)

Estas nuevas narrativas vinculan la contextualización y fragmentación; el predominio discursivo del lenguaje, el inmediatez, la simultaneidad y el presentismo; la estetización de la vida cotidiana; la multiplicación de las visiones de mundo; la metamorfosis de la creatividad; la cultura semiótica más allá del signo; es decir, desaparece el centro, el futuro ya no es incierto,

por el contrario, es posibilidad, se revelan los sujetos sin historia y el cuerpo deja de ser un lugar donde se inscriben las marcas de la exclusión para ser constructor de conocimiento; además, se cultiva un pensamiento desde la complejidad y la doble crítica (Mignolo, 2003), las rupturas ante lo naturalizado, resurgen así los estigmatizados haciendo de la frontera su lugar de resistencia.

También, se puede plantear la emergencia de la simultaneidad, la cual, genera rupturas en la cronología de la temporalidad, entre el progreso y atraso, propios del pensamiento abismal propuesto por Santos (2014) y sustentado en las dicotomías, estas además de reducir el conocimiento a dos opciones, imponen una de ellas, sin olvidar que ante la resistencia por construir lo no parametral se encuentran las epistemes emergentes, allí las visiones de mundo se multiplican en los recortes de realidad habitados por sujetos como Ammarantha Wass para poder abrir caminos en el encuentro con el otro.

Es posible afirmar que la narrativa (auto)biográfica es una potencialidad donde personajes, relaciones, lugares, estesis y pensamiento (cuerpo) participan, se permiten diferentes interpretaciones e incorporan reflexiones, sentimientos, afectos, pasiones llegando a la construcción de sentidos donde se reivindica la sabiduría práctica que circula en la cotidianidad y las experiencias compartidas por los sujetos. Al mismo tiempo, se sostiene una mediación entre la historia individual e historia colectiva, lo que implica recurrir a los relatos de vida que modifican la relación entre investigador e investigado (narrador – escucha), encontrándose en la narración la posibilidad de trasgredir la hegemonía de la argumentación en el diálogo.

Cornejo (2006) plantea relaciones entre el enfoque (auto)biográfico, las narrativas y la identidad, descritas de la siguiente manera:

-Existen- dos características centrales (...) que el enfoque biográfico otorga a la identidad, por un lado, la considera como producto de toda la experiencia biográfica del individuo, lo que transforma a este individuo en producto y actor de una historia personal, familiar y social. Por otro lado, el enfoque biográfico propone, para acceder a la identidad, el relato de vida, ya que sostiene que la identidad sería una construcción narrativa que se despliega en la narración. (p.97)

Es decir, la experiencia recuperada en las narrativas discursivas que configuran la (auto)biografía van dibujando las identidades que el sujeto habita, transita o dejó en su trayectoria de vida, para ello la memoria que aquí

emerge rompe la linealidad del pasado-presente-futuro exigiendo del narrador – escucha la posibilidad de situarse ante la realidad para darse cuenta y dar-cuenta (Zemelman 1992), esto es, comprender(se) como actor de su vida y constructor de futuros de posibilidad. Con esa premisa, la investigación que entreteje valora la experiencia como mecanismo para la construcción de memorias, mediante el relato de vida situado en la denuncia y el conocer las prácticas de normalización que vivencia día a día Ammarantha Wass, además, se quiere transformar, reparar y cuidar en el encuentro (auto) biográfico que somos, puesto que en palabras de Nieto (2010) se es investigador e investigado al tiempo.

Por tanto, las narrativas discursivas además de devolver la voz a los sujetos a partir de la experiencia personal y seleccionar consciente e inconscientemente los recuerdos, implican revelar las interpretaciones subjetivas de los protagonistas tratando de descubrir cómo construyen su propio mundo y entretejen su experiencia individual con la de los demás, en otras palabras, se recupera al sujeto (Sautu 2004 citada por Nieto, 2010).

Aunque cabe resaltar que Nieto (2010) comprende las narrativas como “-seriar- acontecimientos, describir momentos, rescatar voces, configurar contextos; en síntesis, construir un discurso en forma de relato” (p.81), considero que es eso y más, puesto que, son una apuesta política, ética, y estética; trasgreden el lenguaje en su explicación lingüística y se sitúan en la semiótica donde confluye la lengua, los signos, señales, indicios, símbolos e imágenes abriendo el espacio al conocimiento de lo sensible, en otras palabras, interpela los sentidos, vincula al cuerpo y posibilita la emergencia de la emoción.

Así las cosas la investigación (auto) biográfica feminista se vincula a las narrativas discursivas al problematizar las múltiples relaciones que entre la persona y sus contextos experienciales existen, trasgrediendo técnicas como las entrevistas semi-estructuradas, entrevistas a profundidad y observación en una búsqueda por ir más allá de la lógica pregunta-respuesta impersonal, invasiva, masificadora y en ocasiones violenta con las cuales se arrebatan los relatos con miras a legitimar, demostrar o ilustrar situaciones, igualmente, sospechando de las maneras en las cuales se observa desde el prejuicio – prejuicio a quienes como Ammarantha Wass desbordan la normalidad, interpelan la pedagogía y tensionan el encuentro humano en la cotidianidad.

La problemática que acompaña este capítulo hace un llamamiento a encarnar la frontera de la intersección género-discapacidad-sexualidad,

encontrando en ella otras formas y sentidos para la investigación, trayendo a la escena las narrativas para encontrar en ellas la historización, reflexividad y potencia de transformación que habita lo no escuchado ni pronunciado. Por tanto, implica adentrarse en el porqué del despojo de su humanidad, la comprensión de sus vidas como “mercancía dañada”, la legitimidad otorgada a la violencia capacitista en los mismos espacios escolares-universitarios en conjunto con la estrategia de individualización propia de la rehabilitación o los procesos inclusionistas para establecer el control y oprimir.

Asimismo, denuncio que no es suficiente con convertir sus vidas en temas exóticos que se hacen visibles a modo de acción de “buenitud” de ciertos investigadores u organizaciones que representan el filantropocapitalismo, por el contrario, requerimos detonar la epistemología, el método y las metodologías de investigación, aún más en contextos doctorales para visibilizar como lo expresa Lorde (1984) que “las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo” (p.16); en otras palabras, vivenciamos una urgencia por profundizar en la relación entre academia y activismos sociales, tejer un proyecto de escucha que subvierta al patriarcado, la colonialidad, el racismo y capacitismo ensamblado en las formas “tradicionales” de investigar donde se teme a la crítica, pero, también a la potencia de la co-presencia, el intercambio interepistémico y la co-construcción como apuestas políticas feminista-crip.

Bibliografía

- Anzaldúa, G. (2016). *La frontera: la nueva mestiza*. Capitán Swing Libros, S.L.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: Exploraciones en los límites*. Fondo de Cultura Económica.
- Blazquez, N; Flores, F y Ríos, M. (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cárdenas, A. (2018). *Narratividad en el discurso pedagógico* [Texto no Publicado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Connell, W. (2003). La organización social de las masculinidades. En C. Lomas, ¿Todos los hombres son iguales? Paidós.
- Cornejo, M. (2006). *El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/326>
- Curiel, O. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. (p.45-60) En Méndiz, I; Luxdn, M; Legarretas, M; Gúzman, G y Azpiaz, J. (ed.) (2014). *Otras formas de (Re) conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Editorial Hegoa.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza, Feminismos*. Ediciones Cátedra.

- Harding, S. (1992). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*, Cornell University Press.
- Hill Collins, P. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Unwin Hyman.
- Lander, E (comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO/UNESCO.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. (9), 73-101. Tabula Rasa.
- Maldonado, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En Castro, S y Grosfoguel, R (eds.): *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, pp. 127-168.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: cultural signs of queerness and disability*. New York University Press.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal.
- Neira, A. (2012). Aportes del feminismo negro y los feminismos críticos al estudio de los hombres y las masculinidades. *Revista Polisemia* (14), 24-37.
- Nieto, P. (2010). Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica. *Revista de Estudios Sociales* (36), 76-85.

- Platero, R./L. (2013). Críticas al capacitismo heteronormativo: queer crips, en Solá, M. y Urko, E. (2013): *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos*. Tafalla: Txalaparta. Págs.: 211-225.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina" (p.1-14), en Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO/UNESCO.
- Roca, J. (2016). *Silabario del Camino*. Editorial Letra a Letra.
- Santos, B. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Torres, A. (2018). *La investigación sociología entre el monismo y la pluralidad metodológica* [Capítulo no publicado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Viveros, M. (2007). Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos resientes. *La manzana de la discordia*, 2(4), 25-36.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*. (9), 131-152. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. <http://revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. II historia y necesidad de utopía*. Antrhupos.

Segunda parte

Propuestas de Comunicación – Educación desde el Sur
en espacios formales e informales

La formación de los sujetos lectores: una mirada desde la educación popular⁴¹

Leydy Garay Álvarez

Desde Protágoras hasta Isócrates la ambición de los maestros fue hablar no sólo para enseñar, sino también para formar la recta conciencia ciudadana que luego se traduciría en éxito político.

(Gadamer, 1991, p.228).

Resumen

La lectura ha sido un tema que ha interesado a todos, desde padres de familia, maestros, entidades gubernamentales y no gubernamentales, Estado hasta la sociedad en general. De ahí que en cualquier ámbito en el que se participe siempre se aluda a la lectura como un proceso importante para el desarrollo de los sujetos, de la educación, de la sociedad, de la nación. No obstante, aunque es un tema abordado desde siempre, existen algunos elementos epistemológicos, teóricos, metodológicos, pedagógicos y didácticos que son necesarios re pensar para la formación de sujetos lectores críticos. Pensar por ejemplo, la propuesta de la Educación Popular (Paulo Freire, 2005) y las Epistemologías del Sur (Santos, 2009) a favor de la descolonización de las prácticas lectoras euronorteamericanas que inundan las políticas públicas de lectura, los planes nacionales, distritales e institucionales de lectura en el país.

Palabras clave: lectores críticos, formación, giro decolonial, negociación cultural.

⁴¹ Este capítulo se inscribe en el proyecto de tesis doctoral *La formación de lectores críticos a través de los Planes Lectores (PL)*. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

El presente texto pretende reflexionar en torno a lo que significa educar en América Latina, específicamente en relación con lo que implica formar sujetos lectores en Colombia; a partir de algunos elementos teóricos abordados en el seminario doctoral de Énfasis *Comunicación(es) y Educación(es) desde el Sur* en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Las ideas expuestas aquí están relacionadas con el proyecto de tesis doctoral *La formación de lectores críticos a través de los Planes Lectores (PL)* como resultado de la preocupación por el tema de la formación de sujetos lectores y las políticas públicas de lectura que privilegian epistemologías, teorías y prácticas hegemónicas y eurocéntricas.

En primer lugar, aceptaremos la idea que América Latina tiene una historia propia, la cual no puede desconocerse ni desvincularse de las prácticas educativas realizadas en las escuelas. Por tanto, es menester tener en cuenta *las cinco claves para la realización de la lectura de la historia*⁴², de modo que nos acerquemos a la comprensión de las especificidades que, en materia educativa, requiere Latinoamérica. Esto es, 1. El hecho de que no haya relatos sin historia, lo cual implica que la producción discursiva surgida en la sociedad y la cultura emana de la historia; en consecuencia, es indispensable erigir las prácticas pedagógicas sobre la base de esa historia relatada desde la cultura, para nuestro caso, ya no la cultura euronorteamericana, sino la relacionada con los pueblos latinoamericanos y su proceso de lucha, reivindicación y resistencia para el mantenimiento de sus tradiciones e identidades; 2. La historia ocurre en contextos específicos; es decir, que se hace necesario entender que no existe una historia única y universal, dado que esta se propicia y gesta desde lugares particulares en condiciones concretas, que pueden dar cuenta de eventos cruciales para determinados grupos o sociedades; en este caso, situarnos en los hechos de Colombia y América Latina negados, silenciados y desprestigiados desde Europa, el mundo occidental o moderno; 3. La historia posee un lenguaje particular y representativo producto de las interrelaciones establecidas por los sujetos participantes de la misma, un lenguaje que da cuenta de las luchas, resistencias, manifestaciones y eventos originados desde, durante y posterior a esta; 4. La historia

42 Estos aspectos fueron presentados por Marco Raúl Mejía en el seminario doctoral *Comunicación(es) y educación(es) desde el sur* del DIE Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la sesión del 7 de marzo de 2019.

se encuentra vinculada con el poder, hecho que permite comprender cuáles ideas y hechos se privilegian con el fin de favorecer a unos pocos, segregar a otros y posicionar y mantener formas de pensar, sentir y actuar en una sociedad y; 5. La historia se relaciona con unos intereses definidos; usualmente de carácter económico que crea sociedades desiguales.

En consecuencia, resulta pertinente que en la formación de los sujetos lectores en Colombia se tengan en cuenta las particularidades del contexto nacional, que resulta ser pluri y multicultural; y donde históricamente se han desconocido las características, historia y resistencia de colectivos, comunidades, grupos y regiones por la defensa de su cultura, ideología e identidad. Además, conviene desarraigar los discursos que legitiman y “endiosan” las ideas eurocéntricas mientras socavan y desprestigian los saberes y la producción cultural y científica de América Latina.

Desde esta perspectiva, conviene concebir el acto de leer como un proceso ideológico que exige saber y comprender cómo y por qué leemos. Leer requiere la identificación de las distintas tipologías textuales que circulan en las diversas esferas de la actividad humana (Bajtín, 1982); comprender las intenciones de los autores de los textos, las ideas principales que usan y plantean para convencer a los lectores de sus posturas. Los textos⁴³ están cargados de rasgos ideológicos con los que se busca sentar posición; legitimar la desigualdad, la dominación; ejercer poder; reforzar estereotipos e imaginarios sociales; generar coerción. Por lo tanto, es importante que los lectores aprendan a identificar cómo y por qué leen mediante prácticas socioculturales y de sentido. Esto implica el desarrollo de prácticas lectoras situadas en el contexto y cultura de los lectores, que les permitan la negociación de sentidos, dada a través de la interacción comunicativa, donde podrán reconstruir las imposiciones ideológicas, valorativas, pragmáticas del autor y del contexto de producción del texto.

La lectura les permitirá a los sujetos transformarse en protagonistas en sus contextos políticos, sociales y culturales; pero para que esto ocurra, leer debe propiciar el develamiento de cómo el abuso del poder, la dominación y la desigualdad son practicados, reproducidos a través del discurso en el contexto social y político, de manera que se pueda contribuir con la resistencia frente a dichas prácticas.

43 Se entiende texto desde una noción de amplia que rebasa lo verbal.

La formación de los sujetos lectores críticos y la descolonización de la lectura

Para el tema particular que me inquieta, lo referido a la formación de los sujetos lectores críticos en Colombia, conviene plantearnos la pregunta ¿Cómo formar lectores en América Latina desde la cuarta Revolución Industrial? Comprendiendo que dicha revolución, más allá de definir un conjunto de tecnologías emergentes, implica el tránsito hacia nuevos sistemas que involucran las tres revoluciones anteriores; en palabras de Enrique Dussel (2017) se trata de una educación orientada sobre la base de la *descolonización epistémica*. De ahí que el gran reto para el maestro es el de construir individuación, subjetividad e interioridad; es decir, un maestro que contribuya a que sus estudiantes se reconozcan como únicos y, en ese proceso, comprenda lo que hace único a los otros, a través de la relación establecida con ellos; de manera que se privilegien sus saberes y la construcción del conocimiento desde la cultura propia.

Igualmente, se requiere de un docente formador de sujetos que reconocen que han sido condicionados por circunstancias culturales, políticas, históricas, etc.; y por tanto, poseen un punto de vista influido por deseos e intereses específicos; permitiendo que los estudiantes se encuentren con lo que son y les ayude a entender lo que son los demás, a través del respeto de las diferencias. Debido a que:

el gran problema de nuestro tiempo consiste en restablecer el equilibrio y totalidad del hombre moderno; darle la capacidad de dirigir las máquinas que ha creado, en lugar de convertirse en su cómplice indefenso y víctima pasiva; traer de vuelta al corazón mismo de nuestra cultura ese respeto hacia los atributos esenciales de la personalidad, de su facultad creadora y su autonomía que... perdió en cuanto hizo a un lado su propia vida para concentrarse en el mejoramiento de la máquina. (Mumford, 1957, p. 14)

De otro lado, es necesario concebir la formación de los sujetos lectores como sujetos éticos; esto es, seres que vuelvan la mirada sobre su propia vida y sobre los otros. Se trataría de establecer un espacio dialógico y de cooperación a través de un sentimiento de curiosidad acerca de quiénes son los otros; y en esa medida los sujetos alcancen la condición de seres humanos. Dicho de otra forma, la formación de los sujetos lectores dada a partir de la propuesta política de la educación popular (Freire, 2005) permite dialogar

y confrontar los saberes a través del reconocimiento de las diferencias, por cuanto entran en diálogo y confrontación, los saberes para la construcción de la autonomía y el reconocimiento de las diferencias; es decir, se usa la pedagogía para construir vida con sentido, porque se asume como un asunto político.

Asimismo, dadas las transformaciones experimentadas en el mundo actual, en el que la diversidad se hace visible y empieza a reivindicarse, es necesario aceptar la existencia de, no sólo múltiples lectores, sino también de nuevos lectores; quienes poseen características que les son propias y que, por tanto, realizan nuevas lecturas. De esta manera, se hace indispensable el reconocimiento de los otros discursos, de la aceptación del otro, de la alteridad y de abandonar la idea de que existe un solo y único sujeto lector al cual formar. A esta idea sumamos el hecho de que a través de la manipulación de los sistemas de información y de los medios masivos de comunicación se ha contribuido con la formación de sociedades tribales (Sennett, 2009), es decir, sociedades en las cuales el interés por la alteridad se ha perdido, al preferir lo conocido y similar y donde se rechaza, desconoce y niega lo diverso. Esto ha llevado, en los últimos tiempos, a situaciones de odio y violencia, pues se pretende que todos los ciudadanos sean iguales, se desconocen particularidades de los sujetos, grupos de personas, formas de ver y acercarse a la realidad de manera distinta. De ahí la lucha de los diversos movimientos feministas, ambientalistas, indigenistas, por buscar una reivindicación por el reconocimiento del ser distinto, del ser otro al que se estereotipa, rechaza, niega y violenta. De esta forma, incluimos los conceptos de simpatía y empatía (Sennett, 2009), los cuales resultan importantes a la hora de establecer un vínculo con los otros; por esto, se afianza el vínculo creado desde la empatía, pues permite la cooperación entre seres diversos, lo que permitiría que como “artesanos” (Sennett, 2009), los humanos empáticos asumiéramos mayor responsabilidad frente a la técnica (Heidegger, 1953/1995), es decir, a que cuando salga de lo oculto ese otro que es distinto, se acepte y se pueda convivir en equilibrio y respeto, sin negarlo o violentarlo.

Llegados a este punto, resulta adecuado cuestionarnos sobre ¿Por qué educación? ¿Para qué? ¿En dónde? ¿A quién? ¿Qué educación? Y ¿Cómo?, partiendo del supuesto que dadas las características de la sociedad colombiana actual se hace necesaria una educación, que les permita a los ciudadanos el despertar de las conciencias. En ese despertar, el maestro se equipara con un artesano, es decir, alguien que se dedica a hacer las cosas bien, por el placer de hacerlas bien. Por tal motivo, conviene pensar en cuántos maestros

llegan a la profesión docente porque desean ser maestros, siendo artesanos. Esto es, alguien que contribuye con la producción de actos de reflexión, entendimiento y aceptación de los otros; no alguien que instale formas de pensar, ver y sentir en sus estudiantes, sino que trabaje desde la diversidad y la otredad; y que transforme ese sistema educativo que incluye currículos, planes de estudio y políticas pensadas para un tipo de sujeto, uno que encaje y que no desborde los límites de las imposiciones de la sociedad y la cultura.

Por tal motivo, se piensa en una educación para formar ciudadanos libres, sujetos que interactúen en una sociedad capaz de reconciliarse consigo misma, con los otros, con la naturaleza, con la vida; y que se sitúa en la alteridad, no en el ego. Esto es, una educación para la vida, donde los ciudadanos trabajan para vivir, para ejercer sus derechos y cumplir sus deberes en la buena vida. Empero, para lograr esto, es requisito fundamental una educación en todas partes: en los centros urbanos, en el campo, en las escuelas, en la familia, en todas las comunidades que conforman la amplia diversidad cultural e ideológica del país.

En este sentido, se propone una educación para todos en términos de lo que Arendt (2009) denomina al *Homo Faber*, es decir, “*hombres y mujeres que hacen otra clase de trabajo, que producen una vida en común*” a partir de la comprensión de que somos “*humanamente diferentes, culturalmente diversos y socialmente desiguales*”. Por consiguiente, se requiere de una educación que permita el diálogo con el otro, la reflexión profunda sobre la vida y la existencia, que no repita discursos y que acepte al otro. Esto sería una educación para el Buen Vivir (Ibañez & Aguirre, 2013). En palabras de Marco Raúl Mejía (2015), una educación que involucre “*las capacidades cognitiva, afectiva, valorativa, volitiva, imaginativa, deseo, trascendente*” (p. 43).

En relación con la pregunta ¿Cómo educación? Lo primero en considerar es una educación que propicie la lectura crítica de la realidad, que permita el diálogo y la confrontación de saberes, así como la negociación cultural. Este proceso de negociación cultural implica invertir la lógica en las prácticas lectoras; esto es, se ha formado a los sujetos para la comprensión del yo, y no para la comprensión del otro. Se nos ha impuesto el yo y se ha desechado la alteridad, desconociendo que de acuerdo con la arquitectónica del sujeto, el sujeto es, necesariamente, inter sujeto (Cárdenas, 2019), por lo que no se puede hablar de sujeto al margen del otro. Esta concepción del sujeto como inter sujeto introduce la idea de la diferencia; es decir, para este caso, la comprensión desde la palabra del otro, desde la contra palabra.

Se trata, así, de aceptar la diferencia en dicha negociación y el desacuerdo como forma de negociación; pues no se trata de que se elimine el conflicto y el desacuerdo, sino de que se origine lo que Bajtín (1982) denomina el diálogo transductivo, transformador y liberador que permite la convivencia desde la diferencia y la aceptación del otro que se enuncia y existe porque se distancia de mí.

De esta forma, convendría desarrollar una pedagogía dialógica desde la empatía y la curiosidad por develar a los otros, aceptando la idea bajtiniana de que no existe un único resultado de los procesos de interacción, ni que todos quienes participan del diálogo deben llegar a acuerdos; sino que el dialogismo permita ver lo diferente, a los otros; entonces, la esencia de la técnica revelaría que no es posible la homogeneización, que los sujetos no somos máquinas creadas como iguales y para los mismos fines, sino que cada uno de nosotros es un ser distinto con necesidades, realidades y visiones de mundos distintas y por consiguiente, la educación no debe encasillar al sujeto, estigmatizarlo o estereotiparlo. Se trataría así de eliminar el deseo incontenible de hacer a todos iguales (en formas de ver, pensar, sentir, de ser, etc.) y como resultado que todos piensen, vivan y necesiten de lo mismo. Por lo que es más conveniente aprender a vivir desde la diferencia, aceptando la alteridad y aprendiendo a cooperar. Por tanto, para formar sujetos lectores, sociales y políticos hay que aceptar la idea de que el sujeto se forma en relación con el otro y esto es lo que le permite reconocerse como tal. En ese devenir posiciona una idea o visión sobre sí mismo y sobre los otros. Las diferencias con los otros sujetos están marcadas por prácticas discursivas específicas. De modo que siendo sujetos de discurso, entonces, es el discurso es el que forma al sujeto; por tanto, ha de aceptarse que en la construcción de los sujetos discursivos lectores se incluyan los sujetos político, social, histórico, sexual, etc., los cuales han sido permeados por discursos de la modernidad cuyo fin es regular y/o controlar para que sus cuerpos no se opongan al control, a la coerción y de esta forma, la distancia entre formar la conciencia crítica sea cada vez más lejana. De ahí la necesidad de descolonizar esos discursos que imponen formas de ver, pensar y actuar en el mundo; dicho de otra forma, descolonizar el saber (Dussel, 2017).

En ese orden de ideas, las Epistemologías del Sur (Santos, 2009) pueden ser vistas como una alternativa pedagógica para construir un mundo más justo y equitativo, donde quepamos todos con nuestros saberes, diferencias, experiencias, procesos, derechos, resistencias y formas de organización. Igualmente, desde la educación popular valdría la pena el intento por incluir

todo aquello que ha sido negado, invisibilizado y oprimido como propuesta que integre a toda la sociedad, en la sociedad de todos y los nuevos lectores; pues, de acuerdo con el Buen Vivir “todo es vida, uno es todo y todo es uno” (Ibañez & Aguirre, 2013, p. 47).

Por otra parte, teniendo en cuenta las nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia, que contribuyen a delinear un campo denominado “ontología política” propuestas por Escobar (2014) conviene tener en cuenta dos aspectos fundamentales para la formación de lectores críticos en Colombia; por un lado, la noción de territorio, que me lleva a afirmar que las políticas públicas de lectura en Colombia no están elaboradas desde el territorio desde donde se vinculan las identidades y realidad colombiana, sino desde los pareceres internacionales o eurocéntricos. Estas políticas nacionales se cimentan en las políticas internacionales que desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE fija parámetros sobre lo que deben ser los procesos educativos; en este caso específico, los procesos y prácticas lectoras. Esto hace que los vínculos dados desde la propuesta teórica y metodológica de los Planes Nacionales de Lectura y Escritura PNLE y su concreción en las instituciones educativas públicas del país estén totalmente descontextualizados. Además, en coherencia con la propuesta de Escobar (2014), la formación de los lectores críticos en Colombia que se propone en las políticas públicas de lectura desconoce a los sujetos que están por fuera de los modelos eurocéntricos, sujetos que han sido invisibilizados; por tanto, constituye un reto en la formación de los sujetos lectores vincularlos a las prácticas lectoras. Este tipo de prácticas incide negativamente en comunidades donde no son respetadas ni tenidas en cuenta sus realidades, sus maneras de acercarse a la vida, a la naturaleza y al otro. De ahí que “sentipensar con el territorio, significa pensar desde el corazón y desde la mente” (Escobar, 2014, p.16) en aquellos sujetos, comunidades y culturas que el proyecto de la modernidad ha desconocido, negado e invisibilizado al imponer universalidades.

De la crítica que Escobar (2014) hace a la modernidad se resalta que esta ha negado a los sujetos. Dicha negación pone en evidencia que las prácticas lectoras propuestas en los PNLE no involucran alternativas para los grupos que han denominado minorías. En ese sentido, desde el pensamiento decolonial y las perspectivas centradas en “la relacionalidad” y “lo comunal” podrían representar un punto de partida para pensar el reto en la formación de lectores desde la lectura y análisis de Escobar (2014). Desde el primero, y en coherencia con la arquitectónica del Sujeto planteada por Bajtín (1982),

tenemos que si el sujeto se construye desde el cuerpo (espacio); alma (tiempo) y espíritu (valores y cultura), aceptaríamos que ese cuerpo (espacio) está vinculado con un territorio que debe ser reconocido. De esta forma, cuando ese cuerpo actúa se construye y dicha construcción ocurre en acción con el otro, por medio de la alteridad. Por tanto, cada cuerpo reclama un territorio y cada cuerpo representa una dimensión del sujeto en la cultura; lo que quiere decir que no se puede hablar de un único sujeto, como lo menciona el discurso de la modernidad, el eurocéntrico, en territorios no europeos; pues no somos sujetos por el simple hecho de ser personas, sino porque nos movemos en un universo de inter objetos, es decir, entre redes de sujetos y objetos (Cárdenas, 2019).

Por eso, desde el pensamiento decolonial (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007) lo que se haría para la formación de los sujetos lectores, corresponde a enseñar a ser sujetos, es decir, a tomar posición frente al territorio, al mundo. Asimismo, implica la reorganización de las políticas públicas de lectura y PNLE que incluyan lecturas decoloniales, que partan de lo propio y les permitan a los estudiantes realizar el tránsito hacia los demás mundos posibles. Dicho de otra forma, ya no realizar las prácticas lectoras desde los currículos y propuestas extranjeras hacia los territorios, sino desde los territorios hacia afuera, al invertir la lógica impuesta sobre las jerarquías del conocimiento. En este punto cobra importancia el papel de los escritores en las historias que se cuentan a través de los textos; dado que al privilegiarse determinado grupo de libros para abordar desde los PNLE manteniendo una relación hegemónica y de poder frente a lo que se cuenta a través de esos libros, el realizar lecturas decoloniales será cada vez más lejano; mientras que hacer lo contrario podría contribuir a reparar la dignidad de los pueblos sometidos, maltratados y negados.

Por otra parte, desde las perspectivas de la relacionalidad y lo comunal, es posible hablar de la formación de todos los lectores y de todos los textos, no de un sujeto lector único, ni de privilegiar textos específicos desde el modelo eurocéntrico, puesto que existen formas de ver y organizar la vida por fuera de este modelo, que involucra a comunidades y culturas del territorio colombiano heterogéneas. Igualmente, desde esta perspectiva la formación de lectores rompería la ontología moderna y dual que separa la naturaleza de la cultura, al reconocer las relaciones de los sujetos con lo que realmente existe en su comunidad y aceptar, así, los múltiples lectores y múltiples textos que brotan de dichas comunidades.

Finalmente, reconociendo que han coexistido prácticas de comunalidad, relacionalidad y de pluriverso en algunos pueblos, un reto fundamental para la construcción de las políticas públicas de lectura y los Planes Nacionales de Lectura y Escritura es tener en cuenta las diversas formas de leer el mundo; esto es, reconocer la memoria sociocultural de las comunidades que han hecho de la oralidad parte fundamental de su cosmogonía y de su re-existir.

Conclusiones

Las políticas públicas de lectura y su concreción en el contexto nacional, a través de los Planes Nacionales de Lectura y Escritura (PNLE); distrital, Plan Distrital de Lectura *Leer es volar* e institucional, Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oalidad (PILEO, LEO, OLE) exigen un giro epistémico que permita la inclusión de la multimodalidad y la aceptación de que no existe un único lector, ni un solo tipo de lectura. Esto implica ampliar la concepción de lectura y de sujetos lectores en procura de lograr que más sujetos se vinculen con los textos, de modo que los procesos lectores superen los niveles literales e inferencial y alcancemos el crítico-intertextual.

En consecuencia, sería oportuno iniciar la realización de unos referentes para la formación lectora desde la educación popular situada desde los territorios y que apunte a las necesidades reales de los sujetos lectores. Para ello, la política pública de lectura debe caracterizar adecuadamente a los sujetos y los territorios, a partir de necesidades lectoras reales; desvinculadas de los intereses económicos que la unen con la industria editorial y que hacen en estos momentos, que se privilegien ciertas lecturas, libros y autores que no representan nada para los sujetos lectores porque las historias que allí se cuentan están desvinculadas de su realidad, cultura, intereses y motivaciones.

Bibliografía

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.

Cárdenas, Alfonso (2019). *Lenguaje, sujeto y formación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI-CLACSO.

Dussel, E. (2017). *Pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-200): historia, corrientes, temas y filósofos*. Siglo XXI

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y Diferencia*. UNAULA

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y Método I*. Sígueme.

Heidegger, M. (1953/1995). *La pregunta por la técnica*. http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/brenda_ortiz/wp-content/uploads/2018/03/HEIDEGGER-LA-PREGUNTA-POR-LA-TECNICA.pdf

Herrera, E., Sierra, F. y Del Valle, C. (2016). Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saber - poder informativo y nueva comunicación latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*. (131), 77-105.

Ibáñez, A. y Aguirre, N. (2013). *Buen vivir/Vivir bien. Una utopía desde el Sur*. Ediciones Desde Abajo.

Mejía, M. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. En *Revista Pedagogía y Saberes* (43), 37.48

Mumford, L. (1957). *Arte y técnica*. Editorial Nueva Visión.

Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Anagrama.

Repensar las relaciones escuela-comunidad. Una perspectiva desde la educación popular⁴⁴

Irma Marcela Machuca Camelo

Resumen

Este documento presenta una mirada de la educación popular y las relaciones de la comunidad y la escuela, hace un recorrido por la trayectoria de la educación popular, luego se posiciona en la escuela pública colombiana para esbozar algunas de las problemáticas y transiciones por la que ha atravesado. Para este trabajo se realizaron entrevistas a cinco maestras del Colegio Venecia, pertenecientes al estatuto docente; decreto 2277 DE 1979/ 14, quienes relatan sus experiencias sobre las asociaciones de padres de familia en los colegios Distritales y cómo las relaciones entre escuela y comunidad se han venido transformando. Finalmente se hace una aproximación a algunas propuestas y acercamientos entre la educación popular, la comunidad y la escuela pública.

Palabras clave: Educación popular, escuela, comunidad, pensamiento crítico

44 El presente capítulo hace parte de los resultados del Seminario Comunicación(es) - Educación(es) desde el Sur, realizado entre el 21 de febrero y el 9 de mayo de 2019, bajo la tutoría del Doctor Juan Carlos Amador y los maestros Invitados: Doctor Marco Raúl Mejía, Doctor Germán Muñoz. En el DIE Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

El presente escrito hace un análisis de las convergencias y divergencias entre las trayectorias de la escuela pública y la educación popular y de las dificultades que atraviesan las instituciones escolares para articularse a los contextos comunitarios, más allá de las demandas y orientaciones estatales o del mercado. Plantea que la educación popular, como principio y apuesta por la emancipación social popular, puede contribuir a potenciar, desde las experiencias de trabajo pedagógico en contextos difíciles, los ámbitos escolares y sus relaciones con las comunidades que los rodean.

Para el desarrollo de este objetivo, en primer lugar, se expone groso modo, la trayectoria de la escuela pública en Colombia y se precisan algunas de las dificultades centrales que tienen las instituciones escolares para ganar protagonismo pedagógico en contextos populares. En este apartado, además, se exponen los modos en los que han sido pensadas las relaciones entre escuela y comunidad, a partir de fuentes secundarias y de la experiencia de algunos docentes de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. En segundo lugar, se describen los desarrollos de la educación popular y su vigencia actual para asumir la tarea de ayudar a transformar la vida de las escuelas y potenciar la construcción de sujetos individuales y colectivos, autónomos, críticos y transformadores. Finalmente, en una tercera parte, se presentan algunas experiencias de esta articulación escuela-comunidad, con el fin de evidenciar que esta tarea de repensar las relaciones entre los dos espacios, no son meras elucubraciones intelectuales, sino apuestas concretas que vienen de los actores sociales populares y de los docentes transformadores en diferentes escenarios.

Trayectoria de la escuela pública en la Colombia contemporánea. Entre la ampliación de la cobertura, la desigualdad y la fragmentación social

• Dimensiones estructurales de la trayectoria de las escuelas públicas

Las políticas de impulso de la educación pública en Colombia, desde la segunda mitad del Siglo XX y lo que va del siglo XXI, han apostado fundamentalmente enfrentar problemas de cobertura, deserción, financiación,

atención educativa especial, calidad y eficiencia entre otros (MEN, 2002; Guarín, Medina y Posso, 2015, Herrera e infante, 2004: 79)

La respuesta estatal frente a estos problemas podría decirse, ha contestado a dos condicionamientos. En primer lugar, unos de carácter estructural, como las presiones demográficas y de acelerado crecimiento de las ciudades, así como a necesidades económicas vinculadas con la formación de mano de obra para un importante, aunque limitado, desarrollo de la economía industrial, del comercio y servicios. En segundo lugar, estas han estado configuradas a partir de patrones ideológicos de las élites, en las que la búsqueda de economizar recursos, exigiendo mayores resultados ha sido la marca principal de la acción educativa estatal. (Estrada, 2004; 2010; Herrera e Infante, 2004; Bocanegra, 2006; 2015; Blanco, Duarte y Aragón, 2017).

En este marco, si bien es cierto se han producido importantes aumentos de la cobertura educativa en distintos niveles de formación en nuestro país, la inversión estatal se ha mantenido en niveles más bien mediocres, si se compra con otros países de la región o con países de ingresos similares en otros contextos (Dinero, 9/10/2014). Así mismo, debido a la manera en que se ha impulsado el incremento de la cobertura y condicionado por los alarmantes niveles de desigualdad socio- económica en el país, derivados de las políticas neoliberales impulsadas desde los años 80's, se han generado profundas desigualdades en el acceso a educación de calidad, en la permanencia en los centros educativos y en las posibilidades de desarrollo socioeconómico y sociocultural, de vastos sectores sociales. Tal como se reconoce en un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Ministerio de Educación Nacional:

Según la Encuesta Demográfica y de Salud de Colombia 2009-2010, un estudiante del nivel socioeconómico más bajo (estrato 1) tiene una esperanza de vida escolar de 6 años, es decir, la mitad en comparación con un niño del nivel socioeconómico más alto (estrato 6), y es mucho más probable que esté fuera del sistema escolar. (García Villegas et al., 2013; UNESCO UIS, 2015) (MEN-OCDE, 2016, p. 34)

Las políticas públicas así, han pensado más en el desarrollo de una educación masificada, que contribuya al control social y a la subordinación de los sectores populares, que en su empoderamiento y autonomía social, política y económica y en el agenciamiento de un modelo de desarrollo autónomo y en una sociedad democrática y equitativa. Esto ha conducido a que el sistema educativo colombiano, se configure también con fuertes desigualdades,

así como con una creciente fragmentación de los actores protagonistas de los procesos educativos en ámbitos locales y regionales. Todo esto, bajo el marco de discursos de crecimiento y búsqueda de equidad (Herrera e Infante, 2004)

Como se enunció atrás, junto con el problema de la cobertura educativa, otro asunto que, particularmente desde los años noventa, se ha venido posicionando como elemento central de las políticas educativas es el de la calidad y la eficiencia. Esto ha derivado en crecientes presiones a las instituciones escolares, sin incrementos significativos de sus presupuestos, (pero sí de sus demandas estructurales) para mostrar mejores resultados en pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales y responder a las orientaciones de organismos multilaterales (Blanco, Duarte y Aragón, 2017; Sánchez, 2015). Las constantes evaluaciones y monitoreos institucionales, la vigilancia permanente a sus actividades, desde un punto de vista tecnocrático y “cuasi policivo”, más que educativo y pedagógico, se han convertido en formas rutinarias de control de las escuelas y sus sujetos, en detrimento de los ambientes escolares y de la articulación de sus actores.

De este modo, si bien en términos de infraestructura y servicios educativos, las instituciones públicas, principalmente a nivel de las grandes ciudades del país, han mejorado significativamente (Guarín, Medina y Posso, 2018), también se ha producido un creciente distanciamiento entre el campo escolar y los escenarios barriales y locales donde se encuentran ubicados los colegios. En suma, puede decirse que una orientación tecnocrática se ha impuesto sobre las instituciones escolares públicas, lo que ha contribuido a generar mayores dificultades para los procesos educativos y para la articulación entre agentes de educación familiares e institucionales, de los sectores populares.

En este escenario, los docentes también han visto afectados sus prácticas pedagógicas. Como agentes directos de la educación de millones de niños, han sido sometidos a distintos tipos de presiones y constreñimientos. En primer lugar, la carga de trabajo se ha incrementado, a la par que los ambientes escolares se han complejizado de manera violenta. Desde un punto de vista nuevamente tecnocrático se han adelantado reformas en las cuales se presiona a la cualificación y profesionalización; pero de otro lado, se ponen mayores restricciones para el mejoramiento de sus condiciones laborales y económicas. Esto hace que se presente una contradicción entre las aspiraciones de reconocimiento social de los docentes y las limitadas posibilidades de desarrollo profesional para la mayoría de los docentes. Sobre todo, a partir del decreto 1278 de 2002, se establecieron limitaciones a los procesos de

mejoramiento de las condiciones laborales, con criterios más mercantiles y de “límites presupuestales” que educativos y pedagógicos. En este contexto, se ha reconfigurado el rol del docente, en tanto se viene constituyendo como un operario del campo escolar, que debe cumplir con un sinnúmero de funciones, tales como llenar formatos, atender casos que necesitan inmediatez, cumplir con los horarios establecidos para su asignatura, en ocasiones dejando de lado la academia y el propósito de sus clases, seguir lineamientos curriculares descontextualizados, mejorar los resultados de pruebas de sus estudiantes, etc. Esto no desconoce, no obstante, que muchos maestros de manera voluntaria y sin esperar remuneración, dan de su tiempo y esfuerzo, para liderar procesos tendientes al cambio, involucrándose con las comunidades y llevando la escuela a la calle.

De este modo, la educación pública en Colombia ha sido atravesada por diferentes problemáticas, de orden social y político, pues, con cada gobierno se pretenden implementar nuevas “formulas” para cumplir con los estándares que exigen sus políticas. Sumado a esto, la fragmentación de la sociedad, de las familias y de las instituciones, la violencia que se vive de manera constante dentro y fuera de las instituciones, los problemas derivados del consumo sustancias psicoactivas en los diferentes contextos que permean la escuela, terminan por afectar las relaciones entre escuela y comunidad.

- **La reconfiguración de las relaciones escuela comunidad**

Como se ha expuesto hasta el momento, una de las implicaciones de las transformaciones del sistema educativo y de las políticas públicas en educación, ha sido la reconfiguración de las relaciones escuela-comunidad. Esta reconfiguración puede ser leída, no obstante, de distintas maneras. Para una forma de entender las transformaciones en las relaciones escuela-comunidad, las instituciones escolares habrían venido atrincherándose en relaciones y prácticas educativas que nada tienen que ver con el contexto de transformaciones aceleradas generadas por la globalización, las telecomunicaciones y el cambio tecnológico. De este modo, la escuela como institución conservadora, habría venido perdiendo liderazgo y capacidad de agenciar los procesos educativos que las sociedades actuales demandan (Merino, 2008, 2009). Una forma distinta de entender estas transformaciones, menos subjetivista, podríamos decir, tiene en cuenta las transformaciones estructurales de las sociedades contemporáneas y la manera en que las instituciones escolares han buscado adaptarse a las mismas e intentar sobrevivir en un marco de creciente presión y constreñimiento económico, político y cultural. Primordialmente, la escuela debe recuperar su papel principal en el agenciamiento

social, respondiendo a las demandas de una sociedad cada vez más interconectada y flexible. Para los segundos, efectivamente la escuela debe buscar incrementar su protagonismo y liderazgo pedagógico, pero articulada a los sectores sociales subalternizados, excluidos y explotados, esto es, los sectores populares. En primer lugar la idea de responder a las demandas sociales se plantea desde un punto de vista funcional y subordinado a la idea de una sociedad dominada por el mercado. Para los segundos, se conciben los procesos educativos, como escenarios de lucha por la autonomía individual y colectiva; como escenarios de construcción de comunidad y de apuestas colectivas, en sociedades cada vez más individualistas y fragmentadas (Blanco, Duarte y Aragón, 2017).

La primera mirada, es la mirada dominante. En esta, el dinamismo escolar y, particularmente de la escuela pública, debe someterse a las reglas del mercado y ser un eficiente espacio de socialización (cualificación) de la mano de obra. El servicio social de la escuela, en este caso, es la de capacitar y formar individuos flexibles para un mercado cambiante y en permanente transformación. La segunda, por el contrario, la agencia de los procesos educativos no puede desligarse de las condiciones de desigualdad que el mercado global impone, y de creciente subordinación, segregación, exclusión y explotación de los sectores populares.

Ahora bien, en el contexto colombiano ¿cómo específicamente han sido afectadas las relaciones escuela-comunidad? Como se mencionó atrás, las políticas educativas en Colombia, en las últimas décadas han tenido una marcada orientación al incremento de la cobertura, la calidad y la eficiencia. Esto ha generado una creciente presión sobre las instituciones escolares, para desarrollar todos sus procesos bajo principios técnicos, más que pedagógicos. De este modo, se ha venido enclaustrando a las instituciones y a sus agentes: administrativos, docentes y estudiantes. En una sociedad históricamente marcada por la desigualdad y la débil y negativa presencia estatal en los sectores sociales populares y sus territorios, el desarrollo educativo de los barrios populares fue, estuvo, durante mucho tiempo agenciado por las mismas comunidades. Entre los años 60 y 80, por ejemplo, la construcción y desarrollo de las escuelas públicas era agenciada por las comunidades barriales o vecinales, en sectores urbanos y rurales. Los recursos destinados por el Estado fueron más bien limitados, aunque adornados con el discurso del desarrollo (Herrera e Infante, 2004). Las Juntas de Acción Comunal de los barrios populares, las Juntas de Padres de Familia y otras organizaciones sociales comunitarias, contribuyeron en muchos sentidos a la construcción

de plantas físicas de colegios y escuelas, pero también al agenciamiento de las instituciones escolares como espacios de socialización y sociabilidad. Como en otros contextos, de América Latina, ante la exclusión de las mayorías, las demandas crecientes de educación formal y la mediocridad (y perversidad) de las élites para potenciar el desarrollo educativo (para la asignación de recursos para contratación de docentes, desarrollo de infraestructura, dotación de recursos didácticos, entre otros requerimientos de las escuelas) las comunidades se organizaban para gestionar recursos a través de distintas actividades (bazares, fiestas, carnavales, jornadas lúdicas). En este marco, los comedores o cooperativas escolares, la alimentación de los niños en las escuelas, la organización de actividades pedagógicas abiertas a las comunidades barriales o locales, eran el resultado de la articulación de los actores escolares, con las Juntas de Padres de Familia en cada territorio.

Este tipo de escenarios y prácticas populares, no obstante se ha visto la progresiva disolución en los procesos de modernización tecnocráticos y eficientistas. Particularmente a partir de los años 90 en Colombia, se ha venido aislando a las instituciones escolares frente a los escenarios locales al generarse una participación instrumental y crecientemente fragmentaria⁴⁵. De este modo, en vez de convertirse la escuela en un escenario de encuentro y participación efectiva de las comunidades, se potencia la participación individual y, muchas veces instrumental de actores particulares.

Para este trabajo, se tuvo la oportunidad de dialogar con algunas docentes del Colegio Venecia IED, una institución fundada en 1968 (inicialmente llamada Escuela Venecia, luego Escuela Experimental República de Italia),

⁴⁵ De acuerdo al MEN, la participación de las comunidades en el desarrollo educativo sería un fenómeno reciente e impulsado por el Estado. La Ley General de Educación estableció los siguientes mecanismos de participación: Gobiernos escolares: cada establecimiento educativo del Estado tiene un gobierno escolar conformado por el Consejo Directivo y el Consejo Académico. Su función es considerar las iniciativas de estudiantes, educadores y padres de familia en la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades comunitarias y demás acciones de participación democrática en la vida escolar. Juntas Departamentales de Educación (JUDE): se encargan de comprobar que las políticas trazadas por el MEN se cumplan en el departamento y que los currículos se ajusten a los criterios establecidos por la ley 115. También proponen las plantas de docentes y aprueban planes de actualización de los maestros. Juntas Municipales de educación (JUME): además de verificar el cumplimiento de las políticas y programas educativos nacionales y departamentales, fomentan y controlan el servicio en su municipio; coordinan y asesoran a las instituciones educativas para el desarrollo del currículo y proponen al departamento la planta de personal. Foros Educativos nacionales, departamentales y municipales: permiten reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas. (Ver. MEN, 2001) Esta mirada institucional, desconoce la historia de la autogestión comunitaria y popular, previa a la constitución de 1991 y de la Ley 115 de 1993, una autogestión resultado de la desidia de las élites, pero que también contribuía al fortalecimiento de los lazos comunitarios.

con una larga trayectoria de luchas sociales por el derecho a la educación, con fuerte participación comunitaria (Velasco, 2016: 30-36). En este diálogo, podemos ver, a partir de las experiencias de las docentes la manera en que los actores escolares perciben, analizan y enfrentan las transformaciones en las relaciones escuela comunidad. Reseñamos a continuación la manera en que las docentes del Colegio Venecia interpretan sus prácticas y las transformaciones de los vínculos escuela-comunidad.

Así, podemos ver cómo uno de los primeros elementos que se resalta es que, de acuerdo con la profesora A, en este momento, *“para las familias la calidad no es prioridad, un colegio de calidad. Antes en este colegio, había más exigencia, Teníamos un nivel de exigencia altísimo”* (Profesora A, comunicación personal, 11 de Junio de 2019). Para la profesora, en la actualidad, *“las estrategias han cambiado bastante, porque la dinámica familiar no prevalece la importancia del estudio, no es una cosa de que ‘uy, yo quiero que mi hijo estudie en un buen colegio; la exigencia ha bajado, para que los padres no se frustren, para que los estudiantes no se frustren”*. Desde la perspectiva de la docente, *“Los padres no quieren colegios que exijan mucho. La exigencia ha bajado mucho; uno tiene que acomodarse a ellos, no de ellos a uno”* (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019). La profesora B, con una trayectoria de 35 años en la Secretaría de Educación y vinculada al Colegio Venecia desde los años ochenta, comenta cómo el nivel de exigencia del colegio hacía que los colegios como el Piloto o el INEM de Kennedy, *“que era el mejor colegio de la zona”*, les pidieran a los niños una vez estos hacían el tránsito al bachillerato (Profesora B, comunicación personal, 11 de junio de 2019).

La profesora C, considera por su parte, que hay una relación comunidad-colegio que se ha transformado. Para esta docente, antes, en los comienzos del colegio, *“era la comunidad la que se relacionaba con la escuela, la que hacía la escuela”* (Profesora C, comunicación personal, 12 de junio de 2019). Como eso se fue transformando, el colegio ahora es el que se relaciona con la comunidad. La comunidad no impacta en el colegio como antes. Solo con la utilización del tiempo libre. La profesora A, complementa que: *“antes la comunidad hacía, por ejemplo, actividades, bazares, juegos... La organización de la comunidad podía impactar en la construcción del Colegio. Hacían una pared, hacían un baño. Pero era porque el mismo sistema no tenía organizado los recursos de educación.”* (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019) En relación con los otros factores que han conducido a que las relaciones cambien, la profesora D, plantea que: *“la comunidad*

flotante, la gente vive en una inestabilidad, no viven en el mismo lugar todo el tiempo. Eso hace que el colegio tenga que trabajar con esa comunidad, mientras antes era la comunidad la que tenía que ver cómo hacía su colegio” (Profesora D, 12 de junio de 2019).

En relación con la participación de los padres de Familia, la profesora E, agrega que:

cuando yo llegué aquí, existía la Junta de Padres de Familia. Era como la que mandaba en el Colegio. Gestionaba, al nivel de las otras instituciones, cómo construir el colegio, como mejorarlo, las necesidades que tenían. El mismo sistema, por ejemplo, el sistema de asignación de fondos docentes, quitó otras cosas, también puso otras. Por ejemplo la tienda escolar. Antes la tienda escolar la tenía, digamos el grupo de cuarto. Entonces el grupo traía papas chorriadas, colombinas, arroz... Esos recursos los cogían y se administraban así, entre los docentes y la comunidad y los niños. Y era como para esas necesidades iniciales. Por ejemplo. No existía quién hiciera aseo. La misma comunidad hacía aseo; los mismos niños hacían aseo, los padres venían sembraban, arreglaban las instalaciones y eso... (Profesora E, 12 de junio de 2019)

Frente a este mismo tema, la profesora B comenta que además se hacían otras actividades:

Recuerde que, por ejemplo nos íbamos para El Tunal y entrenábamos a los chinos en todos los deportes: atletismo, basquetbol, y no nos importaba que era en jornada contraria. No nos importaba. Y nos íbamos a pie de aquí para allá. Y había otras actividades,. Por ejemplo, Miriam Marmolejo, era la encargada de preparar a los niños para las primeras comuniones. Eso no era cualquier cosa... Por ejemplo, en la casita de chocolate, eso se adornaba y se les daba los desayunos. Los padres aportaban y ellos eran felices que Miriam los preparaba acá. O sea, se vivía, se vivía una cosa muy diferente a lo de hoy en día. En ese tiempo se trabajaba muy chévere, era muy... era de la mano de los papás. Ellos tenían que autorizar la ida de los niños. (Profesora B, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

Claro, no ven todo color de rosa. También plantean que todo era muy informal y había gente que se aprovechaba de esta informalidad. “Yo recuerdo que una señora se voló con la plata de la Asociación de Padres y eso se empezó a corromper. En esa época, para el día de la familia, para el día de la madre, les pedía uno materiales y los daban” (Profesora C, 11 de junio de

2019). Todas estas transformaciones, para algunas de los docentes, han generado pérdida de sentido de pertenencia con el colegio, tanto de padres de familia, como de los mismos docentes. En relación con la pérdida de sentido de pertenencia, se llega a afirmar que esto obedece a varios factores, tanto estructurales, como personales o subjetivos. En relación con el segundo factor y su relación con la construcción del sentido de pertenencia, la profesora A expone que esto tiene que ver con la formación personal, con la vocación de los profesores. Que ahora hay muchos profesores que no aman su profesión, que escuchar profesores diciendo cosas como, *“hoy se acaba esta mierda”, lo que muestra es que están sufriendo su profesión.* (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

En prospectiva, sobre la reconfiguración de las relaciones escuela comunidad, la profesora A considera que, en lo económico, *“el sostenimiento de las instituciones es responsabilidad del Estado, que esta responsabilidad es una ganancia de la sociedad”.* (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019). No obstante, la docente C, discute que eso también ha conllevado a que los papás se vuelvan tranquilos, que se vuelvan *“conchudos”.* Para esta docente,

Lo único que les interesa es que el niño pasó. ¿cómo? Si sabe leer, si sabe escribir, si sabe multiplicar, no les interesa. Les interesa simplemente que el niño pasó al año siguiente... Entonces, ha desmejorado esa calidad... como ese interés que el niño realmente... se adueñe de su colegio en la forma que lo hacían anteriormente. Porque es que el niño también amaba su colegio. En cambio, ahora... como esa desfachatez con la que hacen las cosas, como que no les interesa nada, que todo es como por cumplir por una nota. (Profesora C, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

En la discusión, no obstante la docente A, argumenta que *eso es también una manifestación de las dinámicas de cambio de la sociedad. Porque hay cambios que... no todo cambio es positivo, o sea, trae consecuencias. Es fruto de una sociedad compleja y no sólo es a nivel local, sino global* (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019).

Una profesora plantea, en este marco, que:

... el colegio si tiene una misión en el espacio: hacer oferta a la comunidad, a las diferentes poblaciones para cada día mejorar y... pensaría que en eso, el Colegio debe abrir más sus puertas a la comunidad... o sea... tenemos como... un edificio hermosísimo, cerrado

acá para nosotros. Y si quieren usar (refiriéndose a los miembros de la comunidad) por ejemplo las canchas, no pueden hacerlo por la misma organización que hay institucional. Pero sí debería ser un poco más activo. Por ejemplo, la relación con el parque. Hemos perdido espacios verdes, donde se podrían hacer más actividades seguras para la comunidad. (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019).

Se propone, en este sentido, que el espacio del colegio no sólo sea para formar a los niños, sino que contribuyan a la formación de la comunidad. Y se reconoce que ya ha habido iniciativas, como el ofrecimiento de cursos de formación digital para los padres, *“para los abuelitos, para los vecinos, algo así. Aquí hay una comunidad que podría beneficiarse de formación que puede ofrecer el colegio”*. El proyecto de formación digital, se pensó como parte del trabajo social de los estudiantes, pero, *“eso requiere de una persona, de un profesor, de un doliente que lo organice, que esté acá, y ninguna persona lo va a hacer a honoris, sino que se requiere de una persona que tenga esa función y la Secretaría no lo ha considerado”*. Otro proyecto que se menciona que hubiese podido beneficiar a la comunidad, fue el de bilingüismo. Desde que ofreció el proyecto de bilingüismo, ha ofrecido cursos de inglés, en convenio con el ILUD, y encuentran una parte de la Universidad Distrital y la comunidad. Para la profesora A, *en ese momento se abrieron todas las puertas, en el sentido de que el tiempo que están sin utilizarse los salones y la planta física ya está copado por la comunidad. (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019)*

A partir de la lectura de las docentes, podemos ver cómo se interpreta también una creciente especialización de los escenarios escolares que conducen a mayores niveles de profesionalización y especialización de la actividad docente y de las funciones de la escuela, pero también a un creciente aislamiento de la escuela frente a las dinámicas sociales. Así, por ejemplo para la profesora A, el impacto de las políticas públicas, en las relaciones colegio-comunidad, colegio-sociedad, se juzga como positivo, en tanto ha permitido la especialización de los servicios estatales. Para la docente, se ha organizado la oferta social del Estado. El Estado, así, habría mejorado sus servicios a la comunidad. Antes el colegio ofrecía cursos, talleres. Pero *“es que el colegio no puede ofrecer todo”*. Antes *“había centros de interés, pero entonces, no se ofrecían con la calidad y con la seriedad que debería ser”*. Concluye: *“Yo pienso que hemos adelantado mucho en esa organización social. Por ejemplo, cuando aparecen los derechos del adulto mayor. Antes ofrecíamos la olla escolar, el refrigerio, la colada. Eso lo hacían las mamás y ofrecían eso,*

como las onces, como la colada, la mogolla. Mire que ahora tenemos un comedor que ofrece una alimentación balanceada". Para la docente, esto es ya institucionalizado, con proyectos, con personas especializadas. *"Es como si dijeran que nosotros podemos ofrecer salud"*, agrega. Y responde. *"No, porque nosotros no somos expertos"*. (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

No obstante, esta lectura, no es compartida por la docente D, para quien, en relación con los centros de interés para padres, otra profesora comenta que *"dictaban cursos talleres de chocolatería, clases de costura, de modistería"*. Con los cursos de chocolatería, la profesora D explica que se convocaba a los padres, se traía el chocolate y luego se pedía una cuota. Entonces las mamás se llevaban sus colombinas y había muchas mamás que vendían en sus casas. Y las mamás llegaban. Aclara otra docente: *"pero era un momento en el que las mamás no trabajaban mucho, o sea que quedaban en la casa"* y podrían aprovechar estos espacios como un momento de socialización, *"como una oportunidad venir al colegio. Lo que ahora tenemos es que correr rapidito para decirles las tres cosas que tenemos que decirles, porque tienen que correr para cumplir con una jornada laboral"*. Otra profesora reconoce que *"eso es lo que más ha cambiado toda la situación"*. En este nuevo escenario, se han fragmentado las relaciones familiares y los niños crecen solos. No tiene apoyo de los padres.

Al analizar las posturas de las docentes entrevistadas con relación a la transformación de la escuela, se evidencia la incidencia del Estado en procesos no solo académicos y administrativos. También se evidencia en los cambios que se han producido en las relaciones entre escuela y comunidad, escuela-familia y entre las mismas familias. Estas se han quebrado y los sustitutos institucionales no han contribuido a su reparación, pues se han edificado más sobre la formalidad que sobre la configuración de proyectos colectivos. Se ha edificado entonces una idea dominante sobre la educación y es que ésta es, sobre todo, la apuesta de los individuos por ganar reconocimiento o mejorar sus condiciones de vida, a través de los procesos educativos. La comunidad no es un proyecto en tal sentido.

Las reformas administrativas que se hicieron en el gobierno de Andrés Pastrana (ley 715 de 2001, particularmente el título II cap. III) cuyo fin primordial fue la "racionalización de los recursos" en educación y que condujo a la centralización de la administración de muchas funciones de las instituciones educativas, marcó un hecho importante en estas relaciones entre los colegios

y la comunidad. Según las maestras entrevistadas, la centralización de los recursos de varias sedes y jornadas en un solo Rector fue también determinante para el nuevo rumbo de las instituciones educativas. El cambio se basó en la creación y modificación de políticas públicas en educación tendientes a fortalecer estas tres líneas de acción: cobertura, calidad, y eficiencia, dando menor importancia a las acciones colectivas de la comunidad educativa en pro de la institución. En las entrevistas realizadas es notoria la discusión frente a la institucionalidad; una de las profesoras entrevistadas promueve y está a favor de seguir la norma y las directrices de la SED, por el contrario las otras maestras no tienen una percepción favorable de las políticas que han permeado estas relaciones entre las comunidades y las escuelas, que para este momento son instituciones educativas distritales, donde la educación pasa de ser un derecho a un servicio que debe prestar el Estado, gestionando los recursos desde el sistema general de participación. Con esto, se ha quitado mucha autonomía a las instituciones educativas en la gestión de sus proyectos educativos y en la posibilidad de participación de los miembros de la comunidad en los asuntos pedagógicos, administrativos y de gestión, rompiendo así la posibilidad de construcción de una escuela vinculada a la comunidad y motor de integración social.

Para finalizar este apartado podría concluir, basada en las entrevistas realizadas a las docentes, que es necesario convocar de nuevo a las comunidades a ser parte integral y activo del gobierno escolar, invitar a la participación, conocer la escuela en sus dinámicas diarias, así mismo integrar los procesos barriales al colegio.

Los retos para repensar las relaciones escuela-comunidad desde la educación popular

Como han planteado varios autores, la educación popular, está orientada para el trabajo educativo con sectores sociales excluidos y explotados, tanto urbanos como rurales. Busca contribuir al empoderamiento de las comunidades, a través de procesos de alfabetización y construcción de conocimiento situado; esto es, que los aprendizajes respondan a los intereses y demandas de cada comunidad, pero que, así mismo, contribuya al fortalecimiento de procesos organizativos y autogestionarios. De igual manera, busca transformar las condiciones de vida, de exclusión y explotación a través de la autogestión económica, en diálogo y confrontación con el Estado y el mercado.

Esta forma de entender la educación se gesta en Brasil, Chile, Bolivia, Cuba, Colombia y otros países de América Latina donde la clase media ilustrada, en articulación con sectores populares, ven la necesidad de contribuir a la transformación social radical mediante la concientización de los pueblos y la búsqueda de su organización y empoderamiento. Desde esta mirada, las distintas iniciativas de educación popular han buscado desarrollar procesos de emancipación en diferentes espacios sociales, donde se reconocen los procesos de empoderar y emancipar el pueblo, inspirada en la pluralidad y la integración, donde se acepten y valoren los saberes del sur. Algunos ejemplos de educación popular en Colombia y América Latina son: el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL liderado en Colombia por Marco Raúl Mejía, la profesora Lola Cendales y Jairo Muñoz, entre otros, la Red de Educación Popular Entre Mujeres REPEM y el Consejo Regional Indígena del Cauca, cuyos programas educativos, están orientados bajo los principios de la educación popular (Mejía, 2011).

La educación popular, tiene objetivos claros, son metas comunes y que se nutren en doble dirección con las comunidades. Freire planteó que la educación no sólo sirve para reproducir el orden social y sostener las relaciones de poder en la sociedad de clases, sino que también puede convertirse en una práctica de libertad; a partir de la crítica a la educación bancaria, encontró en el diálogo, la participación y la problematización un camino que permitiría construir la concienciación en los oprimidos y de este modo emprender acciones para su emancipación. (Amador y Muñoz, 2018, p 3)

Como puede verse en esta corta exposición, la educación popular surge del campo societal, la educación pública, surge del campo estatal; mientras que la educación popular busca contribuir a la auto-organización de la sociedad y, particularmente de los sectores populares, la escuela pública surge para enfrentar problemas del capitalismo en términos de capacitación y control de la mano de obra.

Ahora bien, desde los años ochenta, empieza a plantearse que las escuelas deben fortalecer sus procesos de enseñanza-aprendizaje, para contribuir a la modernización del país. El discurso de la calidad se constituye en uno de los ejes centrales de las propuestas de educación de distintos gobiernos. No obstante, no se invierte lo suficiente como para que este discurso gane en profundidad. Un discurso modernizador también es apropiado por las fuerzas sindicales que buscan, que la escuela pública, de igual forma, contribuya al desarrollo cultural y económico del país.

En este marco se instaura y desarrolla el movimiento pedagógico que busca captar mayores recursos y autonomía a las instituciones educativas. Esta iniciativa conduce a la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, en el marco de la nueva constitución de 1991. La escuela es planteada por algunos, como un escenario para la formación de sujetos críticos y propositivos. En este sentido se proponen distintas apuestas a finales de los años noventa para fortalecer los proyectos educativos. La escuela se convierte en un escenario que debe ser evaluado desde distintos frentes.

En este mismo marco, las distintas experiencias de educación popular sufren, en algunos contextos, un proceso de fragmentación y se diluye en varias iniciativas de formación con titulación muy localizadas, encontrando dificultades para la construcción de proyectos de articulación social y política de los sectores excluidos, que vayan más allá de resolver problemas muy locales. Se multiplican las experiencias en sectores populares e incluso logra su institucionalización a partir del surgimiento de licenciaturas en educación comunitarias, muy marcadas por Paulo Freire (1998) y las concepciones que se construyeron alrededor del trabajo de educación popular.

Como puede verse, lo comunitario y lo colectivo son elementos centrales de la educación popular, mientras que la escuela pública está orientada a la formación de individuos; puede que críticos y propositivos, pero igual individuos. Allí es donde se aplica y evidencia la enseñanza para la competencia, en el sentido amplio de la palabra, en la educación formal y pública, no hay un objetivo común, y las metas son verticales, no se interesa por construir comunidad desde el quehacer comunal.

Repensando las relaciones escuela-comunidad. Una apuesta de articulación de la escuela pública y las pedagogías populares

Los maestros tenemos la responsabilidad política y social de formarnos, ser actores de las transformaciones, de educar a los y las niñas para preguntar, saber actuar, saber cuestionar y ante todo para exigir un mejor presente y futuro. Queremos educar para leer de diferentes maneras la realidad, para entender y convivir desde la pluralidad. Como maestros sabemos que es necesario que todas las personas tengan un pensamiento crítico, pero es indispensable para quienes vivimos en la marginalidad y quienes estamos en

condiciones de vida complicadas y desfavorables desarrollar un pensamiento crítico como una de las estrategias que usemos en la escuela, y junto con el trabajo comunitario, sería la manera de hacer resistencia a los mercados y modelos neoliberales que quieren permear cada parte de nuestra existencia. El maestro deberá estar al servicio de la comunidad, de lo contrario se vuelve cómplice de las injusticias, de los abusos, pasando al bando del victimario. Pero para esto, es necesaria y urgente la vinculación de la escuela con la comunidad, con los estudiantes, con las madres y padres, vecinos, bibliotecas, parques, plazas de mercado y redes culturales, los colegios no deben desanclarse de su entorno y ser un ente prestador del “servicio educativo” ya que las instituciones son para y por el pueblo. Lo popular es para el pueblo, y lo público también.

Esta forma de pensar la educación como un campo de potencia colectiva, no es nuevo ni resultado únicamente de las elucubraciones intelectuales, como se afirmó al principio de este texto. Ya en los años 20 del siglo XX, por ejemplo, el peruano José Carlos Mariátegui invita al docente a la dignificación de su quehacer y expone como; *“El modesto preceptor, el oscuro maestro del hijo del obrero y del campesino necesita comprender y sentir su responsabilidad en la creación de un orden nuevo* (Mariátegui, 1925, en: https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas_de_educacion/paginas/los%20maestros.htm,. Frente a esta necesidad, la labor docente,

según su rumbo, puede apresurarla y facilitarla o puede retardarla. Ese orden nuevo ennoblecerá y dignificará al maestro de mañana. Tiene, por ende, derecho a la adhesión del maestro de hoy. De todas las victorias humanas les toca a los maestros, en gran parte, el mérito. De todas las derrotas humanas les toca, en cambio, en gran parte, la responsabilidad. La servidumbre de la escuela a un cacique de provincia no pesa únicamente sobre la dignidad de los que aprenden. Pesa, ante todo, sobre la dignidad de los que enseñan. Ningún maestro honrado, ningún maestro joven, que medite en esta verdad, puede ser indiferente a sus sugerencias. No puede ser indiferente tampoco a la suerte de los ideales y de los hombres que quieran dar a la sociedad una forma más justa y a la civilización un sentido más humano.” (Mariátegui, 1925, en: https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas_de_educacion/paginas/los%20maestros.htm,).

De este modo, Mariátegui hacía una diferenciación del papel de los docentes en cada escenario educativo, y como cada uno debía asumir una postura frente a su “estatus”. Al mismo tiempo propone una reflexión que conduzca

a la politización y al fortalecimiento ético de la profesión docente, llamando a generar movimientos del proletariado y la clase obrera, convocando a la formación para la emancipación de las masas. El autor nombra a los docentes normalistas como los llamados a la formación y transformación de la sociedad y la cultura.

Con el legado de Mariátegui, Freire y otros, frente a este proceso en búsqueda de justicia, se busca que el docente reconozca el entramado local o barrial y su enseñanza esté de cara a la realidad pues si el maestro no conoce estas estructuras, sus fortalezas y debilidades, la escuela seguirá supliendo solamente algunas falencias, de contenidos “académicos” y en el mejor de los casos colaborar en sortear algunas dificultades de los estudiantes y sus familias.

En esta misma línea, Piedad Ortega propone en su texto: *La Educación Popular y su resignificación en la pedagogía crítica*, que la educación debe ser contextualizada, en la que las pedagogías críticas estén al servicio de la comunidad, posibilitando la autonomía, y la inclusión. Para esta autora:

“Una educación que se territorializa en el pensamiento crítico: entendido este en sentido amplio como la formación de la reflexión argumentada, el análisis y la investigación de la realidad a favor de la autonomía del ser de los educandos y de la construcción de una sociedad más justa e incluyente, es también sospechar de lo establecido, del discurso oficial y aprender a indagar, a no tragar entero, a develar múltiples formas de manipulación que anticipan una condición del sujeto amarrado a intereses deshumanizantes. Esta educación liga lo teórico de lo práctico y lo que se compromete en la defensa de los débiles y excluidos, denuncia las múltiples formas de colonización de la vida cotidiana”. SF P:7

Es por esto, que la invitación es a soñar en colectivo, humanizar la escuela, siendo esta el lugar de todos y todas; los padres deben estar en esa misma “sintonía”, ellos, los padres trabajadores, enterarse y participar en la política. En nuestra práctica cotidiana, algunos padres de familia expresan comúnmente que la educación es el camino al “éxito”, a pesar de que muchos de ellos no han estado en la escuela dado que han sido marginados o excluidos de ella, mediado esto por diferentes experiencias, pero aun así reivindican el papel de la escuela y quieren para sus hijos, una mejor escuela, una mejor maestra, una mejor educación de calidad. El llamado es a educar para la libertad.

Bibliografía

- Amador, J C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo., *Revista Nómadas* (43), 47 - 67
- Blanco, J, Duarte, R., L y Aragón, M. (2017). Neoliberalismo y Escuela. Transformaciones de la escuela a partir de las políticas neoliberales en Colombia, *Revista republicana*, (23), 93-128.
- Bocanegra, A. H. (2015). *Sindicalismo, democracia y políticas públicas. El caso del sector educativo colombiano*. Universidad Libre.
- Bocanegra, A.H. (2006 enero - junio). Globalización y política educativa en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, (24), 33 – 50.
- Estrada, J. (2004). Construcción del modelo neoliberal en Colombia 1970-2004. Ed. Aurora.
- Estrada, J. (2010). Privatización y mercantilización de la educación pública estatal, otra muerte anunciada: a propósito del Decreto 2355 del 2009. *Educación y Cultura*. (87), 18-24
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Guarín, A., Medina, C., Posso, Ch., (2018). Calidad, cobertura y costos ocultos en la educación secundaria pública y privada en Colombia, *Revista Desarrollo y Sociedad*, (81), 61-114.

- Herrera, M.C, Infante A, R. (2004). Las políticas públicas y su incidencia en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo. 1970-2002, *Revista Nómadas*, (20), 76-84.
- Mariátegui, J.C. [sf] (1925); *Los Maestros y Las Nuevas Corrientes*. https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas_de_educacion/paginas/los%20maestros.htm.
- Mejía, M. (2011). *Educación y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular y una semblanza de Orlando Fals Borda*.
- MEN, (2002). “Por una escuela más democrática”. En *Al Tablero*, edición digital. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87181.html>
- MEN-OCDE, 2016, *Revisión de las políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Bogotá.
- Merino, J.V (2008). “El movimiento de las escuelas centradas en la comunidad”, En *Cuadernos de Pensamiento*, No. 21, págs, 221-264.
- Ortega, P. (2018). La Educación Popular y Su Re-Significación. En *La Pedagogía Crítica*. Sin fecha, MIMEO sin publicar, trabajado en seminario doctoral Pedagogías Críticas. Agosto a noviembre 2018.
- Revista Dinero*, (9/10/2014). La educación no sale bien librada. Recuperado en: <https://www.dinero.com/pais/articulo/inversion-educacion-colombia/200832>
- Velazco, J. (2016). *Construyo mi colegio. Estrategia para la construcción y apropiación del lugar educativo*

Argumentación científica escolar: *una propuesta para la defensa del medio ambiente y afirmación del territorio*⁴⁶

Adriana Valenzuela González

Resumen

Este capítulo presenta algunas perspectivas epistemológicas que fundamentan el trabajo de investigación: “Argumentación científica escolar: aporte a la construcción de un modelo escolar para la conservación del medio ambiente y el uso de energías renovables”, articulando los saberes y las propuestas conceptuales de organizaciones ambientales, cuyo propósito es la resistencia, defensa y conservación del medio ambiente y el territorio, con la propuesta teórica de la construcción de un modelo de argumentación científica escolar, que les permita a los estudiantes de educación básica secundaria, participar como ciudadanos críticos, habitantes de un territorio que es necesario conocer y preservar para lograr un proceso de apropiación, defensa, cuidado y conservación del medio ambiente. El documento abordará la perspectiva de enfoque territorial y las ontologías relacionales, y cómo estas se articulan con la lucha que han gestado algunas organizaciones ambientales por la conservación de los recursos medioambientales del municipio de Soacha; finalmente, se expone la necesidad de desarrollar procesos de argumentación científica escolar en los estudiantes de educación básica secundaria.

Palabras clave: Territorio, ontologías relacionales, argumentación científica, medio ambiente.

46 Este capítulo se inscribe en el proyecto de tesis doctoral “Argumentación científica escolar: aporte a la construcción de un modelo escolar para la conservación del medio ambiente y el uso de energías renovables”, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Educación para la defensa del territorio

Una de las tareas más apremiantes que debe considerarse como objetivo en la educación en América Latina es “el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos” (Morin, 1999, p.2). De ahí la importancia de reconocer que la tierra latinoamericana es un conglomerado de territorio diversos, auténticos, que no podrían ser narrados desde la misma perspectiva, comparados con únicas categorías o subvalorados como se ha pretendido a través de la historia y en las versiones contadas desde el “mundo uno”, que, en palabras de Escobar (2014), refiere al mundo “moderno/capitalista, secular, racional y liberal con su insistencia en la ilusión del ‘progreso’ y el ‘desarrollo’, en el que el consumo individual y la competitividad del mercado se convierten en la norma y medida del actuar humano” (p. 21). Este reconocimiento permite la visibilización de la diversidad de los territorios que coexisten y que solicitan un estudio y alternativas de solución diferentes, que atiendan a las necesidades propias y de solución a los conflictos sociales, con propuestas que sean iniciativas de personas que habiten el territorio y que tengan una cercanía en el sentir y en el pensar que se enmarcan en dichos lugares. Desde este enfoque, la propuesta de este trabajo de investigación desarrolla una perspectiva de *ontología política del territorio*, frente al “proyecto globalizador neoliberal de construir Un Mundo (capitalista, liberal y secular)” (Escobar, 2014, p. 19), cuyo propósito es la formulación de un modelo de argumentación científica escolar dirigida a estudiantes de educación básica secundaria pertenecientes al municipio de Soacha, Cundinamarca.

De acuerdo con Escobar (2014), no son pocas las comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas que pueden ser vistas como “adelantando *luchas ontológicas*; es decir, involucrando la defensa de otros modelos de vida. Dichas luchas pueden ser interpretadas como contribuciones importantes a las transiciones ecológicas y culturales hacia un mundo donde quepan muchos mundos, o sea, al pluriverso” (p. 19). La ontología política del territorio implica el estudio de aportes sociales, ambientales, culturales y económicos que han surgido en el territorio como formas de resistencia y de oposición al aplastante proyecto globalizador.

En este punto es importante considerar las cinco tendencias en los estudios críticos de desarrollo propuestos por Escobar (2014) que permiten ubicar epistemológicamente el concepto de *ontologías relacionales*, y que constituye un aspecto central de este proyecto de investigación. La primera tendencia

se refiere a la modernidad, colonialidad y descolonialidad (MCD); la segunda tendencia hace referencia a las alternativas de desarrollo, por ejemplo, “El Buen Vivir” y “los Derechos de la Naturaleza”; la tercera tendencia se refiere a las transiciones al postextractivismo, que implica un esfuerzo para alcanzar una “transformación cultural e institucional”(p.124), a través de un desarrollo conceptual significativo, generando procesos de investigación y construcción teórica sobre el extractivismo depredador, extractivismo sensato y extractivismo indispensable, su objetivo es poder demostrar que “sí hay vida después del extractivismo” Gudynas (2012) citado por Escobar (2014, p. 126), al incluir a las comunidades para que puedan tomar una postura crítica y tengan incidencia en la toma de las decisiones que afectan en su territorio; la cuarta tendencia hace referencia a los discursos sobre la crisis del modelo civilizatorio, es decir, el fracaso que tuvo este modelo al ser la principal causa de la crisis ambiental y de las profundas desigualdades sociales que se muestran con claridad en los países latinoamericanos; la quinta línea concerniente a las ontologías relacionales y el pluriverso, explica cómo la humanidad, la naturaleza, los elementos sobrenaturales, los fenómenos físicos, no son tomados como elementos separados, sino que se explica como una unidad donde todos vivimos y todo vive en el pluriuniverso, pues hay una coexistencia entre los mundos particulares de las diferentes comunidades.

Es importante rescatar que la propuesta del reconocimiento de las ontologías relacionales no se limitan a los contextos de las comunidades étnicas, campesinas, afrodescendientes o de existencia lejana geográficamente; lo que se propone es que, en los entornos urbanos, sea el lugar llamado a gestar un cambio en la mirada del espacio como territorio, el actuar social y la participación en la afectación a lo natural desde el entorno ciudadano; como lo afirma Escobar (2014), se trata de pensar con seriedad en

cómo reconstituimos la relacionalidad y la comunalidad en ambientes urbanos y en los espacios más marcados por la modernidad, inclusive entre aquellos grupos donde el régimen cultural del individuo y el mercado han calado más profundamente a nivel de los imaginarios y las prácticas. (p. 60)

El restablecimiento de la relacionalidad y la comunalidad en el ambiente urbano se realiza partiendo de procesos de participación ciudadana y comunitaria en contextos demarcados y específicos como el barrio, la comunidad, el aula de clase o la institución educativa, con el propósito de vincular el concepto de “territorio no en términos de ‘propiedad’ (aunque se reconoce la

propiedad colectiva); sino, de apropiación efectiva mediante prácticas culturales, agrícolas ecológicas, económicas, rituales, etc.” (Escobar, 2014, p. 90).

Se trata, entonces, de promover una actitud crítica, cuestionadora y de transformación frente al horizonte social, el compromiso que se espera suscitar en todos los ciudadanos que habitamos un territorio, de defender y cuidar nuestras tradiciones, nuestras tierras, nuestro lenguaje, nuestros imaginarios, nuestro medio ambiente, pues, como partícipes de un grupo social, estamos en constante construcción de sentido dentro de un “espacio de vida donde se garantiza la supervivencia étnica, histórica y cultural” PCN (2007) citado por Escobar (2014, p. 88). De ahí la importancia de reconocer siempre en primer lugar a quienes habitan el territorio, para que los otros, los visitantes, los foráneos adopten una actitud de respeto y puedan considerar otras formas de concepción de vida, de humanidad, de territorio, de sociedad.

En este sentido, Morin (1999) expone que “la educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal” (p. 4). Esa conciencia debe ser construida colectivamente en los diversos territorios culturales y sociales que históricamente se han ido transformando, a través de las organizaciones comunitarias, sociales, estudiantiles y los aportes de la academia, para que se logre un reconocimiento singular de los universos que habitan las regiones del continente latinoamericano.

En concordancia, Escobar (2014) reúne bajo la premisa de *territorialidad, ancestralidad y mundos* el concepto de defensa de la vida, desde una dimensión ontológica, que pone de manifiesto las luchas que afrontan las comunidades en términos de resistencia, oposición, defensa y afirmación. El entendimiento de esta dimensión permite comprender la existencia de una multiplicidad de mundos, de luchas locales (muchas de las cuales, actualmente devienen a causa del cambio climático global) permitiendo el reconocimiento de otras concepciones, definidas por Escobar (2014) como ontologías relacionadas. Estas luchas locales generan unos elementos particulares que conforman la práctica política ontológica y que podría conceptualizarse como la capacidad de la comunidad de definirse a sí misma, partiendo de cuatro procesos: el primero es conceptualizar y potenciar el proyecto de vida de las comunidades; el segundo es la defensa del territorio como espacio que sustenta el proyecto de vida; el tercero es la dinamización organizativa en torno a la apropiación y control social del territorio; y el cuarto es la participación en estrategias de transformación más amplias, especialmente, a través de su

vinculación con organizaciones étnico-territoriales afrocolombianas. Con estos cuatro procesos se empodera a las comunidades y se establecen nuevas formas de potenciar el pensamiento crítico y de fortalecer las redes comunitarias, para ejecutar una reorganización social, que integre la autonomía local y regional, el “espacio social natural”, y que considere los elementos importantes para la comunidad, de modo que sean respetados y el sistema comunal funcione como un vínculo que articule la autonomía y la concepción del pluriverso (Gutiérrez, 2012, citado por Escobar, 2014).

Competencia argumentativa y procesos de defensa medioambiental en el municipio de Soacha

Problematización de vida y procesos argumentativos

El despertar y cambio social que se ha venido gestando en América Latina, ha considerado un proceso denominado por Escobar (2014) como “*problematización de la vida*”, en relación con la crisis de la biodiversidad, el cambio climático y el incremento del ritmo de la devastación ambiental por las industrias extractivas” (P. 19). Esta problematización implica una mirada más analítica y crítica respecto a las graves consecuencias ambientales que ha traído consigo el desmesurado propósito capitalista.

Parte de esta investigación procura la convergencia entre el proceso de problematización de la vida y la argumentación científica escolar. El propósito es establecer un vínculo relacional y la reconstrucción del sentido de lo comunal a través del desarrollo de procesos argumentativos (Sauvé, Bernard & Sloan, 2016) en los estudiantes del municipio de Soacha – Cundinamarca, a partir del desarrollo e implementación de un modelo argumentativo de educación en ciencias que se base fundamentalmente en el reconocimiento y la mitigación de los problemas ambientales que deberán ser enfrentados, no sólo a través de aplicación de normas, procedimientos administrativos o de aplicación tecnológica, sino, como un proceso educativo que se oriente al cambio de valores, concepciones y actitudes de la humanidad con el medio ambiente (Porter, & Van der Linde, 1995; Cutter *et al.*, 2008; Huxster, Uribe-Zarain, & Kempton, 2015; Mirandola. & Lorenzini, 2016).

Aproximación al panorama ambiental de Soacha



Niños visitando el Parque Arqueológico Canoas, Soacha Cundinamarca. Fuente: propia.

El municipio de Soacha cuenta con importantes recursos naturales que, a lo largo de la historia, debido al desarrollo sociodemográfico y la transformación de actividades económicas, no han sido considerados como aspectos importantes o que se deban preservar como riqueza ambiental. Dentro de este abandono se encuentra el uso no adecuado de los recursos ambientales del municipio, los cuales se han visto afectados por la explotación minera, la actividad industrial y el uso de energías no renovables (Palacio, 2010, p.75; Forero, 2015, p.122).

Otro aspecto que se añade a la problemática del municipio es el desconocimiento de los recursos ambientales por parte de los estudiantes, quienes en el futuro serán ciudadanos activos como habitantes del municipio. Esto se observa en las interacciones en el aula y en el ambiente escolar, ratificado en el diagnóstico realizado a una muestra de estudiantes de los grados 9 a 11 de las instituciones educativas Integrado de Soacha y La Despensa,

en las que se identificó un desconocimiento generalizado por los aspectos ambientales del municipio, desconocimiento conceptual de energías alternativas, la diferencia entre energías renovables y no renovables, además de una escasa conciencia ambiental.

En la actualidad Soacha muestra altos índices de contaminación de las fuentes hídricas y problemas socio ambientales (Palacio, 2010; Forero, 2015; Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca, 2019). En este sentido, este proyecto de investigación busca potenciar la argumentación científica escolar como herramienta que les permita a los jóvenes del municipio ampliar su conocimiento sobre los recursos naturales, el compromiso ambiental que ello implica, el planteamiento de alternativas de uso de energías renovables y acciones ciudadanas encaminadas al uso racional y conservación del medio ambiente en el municipio. Adicionalmente, cuando no se cuenta con una comprensión de la naturaleza epistémica de la ciencia (Osborne, 2009), es decir, cuando no hay una interiorización de conceptos científicos, no pueden verse reflejados en el contexto inmediato y, por ende, no hay posibilidades de plantear alternativas de solución a los problemas ambientales del municipio. Esta falencia se evidencia actualmente en Soacha, pues no se están fomentando iniciativas en energías renovables desde un contexto educativo ni de gobierno, trayendo consigo una mirada a futuro poco esperanzadora.

Asimismo, el crecimiento demográfico del municipio es un aspecto que se debe considerar en el proceso educativo y ambiental: Soacha es el municipio que experimentó el incremento poblacional más importante a escala nacional entre 1985 y 2010 (*Análisis demográfico y proyecciones poblacionales de Bogotá*, 2018, p. 16) Según la población proyectada mediante el escenario tendencial 2021-2060, en este último año Soacha tendría 773,586 habitantes, sin embargo la actual administración municipal elaboró un censo en el que arroja como datos un millón tres mil (Flórez, 2017); contrastando con las cifras del preconteo del censo nacional en 2018, en el que se indica que el municipio cuenta con 634.660 habitantes (El Tiempo, 2019). Este crecimiento poblacional, sumado a una pobre educación ambiental, el uso de fuentes de energía contaminantes y la falta de compromiso del gobierno local frente a las problemáticas del ambiente, supone un gran impacto sobre los recursos ambientales del municipio (Vilches, & Gil, 2003; Paramati, Sinha, & Dogan, 2017). Esto implica una gran responsabilidad por generar estrategias de educación en las que se involucren procesos cognitivos y lingüísticos que demuestren apropiación, defensa y conservación de los recursos medioambientales del territorio. Mejorar los procesos de argumentación científica de

estudiantes de educación secundaria se convierte en una prioridad ya que son ciudadanos activos que tendrán gran incidencia en la interacción con el ambiente natural y social. Esta interacción, vista desde una perspectiva ontológica, dará lugar a “espacios-tiempos vitales de interrelación con el mundo natural” (Escobar, 2014, p. 59). Los procesos de apropiación y defensa generados en esta interacción promueven un arraigo profundo en los estudiantes respecto a la concepción y conservación del territorio; de igual forma, al propiciar el desarrollo de procesos argumentativos, se logra un avance en la competencia propositiva (Kuhn, 2010), que facilitará la formulación de alternativas de solución a los problemas ambientales de los jóvenes que ahora son estudiantes, pero que en un futuro desempeñarán otros roles en la sociedad y contribuirán al mejoramiento del entorno socio ambiental en el que se encuentran (Ortega & Pérez, 2013), participando en las luchas de las ontologías relacionales que se han gestado desde la comunidad.



Parque Arqueológico Canoas. Soacha Cundinamarca. A la izquierda al fondo: zona urbana, comuna 1. En el centro al fondo: zona montañosa con evidencia de explotación minera. Centro: Río Bogotá. A la derecha al fondo: zona industrial. Fuente: Propia

La voz de las organizaciones ambientales del municipio

En forma alternativa, en las últimas décadas se han creado en el municipio diferentes organizaciones ambientales interesadas en el trabajo comunitario y en el establecimiento del vínculo entre los habitantes de Soacha con la situación ambiental del municipio.

La Corporación Ambiental Caminando el Territorio es una organización sin ánimo de lucro conformada legalmente en 2016 por jóvenes profesionales en las ciencias ambientales y de la Tierra. Nace como colectivo social y juvenil en el año 2013 en Soacha (Cundinamarca), desde entonces, a través de la Educación Ambiental, la Gestión Ambiental Comunitaria y la Investigación con Enfoque Territorial, viene trabajando a favor del reconocimiento y la apropiación social del territorio municipal, con el propósito de contribuir a la transformación positiva de sus complejas realidades ambientales. (Corporación Ambiental Caminando el Territorio, 2019, párr. 1)

Esta corporación viene trabajando con un firme compromiso social ambiental, involucrando y mostrando a la comunidad del municipio el proceso de “problematización de la vida” mediante el conocimiento de la biodiversidad local y las diferentes problemáticas ambientales que se encuentran en el municipio de Soacha. Es necesario destacar que esta corporación lleva a cabo un proceso de investigación y sistematización de las problemáticas ambientales presentadas en el municipio que socializa y divulga, como es el caso de la *Investigación sobre la calidad del aire en el municipio de Soacha* (2019).

La Corporación Ambiental Caminando el Territorio, realizó una exhaustiva revisión y análisis de las mediciones históricas de las concentraciones promedio anuales de los contaminantes tipo criterio que estas dos estaciones de calidad del aire del municipio de Soacha monitorean y que se procesan, almacenan y difunden a través de la página web del SISAIRE (Corporación Ambiental Caminando el Territorio, 2019, párr. 10) [sic].

Asimismo, pueden ser consultados otros documentos que ha publicado la corporación con el objetivo de que los habitantes del municipio de Soacha amplíen su conocimiento respecto a la situación medioambiental, invitando a que haya una participación comunitaria a través de las actividades propuestas y la divulgación de documentos producto de investigación en el municipio.

Por otro lado, es importante resaltar la labor que realiza la Corporación Ambiental Semillas de la Tierra del Sol, organización no gubernamental cuyo propósito es la “Generación de otras valoraciones de la naturaleza, recuperación y restauración ambiental, defensa territorial, construcción de justicia ecológica y de alternativas al desarrollo”. (Corporación Semillas de la Tierra del Sol, 2019). Esta corporación se encamina hacia la participación comunitaria de los habitantes de la comuna 1 del municipio de Soacha, en defensa de los Humedales “El Vínculo” y “Tierra Blanca”, espacios medioambientales que han sido perjudicados en las últimas décadas por los residuos industriales de empresas aledañas, la construcción de macro proyectos de vivienda y el accionar de habitantes con poca conciencia respecto a estos valiosos recursos medioambientales y la riqueza en términos de biodiversidad con los que cuentan los habitantes del municipio.

Reconocer y divulgar los aportes de estas y otras organizaciones ambientales del municipio, permite que el proceso de problematización de la vida pueda verse a través de la experiencia de colectivos locales que, mediante sus luchas ontológicas, buscan establecer un espacio de actuación en la sociedad, encontrar caminos afines con procesos académicos, culturales, sociales y económicos que son alternativas al desarrollo amenazante del “mundo uno” del municipio. Tal experiencia se constituye en una oportunidad valiosa para enriquecer los procesos de argumentación científica de los estudiantes.

Argumentación científica escolar

La argumentación se considera como una habilidad esencial para la formación científica ciudadana (Felton, Garcia Mila, Villarroel, & Gilabert, 2015; Nielsen, 2012; Duschl, & Osborne 2002; Jiménez Aleixandre, Bugallo, & Duschl, 2000; Newton, Driver, & Osborne, 1999). Debido a que los procesos argumentativos constituyen una práctica esencial en la construcción del conocimiento científico, a través de la crítica, la replicación y la evaluación (Dawson, & Carson, 2017). En este sentido, los argumentos necesarios para explicar el uso y el abuso de las energías renovables, la afirmación del territorio, la participación en las decisiones ciudadanas, la transición al posextractivismo y la resistencia frente a la depredación capitalista, nos permitirá construir no solo conocimiento en estos temas, sino generar posturas críticas frente a esta problemática tan necesaria para la humanidad en estos

momentos (Ocetkiewicz, Tomaszewska, & Mróz, 2017; Martín-Gámez, & Erduran, 2018).

Argumentar es un proceso cognitivo, que implica a un individuo la capacidad de emitir un punto de vista u opinión y defenderlo frente a un hecho o situación. Debe estar apoyado en razones o justificaciones denominadas argumentos que le permitan afirmar con claridad sus postulados, darlos a conocer y lograr en su interlocutor un cambio de postura y persuadirlo respecto a las ideas presentadas (Lazarou, Erduran, & Sutherland, 2017; Revel, Meinardi, & Adúriz-Bravo, 2014; Osborne, 2009).

En el aula, la argumentación cumple un rol importante en el aprendizaje de las ciencias. Como lo definen Ruiz, Tamayo, & Márquez (2015):

La argumentación en ciencias es un proceso dialógico y una herramienta fundamental para la co-construcción de comprensiones más significativas de los conceptos abordados en el aula. Por ello, es una de las competencias que debe asumirse de manera explícita en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. (p. 629)

En este orden de ideas, desarrollar los procesos argumentativos de los estudiantes de educación secundaria, desde una “concepción científica en la que se entiende como un procedimiento – de tipo cognitivo lingüístico – que da lugar a la producción de un texto que explica, en el cual se subsume un fenómeno natural bajo un modelo teórico por medio de un mecanismo de naturaleza analógica” (Revel, Meinardi, & Adúriz-Bravo, 2014, p. 988), le brinda la oportunidad al estudiante de analizar las situaciones científicas que ocurren a su alrededor y le provee las herramientas conceptuales, cognitivas y lingüísticas para dar a conocer su punto de vista y el aporte con alternativas de solución efectivas haciendo del estudiante un agente activo ante las diversas problemáticas ambientales a las que se enfrenta.

Tal como sugiere Kuhn (2010), la argumentación puede ser considerada una ventana por la cual acceder a los modos de pensar de los estudiantes y sus producciones como una forma viable de valorar sus aprendizajes, una forma de poner en contexto las conclusiones, propuestas y análisis que realizan, pone en evidencia los aportes que éstos realizan después de la comprensión de conceptos y da paso al proceso propositivo, espacio que se debe abrir en forma significativa en la escuela para formar un “alumnado crítico y capaz de optar entre los diferentes argumentos que se le presenten, de manera que pueda tomar decisiones en su vida como ciudadanos” (Sarda, & Sanmartí,

2000, p. 407). De ahí la importancia de la formación argumentativa en ciencias naturales, ya que se “ha convertido en una prioridad para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, por su promoción de la interacción social y por su contribución al desarrollo de procesos metacognitivos en los estudiantes y profesores” (Sánchez, González, & García, 2013, p. 24), para empezar a reconstruir “la relacionalidad y la comunidad en ambientes urbanos y en los espacios más marcados por la modernidad” (Escobar, 2014, p. 60). El aula de clases como escenario de interacción marcado por la modernidad, es otro lugar en el que se pueden articular las luchas ontológicas de las diversas corporaciones medioambientales del municipio de Soacha, quienes se han propuesto acercar a las comunidades a la naturaleza, buscando alternativas de vida que promueven la defensa del territorio, mediante iniciativas de participación social en las que los estudiantes de secundaria del municipio también pueden intervenir activamente.

Las luchas ontológicas adelantadas por las organizaciones ambientales locales y los estudios respecto al deterioro ambiental que ha sufrido el municipio de Soacha, son componentes necesarios de los saberes fundamentales sobre el territorio y permiten ver la coexistencia de los pluriversos, aspectos que los estudiantes requieren comprender para enriquecer un modelo de argumentación científica tal, que les permita defender el medio ambiente y afirmar su territorio. El vínculo entre los procesos cognitivo-lingüísticos que se desarrollan en el aula y las luchas ontológicas que libran las organizaciones ambientales locales, constituyen uno de los elementos más importantes para la consolidación de un modelo argumentativo escolar, consciente de su entorno inmediato y que procura la formación de ciudadanos críticos, participativos, que emprenden iniciativas sustentables, como una postura de resistencia y alternativa frente al desarrollo capitalista que, como se concluyó en los diagnósticos iniciales, ha desdibujado el sentir y la existencia de los ciudadanos en el municipio de Soacha.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Análisis demográfico y proyecciones poblacionales de Bogotá. (2018). http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/demografia_proyecciones_2017_0_0.pdf
- Corporación Ambiental Caminando El Territorio. (2019). Investigación sobre la calidad del aire en el municipio de Soacha. [Entrada de blog] <https://caminandoelterritorioblog.wordpress.com/2019/02/19/investigacion-sobre-la-calidad-del-aire-en-el-municipio-de-soacha/>
- Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca. Observatorio de agendas interinstitucionales y conflictos ambientales. Contaminación Humedal Tierra Blanca Soacha. (2019). <http://oaica.car.gov.co/ver-caso2.php?id=138>
- Corporación Semillas de la Tierra del Sol. [Semillas de la Tierra del Sol]. (27 de junio de 2019). Información Organización Socio ambiental. [Estado de Facebook]. Disponible https://esla.facebook.com/pg/CORPOSETIS/about/?ref=page_internal
- Cutter, L., Barnes, L., Berry, M., Burton, C., Evans, E., Tate, E., & Webb, J. (2008). A place-based model for understanding community resilience to natural disasters. *Global environmental change*, 18(4), 598-606.
- Dawson, V., & Carson, K. (2017). Using climate change scenarios to assess high school students' argumentation skills. *Research in Science & Technological Education*, 35(1), 1-16.

Duschl, R., & Osborne, J. (2002). *Supporting and promoting argumentation discourse in science education*.

El Tiempo. (2019). Soacha pide al DANE revisar las cifras del Censo Nacional 2018. Disponible <https://www.eltiempo.com/bogota/soacha-pide-al-dane-revisar-las-cifras-del-censo-nacional-2018-319828>

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

Felton, M., Garcia Mila, M., Villarroel, C., & Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 372-386.

Flórez, J. (2017). Soacha: el karma de crecer a la sombra de un gigante. Semana. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/soacha-historia-censo-y-crecimiento-poblacional/541529>

Forero, G. (2015). Caracterización físico-química y microbiológica del agua del río Soacha, Cundinamarca, Colombia. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 6(2), 119-144. <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/riaa/article/view/1410/1734>

Huxster, JK, Uribe-Zarain, X., y Kempton, W. (2015). Comprensión de pregrado del cambio climático: las influencias de los miembros de la universidad y los grupos ambientales en los puntajes de conocimiento de la encuesta. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 149-165.

- Jiménez-Aleixandre, M., Bugallo, A., & Duschl, R. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Science Education*, 84(6), 757-792.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824
- Lazarou, D., Erduran, S., & Sutherland, R. (2017). Argumentation in science education as an evolving concept: Following the object of activity. *Learning, culture and social interaction*, 14, 51-66.
- Martín-Gámez, C., y Erduran, S. (2018). Comprensión de la argumentación sobre cuestiones socio-científicas en materia de energía: un estudio cuantitativo con profesores de formación inicial en España. *Investigación en educación científica y tecnológica*, 36(4), 463-483.
- Mirandola, A., & Lorenzini, E. (2016). Energy, environment and climate: From the past to the future. *International Journal of Heat and Technology*, 34(2), 159-164
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO
- Newton, P., Driver, R., & Jonathan, O (1999). El lugar de la argumentación en la pedagogía de la ciencia escolar. *Revista Internacional de Educación en Ciencias*, 21(5), 553-576

- Nielsen, B. (2012). Science teachers' meaning-making when involved in a school-based professional development project. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 621-649.
- Ocetkiewicz, I., Tomaszewska, B., & Mróz, A. (2017). Renewable energy in education for sustainable development. The Polish experience. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 80, 92-97.
- Ortega Rivera, P., y Pérez, J. (2013). *Influencia de la educación medioambiental para promover la preservación de la naturaleza en los estudiantes de quinto año básico* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación).
- Osborne, J. (2009). Hacia una pedagogía más social en la educación científica: el papel de la argumentación. *Educación Química*, 20(2), 156-165.
- Palacio, D. (2010). La valoración ambiental participativa: Una perspectiva local para la construcción de territorios sostenibles. El caso de Soacha. *Revista UIS Humanidades*, 38(2), 63-78. <https://revistafilosofia.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/2412/2745>
- Paramati, R., Sinha, A., & Dogan, E. (2017). The significance of renewable energy use for economic output and environmental protection: evidence from the Next 11 developing economies. *Environmental Science and Pollution Research*, 24(15), 13546-13560.
- Porter, E., & Van der Linde, C. (1995). Toward a new conception of the environment-competitiveness relationship. *Journal of economic perspectives*, 9(4), 97-118.

- Revel, A., & Adúriz-Bravo, A. (2014). La argumentación científica escolar. Contribuciones a una alfabetización de calidad. *Pensamiento Americano*, 7(13), 113-122.
- Ruiz, F., Tamayo, O., & Márquez, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 41(3)
- Sánchez, L., González J., y García, Á. (2013). “La argumentación en la enseñanza de las ciencias”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 1(9), 11-28.
- Sardà, J., & Sanmartí, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza De Las Ciencias*, 18.
- Sauvé, S., Bernard, S., & Sloan, P. (2016). Environmental sciences, sustainable development and circular economy: Alternative concepts for trans-disciplinary research. *Environmental Development*, 17, 48-56.
- Vilches, A., & Gil, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible: Diálogos de supervivencia*. Cambridge University Press

La ciencia indígena como modelo de resistencia [más] biocolonial desde el Sur⁴⁷

Vladimir Alfonso Ballesteros-Ballesteros

Resumen

La ciencia indígena busca interpretar cómo funciona el mundo a través de una perspectiva cultural particular. En este mismo sentido, el conocimiento ecológico se presenta en el dominio de la ciencia occidental, por lo que se cuestiona su legitimidad en el contexto indígena debido a su integración y asimilación con un lado del mundo. Aparece, entonces, el conocimiento ecológico tradicional (CET) como una nueva forma de conocer el mundo y de entender que los seres humanos no se consideran más importantes que la naturaleza. Se entreteje la noción de biocolonialismo como categoría que debe ser superada para que el CET pueda integrarse al conocimiento científico y resignificar el papel y el lugar que ocupa este tipo de conocimiento.

Palabras clave: Conocimiento ecológico tradicional, imperialismo cultural, biocolonialismo.

Introducción

El imperialismo cultural constituye una de las más intransigentes relaciones que pueden existir entre culturas dominantes y dominadas (Young, 2013). De manera consciente, o tal vez no, pretende expandir el poder político, mantener el control social y cualificar el proyecto de dominación económica de quienes se posicionan como dominadores. Y, en consecuencia, provoca

⁴⁷ Capítulo inscrito en el proyecto de tesis doctoral “La Educación en Energías Renovables como alternativa de promoción del compromiso público ascendente entre los indígenas wayuu del corregimiento Wimpechi, municipio de Uribe, en la Alta Guajira colombiana”, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

una forma de adquisición cultural que utiliza como vehículo la asimilación conceptual y material; de este modo, la cultura que domina pretende establecerse sobre las culturas indígenas adueñándose, socavando y redefiniendo lo que es distintivo de estas últimas. Este mecanismo de dominación consiste en una pauta de sumisión cultural cíclica fundamentada en marcos legales sobre la propiedad, en el sentido más amplio del término, que habitan en la cultura dominante (Alfred & Corntassel, 2005; Breidlid, 2016).

Cuando el conocimiento del mundo espiritual, los rituales, el reconocimiento de deidades y los objetos de las culturas históricamente subyugadas se convierten en mercancías, el poder económico y el político se unen para configurar el imperialismo cultural. Esta manifestación del imperialismo, como forma de opresión ejercida por una cultura avasalladora sobre otras y fuente de ganancias económicas, garantiza y socava la condición de subordinación de las culturas indígenas (Hopenhayn, 2001). Cualquiera que sea su forma, el imperialismo cultural desempeña, con cierta regularidad, un cometido de distracción que resulta políticamente ventajoso porque sirve para extender la opresión continua sobre los pueblos indígenas. El razonamiento, y algunas manifestaciones retóricas, acompañan viejos y nuevos relatos paralelos de adquisición en las relaciones con los pueblos indígenas. Si se realiza un análisis exhaustivo de estas relaciones, se pueden identificar algunas exhortaciones “justificativas” que tributan al imperialismo cultural para extender y legitimar sus prácticas. Su peso acumulativo sugiere que el imperialismo cultural, en su modo capitalista tardío, requiere una justificación legitimadora, que permita a la cultura dominante enmascarar la naturaleza fundamentalmente opresiva de su tratamiento de las culturas subordinadas.

La lógica del imperialismo cultural se edifica sobre puntos de vista legales y populares acerca de la propiedad que prevalecen en la cultura occidental y se imponen conceptualmente a otras culturas (Bourdieu & Wacquant, 2013). Puede tomar una, y generalmente ambas, de dos formas: una apelación a la propiedad común y una apelación a la propiedad privada. En la primera, la cultura dominante aumenta su poder político, su control social y sus beneficios económicos al declarar que los recursos (materiales, culturales y genéticos) de las culturas indígenas son propiedad común y están a disposición de todos. Por lo tanto, todo lo que la cultura dominante encuentre deseable en las culturas indígenas es declarado de “dominio público”. En el segundo, se logran los mismos fines por medios opuestos: facilitar la privatización y la transformación de recursos autóctonos valiosos en productos básicos. Estas apelaciones se encuentran en el corazón del imperialismo

cultural y comúnmente funcionan en conjunto, mientras que los primeros preparan el terreno para el futuro (Ortiz, 2002).

En el caso colombiano, los indígenas wayuu han padecido abusos contra su propia integridad y carácter distintivo, asimilándolos a la cultura dominante mediante la incautación y el procesamiento de recursos culturales vitales, para luego rehacerlos en la imagen y los mercados de quienes impulsan esta dominación. Este asalto de lo esencial de la vida cultural, “es tan imperialista como esas formas más simples de robo, como el robo de la tierra natal por tratado” (Hobson, 1981, p. 8). Sin embargo, el pueblo wayuu ha enfrentado, con suficiente coraje, procesos de articulación regional y nacional y, hoy, buscan consolidar su proceso emancipatorio y de reivindicación cultural.

La ciencia indígena y el conocimiento ecológico tradicional (CET)

Se debe distinguir entre dos niveles de ciencia: la ciencia individual o personal y la ciencia cultural o social donde se alude a la ciencia indígena (Ogawa, 1995). Esta ciencia indígena se aprecia como una percepción colectiva racional de la realidad que depende de la cultura, donde la colectividad se sitúa en una forma de comprensión similar por muchas personas para permitir una comunicación efectiva, pero independiente de cualquier mente o conjunto de mentes particulares (Aikenhead & Ogawa, 2007). Aunque existe una participación amplia en lo que se conoce como ciencia indígena, son esos pueblos indígenas, que se aferran a la tradición oral, los que se consideran verdaderos especialistas en dicha ciencia (Pérez Ruiz & Argueta Villamar, 2011).

La ciencia indígena, a veces denominada etnociencia (Dias & Janeira, 2005) (de Carvalho, 2012), ha sido descrita como “el estudio de los sistemas de conocimiento desarrollados por una determinada cultura para clasificar los objetos, las actividades y los acontecimientos de su universo” (Hardesty, 1977, p. 98). La ciencia indígena interpreta cómo funciona el mundo local a través de una perspectiva cultural particular. Este tipo de interpretaciones son abundantes en la agricultura, la astronomía, la navegación, las matemáticas, las prácticas médicas, la ingeniería, la ciencia militar, la arquitectura y la ecología indígenas. Así, los procesos de la ciencia que incluyen la observación racional de los eventos naturales, su clasificación y la resolución

de problemas están entrelazados a partir de las culturas indígenas. Se trata tanto de información sensorial recordada que suele transmitirse oralmente en nombres descriptivos como en historias donde los principios abstractos se encapsulan en metáforas.

Por otro lado, el conocimiento ecológico tradicional (CET) se utilizó ampliamente en los años ochenta y no existe una aceptación universal de los conocimientos ecológicos tradicionales en la literatura científica (Martin, Roy, Diemont, & Ferguson, 2010). El término es, por necesidad, ambiguo ya que las palabras conocimiento tradicional y ecológico son, en sí mismos, ambiguos. Sin embargo, como señala Berkes (1993), “las sociedades cambian a través del tiempo, adoptando constantemente nuevas prácticas y tecnologías, y dificultando la definición de cuánto y qué tipo de cambio afectaría el etiquetado de una práctica como tradicional” (p. 3), por lo que algunos investigadores evitan utilizar el término “tradicional”. Además, otros investigadores, considerados a veces puristas, consideran que el término es inaceptable o inapropiado cuando se refiere a comunidades indígenas cuyos estilos de vida han cambiado considerablemente a lo largo de los años (Altmann, 2017). Por esta razón, algunos prefieren el término “conocimiento indígena”, que ayuda a evitar el debate sobre la tradición, y pone explícitamente el énfasis en los pueblos indígenas (Navarro, 2017). El término “conocimiento ecológico” plantea problemas propios. Si la ecología se define estrechamente como una rama de la biología, en el dominio de la ciencia occidental, entonces, estrictamente hablando, no puede haber CET; la mayoría de los pueblos tradicionales no tienen una identificación plena con la ciencia occidental. Si el conocimiento ecológico se entiende en sentido amplio para referirse al conocimiento de las relaciones de los seres vivos entre sí y con el medio ambiente, entonces el término CET vuelve a tomar vigencia (Reyes-García, 2009).

El conocimiento ecológico tradicional representa, en general, la experiencia que los pueblos indígenas han adquirido a partir de su interacción con el medio ambiente (Luna-Morales, 2015). El CET se integra a partir de hombres y mujeres mayores, especialistas de varios tipos y se pueden encontrar ejemplos variados en la literatura de la educación en ciencias, antropología, etnología, etnobiología, etnografía, etnohistoria y mitología, así como en los registros de investigadores, comerciantes, misioneros y funcionarios del gobierno (Reyes-García, 2007). Este conocimiento se valora, en ocasiones, como privado o perteneciente a una sola casta o familia y sólo puede compartirse, a partir de la tradición oral, en determinadas circunstancias, por ejemplo, cuando no existe una intención de utilizar los conocimientos para obtener beneficios económicos.

Un principio fundamental enseñado por los indígenas es que la materia se examina e interpreta adecuadamente si se analiza minuciosamente su contexto. Por ejemplo, el estudio de una planta en particular y sus frutos no pueden ser menos importantes que sus usos dentro del contexto de una familia o comunidad en particular y pueden incluir historias relacionadas con su empleo como fuente de alimentos, sus usos ceremoniales, su complejo proceso de preparación, los relatos tradicionales de su uso (como en los rituales de purificación), sus afines familiares, etc. (Caballero, Casas, Cortés, & Mapes, 1998). El contexto está determinado por las influencias ambientales y sociales que, generalmente, se consideran confusas y los científicos a menudo limitan su atención a las condiciones controladas de los laboratorios o a las reflexiones del teórico. El conocimiento ecológico tradicional tiende a ser holístico, viendo el mundo como un todo interconectado. Los seres humanos no se consideran más importantes que la naturaleza, por lo tanto, “la ciencia tradicional es moral, en oposición a lo que supuestamente no tiene valor” (Olsson, Folke, & Berkes, 2004, p. 27).

Las narraciones históricas pueden usarse para conducir la sabiduría oral e incluso hacerla entretenida. Estas manifestaciones orales pueden ser decodificadas en relación a circunstancias específicas sobre la reflexión o contemplación apropiada. Estas narraciones pueden explorar eventos históricos, como la llegada de los primeros foráneos, la invasión de tierras tradicionales o los cambios en las poblaciones animales debido a las necesidades de los habitantes. Por ejemplo, la tradición oral desempeña un papel preponderante en el pueblo wayuu; y se produce una comunicación espontánea entre ascendientes y descendientes que revitaliza el mundo espiritual (Fajardo Gómez Iguana, 2006). A través del Wayuunaiki, que constituye la lengua materna del pueblo wayuu, los indígenas expresan sus creencias y percepciones del mundo. Particularmente, las narraciones, que se transmiten de generación en generación, sirven como alternativa para la reproducción de las normas básicas de comportamiento y las lecciones de vida. A los niños se les instruye respecto a la ejecución de quehaceres que deberán aprender a resolver porque constituye su aporte al plan global de vida de la comunidad.

La construcción biocolonial

La importancia de la ciencia, especialmente de las ciencias naturales, tanto en la construcción del imperio como en el mantenimiento de la dominación imperial, ha comenzado finalmente a recibir una atención sostenida (Guach

Estévez, Guach Hevia, & Hevia Carro, 2018). Aun así, los historiadores, los poscolonialistas e incluso los historiadores de la ciencia rara vez reconocen la importancia de las fuentes de energía para los procesos que forman y reforman las sociedades humanas y la política a escala global. El colonialismo de recursos, en el sentido de la identificación, apropiación, extracción y procesamiento, por parte de las sociedades dominantes, de recursos naturales selectos pertenecientes a otros pueblos subordinados, se trasladó rápidamente, en América, del oro y la plata, que atrajeron a los primeros conquistadores, a las plantas y animales de numerosas y variadas especies (Oliveira, 2012).

El término biocolonialismo, tal como se propone en este documento, puede considerarse como una variante del neocolonialismo, una relación de dominación y opresión entre naciones o pueblos en la que una nación, o naciones, mantiene el poder sobre otra a través de una variedad de medios distintos del control gubernamental directo. Dada la naturaleza de la globalización contemporánea y de las corporaciones transnacionales, es cada vez más probable que el grupo dominante involucre a más de una nación-estado (Alarcón, 2004). La sociedad subordinada se ve despojada de su línea histórica de desarrollo, manipulada externamente y transformada según las necesidades e intereses del grupo o grupos dominantes. Aunque, como algunos han señalado, el dominio colonial directo a finales del siglo XX casi ha desaparecido, la persistencia de la dominación neocolonial lucha por mantenerse (Chávez, 2015). Se basa en redes de poder complejas, cuyas líneas de influencia se entrecruzan y fortalecen entre sí, lo que permite a ciertas comunidades afirmar su influencia y soberanía sobre otros grupos. Se basa en redes de poder complejas y se nutre activamente de ellas. Estas redes pueden incluir los sistemas legales de los estados-nación dominantes que se imponen a los pueblos subordinados, las actividades comerciales (especialmente las que llevan a cabo las empresas transnacionales), las industrias del conocimiento científico y tecnológico, y la amenaza (o realidad) de intervenciones políticas indirectas que pueden servir como mecanismos de control social, transacción de productos básicos, explotación y apropiación (Esparza, 2011).

Aunque algunos teóricos del neocolonialismo centran sus relatos en la subordinación de los estados-nación, la práctica puede ser más atroz y destructiva cuando se redescubren pueblos que no son reconocidos como estados independientes. Esto último pone en juego los intereses y ambiciones de los Estados circundantes, especialmente cuando optan por proteger los recursos amenazados y el bienestar de las naciones dentro de sus fronteras (Laine, 2009). Precisamente lo que se ignora o anula, en la conducta del

biocolonialismo, son la soberanía indígena y los derechos a la autodeterminación: la imposición de algunas tecnologías, con el pretexto del cambio climático, por ejemplo, puede verse como una forma de neocolonialismo y, en el mismo sentido, el control de los pueblos indígenas sobre su propia herencia genética es una parte esencial de su lucha por la autodeterminación. Aunque el papel de los estados-nación como potencias imperiales es ahora más complejo, e involucra a un elenco más variado de actores interconectados que antes, sigue siendo una característica vital de la dominación neocolonial (Aráoz, 2009).

Conclusiones

El que un proyecto o práctica específica sea biocolonialista depende de las consecuencias de la agencia, no de la intención del agente, ya sea que los agentes en cuestión sean científicos, empresas o estados. Aunque la intención puede ser relevante para una evaluación de culpabilidad, no es relevante para la identificación de alguna actividad o proyecto como biocolonialista. Este caso demuestra la inutilidad de vincular una ocurrencia de biocolonialismo a la presencia, ausencia o predominio de una intención en particular (Perin, 2018). Más bien, el impacto material, político, socioeconómico, cultural o ambiental de tal actividad sobre un pueblo es central en su caracterización como biocolonialista. *¿Qué tipos de impactos son relevantes para una determinación del biocolonialismo?* Tener una definición viable de la biocolonialidad extractiva en mano tendría un valor práctico y estratégico para resistirla. Para ser combatido eficazmente, el fenómeno mismo debe ser reconocido y reconocido por lo que es. En lo que respecta a los pueblos indígenas, el biocolonialismo extractivo puede entenderse como cualquier actividad que: a) mediante el uso de la fuerza o la coacción (económica o de otro tipo), entrañe o facilite la remoción, el procesamiento, la conversión en propiedad privada y la mercantilización de los recursos genéticos indígenas por parte de los agentes de la(s) cultura(s) dominante(s), y b) por lo general dé lugar a algunas o todas las siguientes actividades:

- I. Daños sustanciales al medio ambiente, de manera que se destruya, socave o amenace el modo de vida de las personas;
- II. Erosión de la salud y el bienestar de los indígenas, ya sea físico o espiritual;

- III. Desestabilización de las estructuras sociales, económicas y legales indígenas;
- IV. Creación de nuevas luchas políticas internas o externas, o la exacerbación de las existentes;
- V. La interrupción o el descrédito de los conocimientos y sistemas de valores indígenas;
- VI. Imposición de conceptos, prácticas y valores que promuevan los intereses económicos y políticos de la cultura dominante;
- VII. Pérdida de autonomía política y económica y mayor dependencia de la(s) cultura(s) dominante(s); y
- VIII. Asimilación y pérdida de la diversidad biológica y cultural (Breske, 2018).

Este relato es lo suficientemente flexible como para producir un continuo a lo largo del cual los proyectos biocolonialistas pueden ser organizados según la severidad del impacto. Sin embargo, se trata de un programa de trabajo que necesita e invita a un mayor desarrollo (tal vez más investigación del tipo doctoral). Lo que está claro, sin embargo, es que el término “biopiratería” (que aparece con frecuencia en la literatura sobre este tema y que a menudo se utiliza indistintamente con “biocolonialismo”) no logra captar toda la magnitud del fenómeno aquí esbozado. El biocolonialismo no es exclusivamente una cuestión de robo o de privación económica emprendida por una banda de escarneadores que puede ser mejorada, si no exonerada, mediante la provisión de recursos económicos. No es, un simple acto de acumulación y adquisición. El término biocolonialismo, a diferencia de la biopiratería, pone directamente en primer plano la cuestión de la soberanía y la autodeterminación de los pueblos indígenas y su violación (Carrera, 2018).

La dinámica imperial que rige las relaciones dominante-indígenas se basa en la política de la propiedad y la apologética del derecho. La ley es el medio por el cual los estados-nación dominantes, las élites y clases dominantes dentro de los estados-nación, se esfuerzan por mantener, justificar y extender su poder. Sin embargo, tanto el derecho como las ciencias naturales invocan una retórica de neutralidad que facilita su funcionamiento al oscurecer su rostro político. La resistencia indígena, sobre todo desde el Abya Yala, al biocolonialismo implica una crítica manifiesta del funcionamiento de la nueva ciencia imperial, cargada de valores y, en algunos casos, sin valores; al mismo tiempo, demuestra cómo la propia retórica de neutralidad de la ley actúa como un dispositivo de ocultación ideológica.

Bibliografía

- Aikenhead, G. S., & Ogawa, M. (2007). Indigenous knowledge and science revisited. *Cultural Studies of Science Education*, 2(3), 539–620.
- Alarcón, A. (2004). Bioética de la investigación biomédica con población mapuche. *CUHSO· Cultura-Hombre-Sociedad*, 8(1), 9–18.
- Alfred, T., & Corntassel, J. (2005). Being Indigenous: Resurgences against contemporary colonialism. *Government and Opposition*, 40(4), 597–614.
- Altmann, P. (2017). Una breve historia de las organizaciones del Movimiento Indígena del Ecuador. *Antropología Cuadernos de Investigación*, (12), 105–121.
- Aráoz, M. (2009). Auge minero y dominación neocolonial en América Latina. Ecología política de las transformaciones socioterritoriales neoliberales. In *Latinoamérica Interrogada”, Memorias XXVII CONGRESO ALAS, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Bs. As.*
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2013). O imperialismo da razão neoliberal. *Sociologia Em Rede*, 3(3), 82–87.
- Breidlid, A. (2016). *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global*. CLACSO.
- Breske, A. (2018). Biocolonialism: Examining Biopiracy, Inequality, and Power. *Spectra*, 6(2).

- Caballero, J., Casas, A., Cortés, L., & Mapes, C. (1998). Patrones en el conocimiento, uso y manejo de plantas en pueblos indígenas de México. *Estudios Atacameños (En Línea)*, (16), 181–195.
- Carrera, M. J. R. (2018). Biopiratería: Otro reto para el desarrollo sostenible. *Revista Auctoritas Prudentium*, (20), 2.
- Chávez, K. C. M. (2015). El neocolonialismo en nuestros días: la perspectiva de Leopoldo Zea. *Universitas Philosophica*, (65), 81–106.
- de Carvalho, R. C. (2012). A construção da corporalidade nas etnociências. *Revista Do Núcleo de Estudos de Religião e Sociedade (NURES)*. ISSN 1981-156X, (20).
- Dias, A. S., & Janeira, A. L. (2005). Entre ciências e etnociências. *AL Janeira (Coordenadora). O Mundo Nas Coleções Dos Nossos Encantos. Episteme (Suplemento Especial)*, (21), 107–127.
- Esparza, J. (2011). El etnocidio contra los pueblos. Mecánica y construcción del neocolonialismo cultural. *Internet [URL]: Http://Www. Geocities. Com/SoHo/Courtyard/3449/Etnocidio. Htm*, 7.
- Fajardo Gómez Iguana, R. (2006). Prácticas socializadoras en la cultura Wayuu. *Frónesis*, 13(1), pp. 19–31.
- Guach Estévez, J. L., Guach Hevia, D. A., & Hevia Carro, E. (2018). La Universidad cubana frente a la estrategia de dominación imperial. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (septiembre).
- Hardesty, D. (1977). *Antropología Ecológica*, Ediciones Bellaterra. SA

- Hobson, G. (1981). *The Remembered Earth: An Anthology of Contemporary Native American Literature*. UNM Press.
- Hopenhayn, M. (2001). ¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura. CLACSO.
- Laine, J. (2009). El neocolonialismo del oro verde. *Interciencia*, 34(6), 377.
- Luna-Morales, C. del C. (2015). Ciencia, conocimiento tradicional y etnobotánica. *Etnobiología*, 2(1), 120–136.
- Martin, J. F., Roy, E. D., Diemont, S. A. W., & Ferguson, B. G. (2010). Traditional Ecological Knowledge (TEK): Ideas, inspiration, and designs for ecological engineering. *Ecological Engineering*, 36(7), 839–849.
- Navarro, S. H. (2017). Mujeres indígenas, conocimientos y derechos intelectuales. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (9), 57–70.
- Ogawa, M. (1995). Science education in a multiscience perspective. *Science Education*, 79(5), 583–593.
- Oliveira, T. P. (2012). Um desafio para a efetivação do direito dos povos indígenas ao patrimônio genético. *Revista de Informação Legislativa*, (149).
- Olsson, P., Folke, C., & Berkes, F. (2004). Adaptive comanagement for building resilience in social–ecological systems. *Environmental Management*, 34(1), 75–90.
- Ortiz, R. (2002). Revisitando la noción de imperialismo cultural. *Comunicación, Cultura y Globalización*, 47–61.

- Pérez Ruiz, M. L., & Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5(10), 31–56.
- Perin, M. G. (2018). Educação ambiental: análise e crítica da erosão cultural e da biodiversidade no biocolonialismo. Santa Maria, Editorial Universidade Federal de Santa Maria.
- Reyes-García, V. (2007). El conocimiento tradicional para la resolución de problemas ecológicos contemporáneos. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (100), 109–116.
- Reyes-García, V. (2009). Conocimiento ecológico tradicional para la conservación: dinámicas y conflictos. *Papeles*, (107), 39–55.
- Young, I. M. (2013). Five faces of oppression. In *The community development reader* (pp. 346–355). Routledge.

La enseñanza del inglés en Colombia desde América Latina: ¿hacia una metamorfosis?⁴⁸

Yeraldine Aldana Gutiérrez

Resumen

El presente capítulo es producto de la articulación entre los avances del trabajo de investigación que estoy desarrollando en el Doctorado DIE-UD y el seminario Comunicación (es) – Educación (es) desde el Sur. A la luz de las propuestas coloniales y canónicas respecto a la construcción de paz en el campo de la Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés (LAEI), discuto la posibilidad de considerar las alternativas otras como escenarios investigativos que merecen atención en la literatura del campo LAEI. A partir de una metáfora sobre la metamorfosis de la mariposa, me propongo la reflexión sobre las continuidades entre lo colonial y las resistencias emergentes desde los maestros de inglés que con su pensamiento disruptivo parecen tensionar el campo. Al final, se presentan algunas implicaciones de tipo epistemológico y metodológico para el proyecto doctoral.

Palabras clave: Construcción de paz, enseñanza y aprendizaje del inglés, educación popular, epistemologías del Sur.

48 Capítulo inscrito en el proyecto de tesis doctoral “Resistencias desde las alternativas para la construcción de paz en el aula de inglés”, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Empezaré el presente texto citando a dos de mis colegas en una de las tantas charlas que entre profesores en compañía de un café tenemos en algunos ratos libres después de clases: “Ya estoy cansado de utilizar el mismo libro de texto para enseñar y que ese coordinador me esté observando mis clases y pidiéndome que no hable en español nunca” (Conversación personal, 27 de enero de 2019). La segunda colega me expresó en otra oportunidad que ella como maestra, más que como instructora de inglés y francés, había creado un material de aprendizaje del inglés dirigido a los niños de su comunidad de origen, pues ella pertenecía al pueblo Emberá del litoral pacífico y confiaba firmemente en sus creencias para la enseñanza del inglés en su comunidad. Desde otro locus como formadora de profesores de inglés que ha guardado cierta cercanía respecto a escenarios vulnerables y situaciones relacionadas con el conflicto, me he sentido interesada en la posibilidad de contribuir a la construcción de paz desde el aula de inglés. Aunque parecen estas tres experiencias distantes, se puede notar puntos de articulación clave entre las mismas que las hacen *comunes* (Amador y Muñoz, 2018), por las divergencias y discontinuidades que suscitan frente al paradigma moderno/capitalista/colonial/globalizador/multicultural y neoliberal que ha motivado la enseñanza y el aprendizaje del inglés históricamente hablando.

En el capítulo que aquí construyo, me propongo la discusión de unos hallazgos identificados a partir de una exploración inicial acerca de las pedagogías alternativas que los profesores de inglés han propuesto desde sus entornos locales y comunidades orientadas a la construcción de paz diversa, colorida, más allá de lo monocromático y totalizante. Con esto en mente, realizo una presentación sobre las influencias imperialistas y colonizadoras que han permeado el campo de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés (LAEI) como parte de la contextualización correspondiente a aquel estado que llamaré larvario, al tener en cuenta la metáfora sobre la metamorfosis de la mariposa que emplearé para el desarrollo de este texto. En seguida, relaciono de manera más específica la conexión -como proceso de pensamiento divergente- entre la construcción de paz y el campo LAEI, desde las perspectivas y propuestas dentro de lo que denominaré segundo estado larvario. A continuación, discutiré otras *formas* que parece adquirir la construcción de paz desde las prácticas de los profesores que han compartido sus trabajos en eventos dirigidos a los maestros de inglés como grupo y otras áreas -sin olvidar que siguen enmarcándose dichos encuentros en las

formas canónicas y algo modernas de la academia para la divulgación del conocimiento, pero que logran retar las condiciones técnicas y mercantiles en las que parece proponerse la construcción de paz desde LAEI. A este estado lo relacionaremos con los momentos prepupa y pupa en la metamorfosis de la mariposa que figurativamente también parece experimentar la LAEI. Y para terminar, dentro de esta metáfora, relacionaré a la mariposa adulta y el huevo con la posibilidad de reinventar el campo de la LAEI a través de la construcción de paz desde perspectivas más locales en América Latina.

Dentro de la conclusión, reflexionaré acerca de las implicaciones de la transformación de la LAEI para el campo mismo *desde* y, posiblemente también, *para* los contextos o lo que otros autores reconocen como territorios (Amador y Muñoz, 2018). De manera particular, me referiré a dos situaciones de interés académico y personal en varios de los colegas que reporto aquí y dentro de los cuales me incluyo. En primera instancia, reiteraré el lugar a donde me ha llevado la discusión en la metáfora y que tiene que ver con la posibilidad de realizar un trabajo de sistematización de experiencias en el aula de inglés que se orientan a la construcción de paz propuesta por los maestros, en compañía de sus estudiantes y la comunidad. La segunda situación que podría convertirse en una alternativa más concreta de interés investigativo y parece aún ser un tema que merece atención en la literatura de la LAEI es la construcción de paz desde la educación popular.

Por otro lado, resulta también pertinente aclarar algunos aspectos de orden metodológico y contextual antes de continuar con el desarrollo del capítulo. Para la problematización, la recolección de los datos, como fuente de referentes empíricos, se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con profesores de dos colegios públicos: uno ubicado en una zona dentro de Bogotá desfavorecida y o deprimida con bandas delincuenciales y otra área aledaña a la misma ciudad que también ha sido desfavorecida y ha tenido víctimas como falsos positivos. Resulta conveniente señalar que esta situación se ha definido como parte de una política estatal (defensa y seguridad democrática) que incluía la “limpieza social” en el marco de la *violencia estructural* durante dos periodos presidenciales en Colombia, dentro de los cuales operó una lógica de bonificaciones o reconocimientos para incentivar el mejoramiento del desempeño militar frente a los grupos al margen de la ley (Aguilar-Forero y Muñoz, 2015, p.1025). Esta aclaración conceptual permite la comprensión del segundo contexto al cual uno de los profesores entrevistados pertenecía. Retomando la dimensión metodológica, el análisis de datos empleó la estrategia inductiva de la teoría fundamentada, y por

tanto se buscó construir interpretaciones en clave de referentes empíricos y teóricos que se conectaran desde la práctica de los profesores en sus relatos. Esta problematización tuvo un apoyo sustancial que también mencionaré aquí: el estado de la cuestión. En este último, revisé 55 recursos distribuidos entre artículos de investigación tanto nacionales como internacionales y ponencias, de los cuales tomaré solo algunos para este escrito.

Desarrollo

Dentro de este acápite, la discusión articula los hallazgos de la problematización y el estado de la cuestión correspondientes al trabajo de doctorado DIE-UD que parte del tema sobre la construcción de paz desde LAEI. Vale la pena mencionar que la metamorfosis en la mariposa ha sido seleccionada como metáfora para reflexionar acerca de una posible reinención del campo de LAEI a través de las propuestas locales de los profesores de inglés.

Estado larvario: La situación colonial y el momento instrumental de la LAEI

La lingüística aplicada parece constituirse como un campo que ha pasado por diversas etapas o momentos determinantes para identificarlo, por ejemplo, como área del conocimiento instrumental y práctico. Cuando hablamos de la instrumentalización del campo LAEI, nos referimos a la conceptualización de la lengua y su aprendizaje, a la luz de lo que conocemos como sistema de comunicación lingüístico o estructura (Tudor, 2001). Justamente, la conceptualización que se tenga del lenguaje parece ser determinante en la forma que concebimos y practicamos la enseñanza. Históricamente hablando, el área de LAEI ha sido gestionada y dirigida desde los cánones de las sociedades modernas occidentales que la han hecho un campo sometido al blanqueamiento mediante un imperialismo algo salvaje (Philipson, 2001). En efecto, podríamos mencionar que este, a la par, ha funcionado o ha sido posible a través del uso de poder vertical o jerárquico manifestado lingüística y discursivamente, incidiendo en varias de las dimensiones o lo que llamaría Davies (2007) o Pennycook (2001): dominios de la LAEI. En este estado de sujeción y sometimiento, pero particularmente, el control ejercido desde

organizaciones que encabezan o están por encima de las tan llamadas naciones o países subdesarrollados persisten y se reafirman mediante políticas lingüísticas, fórmulas pedagógicas y didácticas desde arriba, inundadas de presupuestos socioculturales que apoyan o buscan reproducir el *estatus quo*.

Para este fin, uno de los mecanismos que ha permitido perpetuar los conocimientos canónicos es de carácter metodológico. Más precisamente, el enfoque comunicativo o el enfoque directo (Richards and Rodgers, 2014) ha logrado posicionar a la lengua inglesa como modelo principal de desarrollo (Escobar. Citado en Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) que incluso ha contribuido a la generación de estereotipos como el relacionado con el inglés como la lengua del futuro (Lemberg, 2018). Así pues, el llamado bilingüismo se ha presentado como monolingüismo (Aldana, 2015, 2019) y el conocimiento pedagógico de los maestros parece caer en el reduccionismo de lo técnico (Kumaravadivelu, 2003). Más precisamente, me refiero a lo que comprenderíamos como: geopolítica del conocimiento lingüístico y pedagógico (Aldana, 2014), con base en Mignolo (2000). En otros términos, se identifica una violencia estructural (Kruger, 2012) e incluso epistémica (Sousa, 2016) y simbólica (Bourdieu, 1997) que parece reproducirse o ejercerse en contra de los conocimientos diversos de los maestros de inglés, quienes los construyen no solo a partir de sus formaciones profesionales, sino también desde la práctica en los entornos reales. Ciertamente, el blanqueamiento de la dimensión metodológica y didáctica de la LAEI ha tendido a ubicar al maestro y al estudiante en coordenadas modernas que lo ajustan a la forma única de aprendizaje y enseñanza lineal de la lengua, dentro de la cual el pensamiento racional es el que ha generado, por ejemplo, nociones y prácticas en torno al maestro y estudiantes *ideales* que operan bajo la lógica abstracta de las *buenas prácticas* (Pelaez y Usma, 2017). El Marco Común de Referencia Europeo planteado por el Consejo de Europa (2001) desde el punto de vista internacional y el Programa Nacional de Bilingüismo (MEN), a nivel nacional, constituyen políticas que parecen jugar un rol importante en el epistemicidio (Sousa, 2016) y que también sugieren Mignolo (2000) y Walsh (2003), al explicar lo que conocemos como geopolítica del conocimiento, en este caso, lingüístico (Aldana, 2014). Esto se debe a que dichas políticas instrumentalizarían el campo de LAEI al concentrarse en el papel preponderante de lo operativo sobre lo crítico-reflexivo, como decisión global que, con prestigio, parece disolver o negar lo local y lo propio (Mejía, 2018). Desde el punto de vista de Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) quienes citan a Quijano, este fenómeno podría comprenderse como parte de la

colonialidad del poder y al incidir en los saberes-otros de los maestros, se identificaría como un tipo de colonialidad del saber (Mignolo, 2000).

El estado larvario de la LAEI reflejaría entonces una serie de condiciones coloniales y originales o más conocidas del campo por el poder que contienen y que han ubicado al maestro de inglés en situaciones de violencia epistémica sobre la base de la dicotomía del hablante nativo y no nativo (Gómez-Vásquez y Guerrero, 2018) que parece constituirse en un *modelo* comunicativo, discursivo y cultural para el maestro dentro de la clase de lengua y otras instituciones sociales, hasta el punto de que los conocimientos de los cuales el maestro debe preocuparse especialmente se reducen a la estructura lingüística y el desarrollo de la competencia comunicativa desde estrategias pedagógicas difundidas y con el aval de actores y organizaciones internacionales que respondan a ciertas variedades lingüísticas (Aldana, 2014; 2015). Para lograr este fin, el maestro aparece como *blanco* de las colonialidades del poder, saber y ser también, en tanto que la Escuela Moderna requiere de reproductores de su paradigma totalizante, racional y dicotómico para perpetuarlo, teniendo en cuenta la *maquinaria escolar* (Varela y Álvarez-Uría, 1991) también presente en la enseñanza y aprendizaje del inglés. En efecto, el orden social que parece trasladarse al orden epistemológico y determinar desde dónde se habla el inglés como lengua primera, extranjera y segunda parece generar una división entre variedades lingüísticas con prestigio en el centro y aquellas sin este situadas en la periferia (Kachru, 1997), al distanciarse del inglés como lengua materna, alrededor de la cual se han construido formaciones discursivas como la *lengua estándar* que resulta ser una ilusión, tal como lo argumenta Lippi Green (1997), debido a su poder opresivo y negador de las variedades y diversidades lingüísticas de las múltiples comunidades culturales, que incluyen las colonizadas y menos reconocidas por el canon.

Segundo estado larvario: La construcción de paz en un campo de LAEI moderno y colonial

A razón de que el inglés como estructura y sistema de comunicación lingüístico -una forma moderna de comprenderlo- constituye el objetivo final de las opciones metodológicas instrumentales de la LAEI (Pennycook, 2001) en un momento tradicional que no situó en una línea del tiempo unidireccional, sino en otras locaciones geopolíticas que persisten (Mignolo, 2000),

la construcción de paz en dicho campo parece adquirir este matiz en algunos documentos oficiales que la presentan como un tipo de contenido objetualizado y esencialista con pretensiones universales. Uno de los ejemplos lo constituye, en parte, la caja de herramientas de la UNESCO (2013) que parece de alguna manera prescribir y legitimar un tipo de conceptualización acerca de la *paz* y la manera en que se educa para la misma como la posibilidad de alcanzar la convivencia escolar y los valores de la ciudadanía global, a pesar de que esta organización internacional y con poder mundial cuenta con documentos en donde la construcción de paz se explora desde las experiencias en América Latina (2008). De manera similar, el Consejo Británico se ha pronunciado respecto a la construcción de paz en Colombia cuando propone proyectos que después se muestran en conferencias oficiales como: *Peace and Beyond* en el año 2018, dentro de los cuales ni los maestros colombianos de inglés, como tampoco el área de la LAEI en contextos colombianos se han involucrado como parte de dichas actividades directamente. Una de mis preguntas emerge aquí con base en la lectura que he realizado de Mejía (2011): ¿Es la construcción de paz en LAEI un nuevo escenario de control y de poder? Si es así, ¿de qué manera esta situación afecta o involucra a los maestros de inglés en Colombia? ¿En dónde aparecerían sus relatos y experiencias?

En efecto, Hurie (2018) considera que la injerencia de organizaciones o corporaciones internacionales en los procesos e iniciativas para la construcción de paz en el campo de LAEI desde Colombia constituye otra oportunidad neoliberal orientada al control y el mantenimiento del estatus quo. Más precisamente, este autor denomina esta situación y práctica: *Inglés para la paz*, como otra formación discursiva mediante la cual se ejerce un poder ideológico sobre ambos: los estudiantes y los maestros de inglés. El alcance de dicho poder resulta notable en algunos de los proyectos orientados a la educación para la paz desde el aula de inglés, creados por algunos maestros de esta lengua en Colombia. Estos, a su vez, parecen proponer alternativas a los cánones de la construcción de paz más relacionada con la ciudadanía global o la oposición dicotómica respecto a la guerra, pero mantienen las perspectivas instrumentalistas del aula de inglés en la que el sistema lingüístico en la instrucción es el que juega el papel de *fin*, más que de *medio*.

A manera de ilustración de lo anterior, aunque Ortega (2019) relaciona la construcción de paz con la justicia social y los derechos humanos en el aula de inglés, este autor le da un lugar importante a la *instrucción* de inglés como lengua extranjera (EFL, en sus siglas en inglés), lo cual nos permitiría

deducir por el lenguaje empleado que la dimensión instrumental parece destacarse aquí. El profesor desempeñaría el rol de *instructor* para la paz, que parecería entonces convertirse en otro contenido u objeto de estudio más por transmitirse, empleando un lenguaje en clave de esa misma línea de pensamiento moderna por la unidireccionalidad que implica la *transmisión*. Adicionalmente, Mora (2011) reta la idea de entender el inglés como lengua extranjera por las implicaciones psicológicas y sociopolíticas que implica, desde mi interpretación, muy similares a la distribución vertical entre centro y periferia (Mejía, 2011b).

Lo anterior nos refleja las continuidades y discontinuidades que quizás han tenido las perspectivas estructuralistas y técnicas de la LAEI, apoyadas por el interés del imperialismo lingüístico (Philipson, 2001) e incluso epistémico, que identifico aquí al tener en cuenta la propuesta de Mignolo (2000) acerca de generar alternativas otras a las geopolíticas de conocimiento que persisten en marcos estructuralistas. Dicho objetivo me hace discutir algunas propuestas relacionadas con la construcción de paz de los profesores de inglés como la de Ortega (2019), e incluso Parga (2011) quien se encuentra interesado en la resolución de conflictos o problemas en un entorno escolar perteneciente a un sector deprimido de Bogotá, pero que parece asignarle mayor prioridad a las habilidades de producción oral. Estas continuidades entre los esquemas tradicionales y las perspectivas sociocríticas, que también ha discutido Castañeda-Peña (2018) en los estudios sobre identidades de los profesores de inglés, parecen evidenciarse en los trabajos que llevan a cabo los maestros sobre construcción de paz desde el aula de inglés, al experimentar algunas tensiones como las discutidas por Mejía (2011a). Entre estas, incluiré aquí algunas que resultan ser más explicativas respecto a los relatos de los maestros que entrevisté para obtener una parte del referente empírico de mi problematización. Primero, el ya nombrado instructor respecto al educador es una de estas tensiones donde se juega el papel y el concepto que se tiene del profesor de inglés entre lo instrumental y lo crítico. La segunda también relacionada con la primera versa sobre la construcción de paz en la clase de inglés como parte de lo técnico, lo aplicado, lo crítico y lo práctico (Kumaravadelu, 2003), que ubica este interés en diversos ángulos y posibilidades múltiples bajo su coexistencia en un tipo de *pluriverso* y que dan cuenta más de una diversidad de colores que de un absoluto y aislado blanco o negro (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Grosfoguel, 2008; Mejía, 2018).

Si bien la construcción de una paz moderna parece apoyarse en los mecanismos del colonialismo en LAEI que se relacionan con lo técnico y lo instrumental, la temporalidad en la que parece ubicarse también reflejaría otra herencia del paradigma moderno. Más precisamente, me refiero a una posible imposición del desarrollo a la construcción de paz desde el aula de inglés que la ha presentado como discurso de la pacificación para el progreso. Esto se asemeja a lo que ocurrió con la tecnología educativa en los 90, de acuerdo con Litwin (2005), en la cual la tecnología aparecía como la solución de la mayoría de problemas educativos y se convirtió en tendencia, dejando a un lado quizás otras dificultades en la escuela que no necesariamente se resolvían con dicho recurso. En el caso de LAEI, he logrado rastrear algunos documentos que relacionan la construcción de paz con tintes desarrollistas que la sugieren como la fórmula pedagógica del siglo XXI, como es el caso de Munter, McKinley y Sarabia (2012), al igual que Martínez (2016, 2017). Personalmente, considero que la construcción de paz no obedecería a una única coordenada geo-temporal en torno a la lógica lineal subyacente al progreso y desarrollismo (Escobar, citado en Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). De ahí que se tienda a incorporar la construcción de paz más como conocimiento útil (Grosfoguel, 2008) para el siglo XXI, que vital para la vida diaria si entendemos que la paz hace parte de la misma en su complejidad (Maldonado y Gómez, 2011; Morin y Delgado, 2014). En este orden de ideas, el segundo estado larvario nos hace pensar en una construcción de paz en el campo de LAEI posiblemente moderna que incorpora aspectos coloniales en estrecha relación con intereses imperialistas subyacentes a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Prepupa y Pupa: Las construcciones de paz otras en LAEI (La reinención)

Al escuchar algunas de las iniciativas de los profesores de inglés en Colombia como parte de América Latina, me encuentro con que el campo de LAEI no solo parece experimentar transformaciones, sino que se encuentra en construcción, de manera análoga a lo que ocurre con el campo de la Comunicación-Educación, tal como lo argumentan Amador y Muñoz (2018). En el caso de las construcciones de paz otras que tensionan las generadas en el canon, sin olvidar que con este mantienen una relación constitutiva (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), parecen configurarse o crearse desde

los procesos de individuación que le permiten al profesor ir hacia otros lugares que no necesariamente se encuentran enmarcados en la razón como única posibilidad de comprender la realidad (Mejía, 2016, 2018). Tanto las propuestas coloniales como las alternativas a las mismas coexisten en el ya mencionado *pluriverso* (Mejía, 2016; Grosfoguel, 2008) emergente. Las inquietudes que me suscita esta situación se pueden resumir a manera de preguntas: ¿Qué es educar en lengua inglesa desde América Latina y de qué manera? ¿Qué elementos de la educación en lenguas y, particularmente, el inglés reflejaría un tipo de pensamiento disruptivo frente a la construcción de paz que indague acerca de lo popular y lo propio? En esta perspectiva, me gustaría discutir la muy poco explorada reinención del campo de LAEI en lo que sigue, comprendiéndola metafóricamente como los momentos prepupa y pupa de la metamorfosis en la mariposa en los que la larva teje su crisálida como *lugar* desde el cual renace como adulto.

La discusión siguiente constituirá una aproximación a las preguntas sugeridas y parte de la idea de que la construcción de paz en el aula de inglés parece estar convocando y reuniendo a la comunidad de profesores de inglés e incluso de otras áreas en torno a la reinención de la educación en lenguas que implica, entre otras cosas, la reflexión acerca de la pedagogía de la lengua y del lenguaje, en parte con miras a lograr como comunidad una gobernanza de sí y, me atrevería a decir que desde lo popular. Las propuestas de los maestros de inglés constituyen pedagogías y metodologías emergentes (Mejía, 2018) que como manifestaciones del pensamiento disruptivo ponen en crisis a la enseñanza del inglés moderna y, particularmente, la construcción de paz moderna. Una de las profesoras entrevistadas comentó en su relato que su “relación espiritual con ella misma y la naturaleza como otro ser” le permitían comunicarse de manera distinta con sus estudiantes y en esto se fundamentaba su propuesta de enseñanza (Profesora JM, Entrevista). Estas iniciativas de los maestros de inglés como grupo diverso han coincidido con el intento de “construir las metodologías que permitieran visualizar esas realidades” (Mejía, 2018, p. 36) en las que sus experiencias de vida se *tejen*.

En este sentido, vale la pena notar que los procesos de individuación (Mejía, 2018) de los profesores de inglés al experimentar las tensiones derivadas de la construcción de paz en la enseñanza de inglés canónica y los intereses de construirla localmente constituyen posibles resistencias por parte de los profesores que los posicionarían política y epistemológicamente para la reinención del campo, desde perspectivas para la comprensión del mundo no solamente occidentales (Sousa, 2016). La apuesta es por volver a los

contextos y las comunidades en las que desarrollan los maestros sus propuestas como posibles escenarios para las subjetividades que emergen y requieren de nuevas herramientas conceptuales con las que aborden y entiendan su realidad, pero en relación con los y las demás desde lo local (Mejía, 2018). El ejemplo que traje a colación antes cuando citaba a una profesora que me contaba su comprensión acerca de lo que para ella en su comunidad local significaba la construcción de paz resulta ser un insumo clave en la reinención de LAEI mediante la construcción de paz. En su relato, subyace una crítica a su rol canónico como instructora de lengua y, más allá de esto, busca reubicarse como “persona educadora productora de saber” (Mújía, 2011, p. 313). Uno de los retos es adentrarnos a esos otros lugares locales para emprender este proyecto de reinención desde Colombia como parte de América Latina, pero sin olvidar la interlocución con Norte (Mejía, 2018) para evitar caer en la *totalidad* como lógica Moderna que niega otras (Sousa, 2011, 2016).

Uno de los elementos que es relevante y sustenta esta actitud epistemológica y ética tiene que ver con la desacralización del relato moderno que nos estaba inmovilizando acerca de lo que se entiende y se hace por la enseñanza de inglés, la metodología empleada, el profesor y estudiante de inglés, además de los materiales didácticos para este fin. El relato moderno que cuenta *Una historia* acerca de los métodos de enseñanza del inglés empieza a tambalear en el momento en el que los profesores, al inicio de manera personal y después grupal y colectiva, retan dicho Relato totalizante que cubría las particularidades del acto *complejo* de enseñar y aprender inglés en Colombia. De esta manera, tenemos por ejemplo trabajos por profesores como Guerrero (2008) quien realiza una reflexión profunda sobre la política lingüística: Programa Nacional de Bilingüismo desde la perspectiva que se tiene sobre el significado de lo bilingüe. Con esto no solo se está reevaluando y retando la conceptualización canónica y homogeneizadora de un tema clave en el área -qué es ser bilingüe-, sino que también se presenta una resistencia al relato moderno detrás de la política lingüística. De manera similar, me propuse el análisis de un material didáctico digital para el aprendizaje de lenguas, como el inglés, con el que se reflexiona sobre las totalidades epistemológicas y socioculturales hegemónicas como el hablante nativo y la lengua estándar que han blanqueado la enseñanza y el aprendizaje del inglés como campo, lo cual merece pensarse desde otros espacios geopolíticos (Aldana, 2014). Como estos y otros proyectos derivados de los mismos, resulta evidente el interés por hacer del paradigma canónico Moderno, -fomentado por instituciones como el British Council con el MEN como

aliado primordial-, una de las posibles opciones para dar cuenta de la construcción de paz y no la única tendiente a la homogeneización.

De ahí que los profesores de inglés también empiecen a retar la instrumentalidad del área mediante propuestas de investigación orientadas a la enseñanza de lengua con pedagogías repensadas desde los contextos que, desde las palabras de Mejía (2018), identificaremos como: *geopedagogías*. Los ya nombrados procesos de individuación parecen apoyar la emergencia de otras *subjetividades* (Mejía, 2018) en la comunidad de profesores de inglés que se hace notar frente a los ideales imaginados del relato Moderno. Propósitos y prácticas de justicia social, conciencia ambiental y la resolución de conflictos contextualizadas y particularizadas desde los entornos de enseñanza parecen constituir muestras de la preocupación interdisciplinar frente a la construcción de paz en las aulas de lengua inglesa.

En los proyectos generados alrededor de dicha preocupación en la comunidad de profesores, la lengua constituye un medio, mas no un fin como tal para la reconciliación, el perdón y otras comprensiones locales de las diferentes construcciones de paz. De esta manera, propuestas tal vez incipientes pero concretas y locales sobre la construcción de paz fortalecen la complementariedad de subjetividades que al pasar por un proceso de individuación, ya no se someten. En su lugar, estas proponen o buscan crear narrativas y explicaciones *otras* acerca de la construcción de paz en comunidades locales con profesores y estudiantes de inglés, pero con posibilidades menos compartimentalizadas y monodisciplinares del conocimiento.

La mariposa y el huevo: ¿Reinventar el campo de LAEI mediante las construcciones de paz desde la educación popular?

Durante la metamorfosis, la mariposa adulta ya ha atravesado por diferentes momentos de los cuales se lleva algo para sí que posteriormente la constituye como tal. En el caso de la construcción de paz desde la enseñanza y aprendizaje del inglés, dicha metamorfosis reflejaría las transformaciones del campo LAEI, a través de las experiencias de los maestros y estudiantes durante la construcción de las propuestas como parte de sus *geopedagogías*. Dicha metamorfosis parece no detenerse; antes bien, es cíclica. Cuando la

mariposa es adulta se traslada a diversos lugares y pone huevos para nuevas formas de vida que contienen algo de esta. La construcción de paz en LAEI que he rastreado hasta el momento me ha generado otras inquietudes y posibilidades combinatorias desde mis contextos locales que sugieren contribuciones para el pluriverso (Castro-Gómez y Grosfoquel, 2007), y además nos articula a los maestros de inglés en torno a la importante pregunta de: ¿quiénes somos? Al realizar y debatir este cuestionamiento en la comunidad de maestros de inglés, metáforas blanqueadas y canónicamente instituidas (e.g. tutor, instructor, controller, prompter...) tensionan a los profesores de inglés y parece comprometerlos también en la participación en un proyecto común de auto descubrimiento en el que la construcción de paz nos ha permitido también la reflexión sobre lo propio y particularmente, en relación con lo metodológico en el campo de LAEI, altamente instrumentalizados en los estados larvarios, dentro de la metáfora de este texto reflexivo.

Debido a que en este proyecto de reinención, se ponen en juego visiones múltiples de mundo, también nos permite abrirnos posibilidades multiversas y pluriversas de concebirlo y posicionarnos desde otros ahí. Esto nos lleva a afirmar que las propuestas alternativas de construcción de paz por parte de los profesores de inglés no solo consisten en un ejercicio de razón, sino una apuesta política por construir comunidad desde el Sur (Amador y Muñoz, 2018; Mejia, 2018, 2016). Como lo expresaría Silvia Rivera Cusicanqui (2015) a partir de su reflexión en la Sociología de la imagen, nos encontramos en un momento en el que buscamos construir alternativas no monolíticas frente a la enseñanza y aprendizaje del inglés que se articulen a la construcción de paz no como una “palabra mágica que encubre lógicas de dominación” (p.13), sino más bien como proyecto alternativo de reivindicación e incluso reafirmación sin pretensiones totalizantes. Uno de los retos es no solo cambiar un discurso, pero también un estilo de vida, partiendo de la pregunta acerca de mis intereses respecto a la construcción de paz desde LAEI.

La educación popular que emerge entonces como una oportunidad para adentrarnos a la comprensión de otras rutas de enseñanza y aprendizaje podría acercarme a las construcciones de paz en contextos olvidados o ignorados que subvierten el esquema de la enseñanza y aprendizaje del inglés canónica, como proyectos contrahegemónicos (Amador y Muñoz, 2018). La comunidad de profesores que trabajan por la construcción de paz desde las aulas de inglés, pero que han experimentado la subalternidad desde, incluso, los formatos modernos del evento académico o el artículo de revista académica, podrían visibilizarse y, más allá de esto, tendríamos la oportunidad

de iniciar una interlocución con estas perspectivas múltiples. Las miradas abstractas y deslocalizadas sobre construcción de paz desde el aula de inglés requieren de más acción colectiva en el campo frente a las ya vivientes alternativas a la paz moderna en la enseñanza y aprendizaje del inglés y, particularmente, desde los territorios.

Conclusiones: ¿En dónde queda el huevo de la mariposa?

Aquí, en este punto, me encuentro con más intereses y preguntas para este acompañamiento a los maestros de inglés en este proyecto de la reinención del campo de LAEI mediante los múltiples saberes desde las construcciones de paz que parecen aportarle a su transformación (metamorfosis). Las implicaciones de lo anterior desde el punto de vista investigativo para mi proyecto de Doctorado me conducen a la posible opción metodológica de la *Sistematización de experiencias* en el aula de inglés que se orientan a la construcción de paz propuesta por sus maestros, en compañía de sus estudiantes y la comunidad. Esta, a su vez, implica ir más allá del reporte del procedimiento, entendiendo que la práctica es también un lugar epistémico (Mejía, 2018). La sistematización como un tipo de investigación nos puede acercar a los grupos populares y sus perspectivas sobre la construcción de paz alternativa al pensamiento euro-norteamericano.

El presente ejercicio de reflexión me ha permitido identificar en lo popular la posibilidad de negociar saberes (Mejía, 2018) que han sido construidos en los territorios por maestros de inglés con sus estudiantes y el entorno. Frente a la violencia epistémica y estructural en el campo de LAEI que antes he mencionado, la integración de lo popular podría convertirse en una alternativa compatible con la justicia cognitiva que aún merece atención en la literatura de la LAEI desde la construcción de paz, *sine qua non* la justicia social se hace más difícil de alcanzar, como lo expresa Sousa (2016, 2011). En efecto, este componente se ha convertido en un aspecto clave dentro de la investigación que desarrollo por la discusión epistemológica que implica junto con las posibilidades pedagógicas de las comunicación(es) y educación(es) desde el Sur (Amador y Muñoz, 2019), en clave de otras formas de praxis colectiva que subvierten lo marcos canónicos.

Bibliografía

- Aguilar-Forero, N. y Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1021-1035.
- Aldana, Y. (2014). La cartografía digital: una aproximación cultural y comunicacional a la red social Conversation Exchange. *Teoría y Praxis*, 9(1), 18-38. <http://revia.areandina.edu.co/ojs/index.php/Pp/article/view/404/437>
- Aldana, Y. (2019). Materialese as border thinking: The multimodal voice of bilingual learning materials. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1).
- Aldana, Y. (2015). *El aprendizaje Multimodal del español como lengua extranjera*. Universidad Javeriana.
- Amador, J.C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas*, (49), 47-67. DOI: 10.30578/nomadas.n49a3
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas sobre una teoría de la acción*. Anagramas.
- Castañeda-Peña, H. (2018). Structuralist, poststructuralist and Decolonial identity research in English language teaching and learning: A reflection problematizing the field. In *ELT Research agendas I*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes 2002). Madrid: Anaya.
- Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Nociones Comunes / Tinta Limón.
- Davies, A. (2007). *An Introduction to Applied Linguistics. From Practice to Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Gómez-Vásquez, L. Y., y Guerrero Nieto, C. H. (2018). Non-native English speaking teachers' subjectivities and Colombian language policies: A narrative study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 51-64. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67720>
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un Pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, 9, 199-215.
- Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 10, 27-45.
- Hurie, A. (2018). Inglés para la paz. Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354.

- Kachru, B. (1997). World Englishes and English using communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 17, 66-87.
- Kruger, F. (2012) The role of TESOL in educating for peace. *Journal of Peace Education*, 9(1), 17-30, DOI: 10.1080/17400201.2011.623769
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Lemberg, D. (2018). "The universal language of the future": Decolonization, development, and the American embrace of global English, 1945-1965. *Modern Intellectual History*, 15(2), 561-592.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent. Language, Ideology and Discrimination in the United States*. Routledge.
- Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En: *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu ediciones.
- Maldonado, C. y Gómez, N. (2011). *El mundo de las ciencias de la complejidad. Una investigación sobre qué son, su desarrollo y posibilidades*. Universidad del Rosario.
- Martínez, M. (2017). Potenciando el enfoque de la educación para la paz en la enseñanza universitaria española: una propuesta de actividades en asignaturas de lengua inglesa. *Ikala*, 22(1), 87-100.

- Martínez, M. (2016). Propuesta de actividades para fomentar la educación para la paz en la enseñanza superior. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 83-102. <http://dx.doi.org/10.6018/j/263821>
- Mejía, M. (2011a). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.
- Mejía, M. (2011b). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Mejía, M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el Sur. En L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz. *Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar"*. Desde Abajo.
- Mejía, M. (2018). *Caminos epistemológicos e investigativos desde el Sur en búsqueda de otras metodologías*. Editorial Deliberar.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/Global designs. Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton University Press.
- Mora, R. (2011, August). *ESL/EFL: Still a Binary? Presentation at the 2nd Colloquia in Research and Innovation in Foreign Language Education*.
- Morin, E. y Delgado, C. (2014). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

- Munter, J., McKinley, L., Sarabia, K. (2012). Classroom of Hope: The Voice of One Courageous Teacher on the US-Mexico Border. *Journal of Peace Education*, 9(1), 49-64.
- Ortega, Y. (2019). Peacebuilding and social justice in English as a foreign language: Classroom experiences from a colombian High School. In E.A. Mikulec, S. Bhatawadekar, C. T. McGivern and P. Chamness(eds.). *Reading in Language Studies* (Vol. 7), 63-90. Laguna Beach, CA: International Society for Language Studies.
- Parga, F. (2011). Cooperative Structures of Interaction in a Public School EFL Classroom in Bogotá. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 13(1), 20-34.
- Pelaez, O. & Usma, J. (2017). Teacher autonomy: From the conventional promotion of independent learning to the critical appropriation of language policies. In C. Nicolaidis & W. Margo e Silva. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy*. Pontes, Alab.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Philipson, R. (2000). *Linguistic Imperialism*. Oxford University.
- Richards, J. Rodgers, T. (2014). *Methods and Approaches to Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Sousa, B. (2016). Epistemologies of the South and the future. *From the European South*, 1, 17-29. DOI: <http://europeansouth.postcolonialitalia.it>

Tudor, I. (2001). *The dynamics of the Language Classroom*. Cambridge University Press.

UNESCO (2013). *Caja de Herramientas en Educación para la Paz*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sousa, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17 - 39.

Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *La maquinaria escolar*. La Piqueta.

Walsh, K. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo. *Polis*. <http://polis.revues.org/7138>

Perspectivas en código de trans-formación para futuros docentes de lenguas⁴⁹

Pedro Adolfo Cabrejo Ruiz

Resumen

Este capítulo se enfoca principalmente en lo que está sucediendo con las estructuras universitarias, al menos en los aspectos relacionados con la pedagogía de género, específicamente transgénero, que se brinda a los estudiantes en formación. Las universidades son espacios hiperregulados en los que, de manera invisible, parece haber espacios de censura en la producción de conocimiento y la selección de temas de interés para la investigación y el aprendizaje. La formación de los futuros docentes ha constituido un escenario del ser, en el que no se contempla la diversidad de género y, especialmente, la diversidad de individuos transgénero. La formación de docentes en Colombia es monolítica y no incluye temas o contenidos que traten sobre el género, mucho menos sobre el transgenerismo. La construcción monolítica de quién es supuestamente “el maestro de inglés” es un problema evidente en la formación inicial de los futuros maestros. La formación de docentes clasifica por separado, y no solo niega la existencia de “géneros”, sino también la existencia de “individuos” transgénero en el aula. Este artículo rastrea el significado atribuido al transgenerismo en prácticas de enseñanza particulares, específicamente en el aula de práctica previa a la profesionalización, incluyendo algunos estudios previos relacionados con las creencias, pensamientos, percepciones e interpretaciones de maestros y estudiantes en el

⁴⁹ Capítulo inscrito en el proyecto de tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El término Trans-formación hace referencia a formación en clave de Transgenerismo & Pedagogías Queer

campo de ELT (english learning teaching) sobre el transgenerismo. Además, al analizar los elementos que se han dejado desatendidos en trabajos previos relacionados con el género, la integración de las experiencias personales y profesionales de los maestros y estudiantes transgénero serán aliados no solo sobre cómo intervenir cuando se produce la transfobia, sino también en la consolidación de la futura identidad de los docentes transgénero.

Palabras clave: Transgénero, formación docente, género, enseñanza transgénero.

Introducción

“No son nuestras diferencias las que nos dividen. Es nuestra inhabilidad para reconocerlas, aceptarlas y celebrarlas”.

Audre Lorde (1992)

Este capítulo se ajusta al eje temático (Senti) pensamiento del Sur. Aborda perspectivas epistémicas que valoran los saberes y las experiencias de comunidades y organizaciones LGBT, grupos que históricamente han sido subalternizados, y que ofrecen otros modelos de (ínter) existencia a partir de ontologías relacionales (Escobar, 2016) que le otorgan sentidos distintos a la naturaleza, el territorio, lo comunal, el nosotros y lo propio. El trabajo se basará entonces en la necesidad de problematizar la comprensión desde el campo formativo y educativo, de las experiencias de aprendizaje y la formación de los futuros maestros transgénero, en palabras de Butler “algunos maestros cercanos a los intelectuales de los medios de comunicación permanecen sordos y ciegos a las opiniones” de estudiantes, minorías, ejerciendo un poder de interferencia en el cual las personas ignoran sus capacidades” (2002, p.43).

Las ideas antes mencionadas fomentan el sentipensar sobre la relevancia en la formación de los futuros docentes y sus maestros sobre lo que significa ser un individuo transgénero. Después de realizar un ejercicio de análisis documental, revisando más de 50 artículos de escritores provenientes de diferentes continentes, el ejercicio permitió evidenciar cómo los sujetos que no se ajustan a la definición de normal se envían a la nueva categoría de

“anormal”. De esta binarización de la realidad pasada por el filtro de los imaginarios, se infiere fácilmente que la categoría heterosexual se complementa con los adjetivos bueno, normal y natural, mientras que la categoría transgénero se complementa con los adjetivos malo, anormal y desnaturalizado. El primero tiene beneficios y un estatus reconocido, mientras que el segundo está estigmatizado, sus roles devaluados y los intentos de regulación social solo pretenden normalizar a los sujetos transgénero.

Por otro lado, esta revisión me permitió evidenciar que la literatura respecto a educación para sujetos transgénero no solo es escasa sino inexistente. Las definiciones de género y transgénero son las proporcionadas y replicadas por los marcos tradicionales heteronormativos, definidos por ejemplo en los discursos científicos tradicionales los cuales mencionaré más adelante.

Se hace necesario entonces investigar sobre quiénes son estos sujetos en nuestras aulas de clases; la mejor manera de hacerlo es a través del análisis de sus experiencias de vida. Conocer sobre sus pensamientos proporcionará una herramienta para direccionar sus necesidades en los procesos de enseñanza - aprendizaje. El trabajo en sí tendrá como objetivo indagar cómo explorar y hacer visible la diversidad de nuestros estudiantes en nuestros contextos educativos y académicos; esto debido a que son invisibles puesto que los estudiantes y profesores del contexto actual son dis-género, apolíticos.

Fundamentalmente, mi interés es buscar posiciones más allá de la heteronormatividad y la normalidad como elementos de estabilidad pedagógica, lo anterior dada la falta de investigación especialmente investigaciones directamente relacionadas con los aspectos pedagógicos transgénero. Por lo tanto, es necesario sentir - pensar cómo reestructurar la práctica pedagógica normalizada, trabajar para romper con el canon dualista y el universalismo heteronormativo. “La pedagogía podría provocar reacciones éticas que pudieran rechazar las condiciones de origen y fundamentalismo normalizadoras, aquellas que rechazan la sumisión” (Britzman, 2002, p. 37).

Hablar de pedagogía transformadora implica, de manera inherente, referirse a la dualidad normal / anormal y a la normalidad / anormalidad. Este ejercicio nos mostrará que los sujetos que no se ajustan a la definición de normal se envían a la nueva categoría de “no normal”. De esta binarización de la realidad pasada a través del filtro de los imaginarios, se deduce fácilmente que la categoría heterosexual se complementa con los adjetivos buenos, normales y naturales, mientras que la categoría transgénero se complementa

con los adjetivos malo, anormal y desnaturalizado. La categoría heterosexual tiene beneficios y un estatus reconocido, mientras que la categoría transgénero tiene estigmas, roles devaluados e intentos de regulación social.

Si pretendemos generar un cambio, esto implicaría apartarnos de las dualidades como normal / anormal y normalidad /anormalidad. Lo anterior por cuanto no estamos mostrando a aquellos sujetos que no encajan en esas opciones, si no se ubican allí, en la definición de normal, son inmediatamente encasillados a la nueva categoría de a-normales. De esta hetero-formación de la realidad pasada por la regulación de los imaginarios, se desprende fácilmente que la calificación de la categoría heterosexual se califica con los adjetivos bueno, normal y natural, mientras que la categoría transgénero se complementa con los adjetivos malo, anormal y desnaturalizado. A lo heterosexual le corresponden atributos y un estatus reconocido, mientras que para la categoría transgénero quedan los estigmas, los roles desvalorizados y los intentos de regulación social

En consecuencia, Britzman (2002, p.33) afirma sobre la forma en que la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, sobre cómo la pedagogía en sí misma puede intervenir para hacer que estos límites y los obstáculos de la normalidad sean perceptibles. En las ideas anteriores, el autor enfatiza que el problema radica en el entender al otro como sujeto sospechoso, peligroso, temeroso, infeccioso y preocupante, en constante amenaza para el resto de la población.

Siguiendo el mismo orden de ideas otra escritora, Mérida (2003) resume la propuesta de Britzman (2002), diciendo: «el aula se puede transformar en un espacio que favorece el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que generalmente define sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento diario de la heterosexualidad normativa a través del modo de aprendizaje transgresivo”.

La posición binaria entre lo normal y lo anormal se debe deconstruir, aunque no a través de la reconstrucción de los sujetos ubicados en la categoría anormal, sino a través de la exploración de un nuevo imaginario político en el que se pueden forjar alianzas diversas entre personas con diversidad de género. Alianzas que pueden iniciar e innovar las formas de disciplina social e intelectual de la academia Wiegman, (2002, p.74).

Por otro lado, es importante en esta construcción comprender cómo alejarse no solo de la normalización sino también de la victimización. Este logro podría obtenerse al repensar y desaprender lo que hemos institucionalizado con la formación heteronormativa es realmente preocupante tratar de entender cómo eliminar los discursos que mantienen esas relaciones de poder. La lógica y la utilidad política de una deconstrucción de categorías colectivas compiten con la lógica de defenderlas, la invitación sería deconstruir continuamente las trampas de la identidad.

En el mismo orden de ideas, considero relevante citar a Foucault (1977), quien afirma que las ciencias sexuales son productos históricos y sociales y que el propósito de unirlos está relacionado, fundamentalmente, con el control social. El mismo binomio hombre-mujer excluye otras posibilidades y niega definitivamente la naturaleza constructiva del género del mundo; las instituciones están estructuradas según esta lógica, por lo tanto, las definiciones de organizaciones sociales se basan en este supuesto binario.

La heteronormatividad implica tantas prácticas, que en este momento es inimaginable un mundo donde este compendio de normas hegemónicas no es dominante; las nuevas políticas no solo se oponen a la idea de normalidad, sino a la misma idea de comportamiento normal. Los sujetos transexuales no quieren ser normales, no quieren estar en la dinámica de lo bueno y lo correcto, ya sea en la escala de heterosexual, esta escala es otro tema relacionado con el carácter monolítico de las instituciones, Berlant & Warner (2002).

Dentro de los referentes teóricos que apoyan mi investigación me encontré con Gabriel Diaz-Maggioli (2004), su visión del desarrollo profesional se basa en la fe en los maestros, las instituciones para los que trabajan y el poder de la comunidad. Díaz- Maggioli afirma que el desarrollo profesional efectivo debe entenderse como un compromiso arraigado en el trabajo que hacen los maestros para promover los propósitos de la profesión mientras atiende sus propias necesidades particulares;

Debe seguir los principios que guían las prácticas de aprendizaje de adultos experimentados, en comunidades de enseñanza que fomentan la cooperación y la experiencia compartida. Las historias de éxito de los maestros son teorías vivas de calidad educativa y debe compartirse con la comunidad educativa en general para el beneficio de todos los involucrados. (s.p).

En consonancia con lo anterior, esta propuesta pretende ayudar a los educadores de ELT y a los estudiantes de licenciaturas a guiar sus clases para enseñar inglés de una manera más inclusiva a fin de incluir los procedimientos adecuados para identificar y manejar alternativas que brindan a las personas transgénero no solo la oportunidad de tener un desarrollo integral, sino también las herramientas para que se sientan respetados, aceptados y dignos, para ser vistos como futuros docentes, personas dotadas de muchos valores y capacidades.

Me gustaría cerrar esta introducción recordando las palabras de Grossman, D' Augelli, (2005): "Mujeres y hombres experimentan resultados educativos dispares y cumplen diferentes roles específicos de género tanto en la escuela como en la sociedad en general" (p.42).

Planteamiento del problema

Mi interés investigativo se nutre de experiencias académicas y laborales, en las cuales he podido presenciar el rechazo que han experimentado varios estudiantes, específicamente estudiantes transgénero en nivel de formación universitaria, es decir, como futuros docentes. En las universidades, sobre todo hablando de los aspectos relacionados con la pedagogía, es fácil evidenciar que son espacios heteronormativos, en los que, de forma casi imperceptible, existen prohibiciones respecto a la producción de conocimiento y también respecto la escogencia de los temas de interés para los trabajos de investigación. Algunos profesores próximos a los intelectuales mediáticos, permanecen sordos y ciegos a los puntos de vista de estudiantes, de minorías, de sus subalternos, ejerciendo un poder de injerencia en el cual se ignoran las capacidades de los diferentes individuos (Butler, 2002)

Adicionalmente, esta investigación pretende descifrar lo que encripta el conocimiento local sobre el transgenerismo; con esto espero contribuir en la formación de maestros en el área de ELT, proporcionando información para enseñar inglés de una manera más inclusiva, dando a las personas transgénero no solo la oportunidad de tener un desarrollo integral sino también normas para que se sientan respetados, aceptados y dignos, para ser vistos como maestros dotados de muchos valores y capacidades.

En el mismo orden de ideas, podría enmarcar la problemática que mi propuesta aborda respecto a la comprensión humana y profesional de las experiencias en el aprendizaje y la formación de los futuros maestros transgénero. Lo anterior, en términos de informar y sensibilizar a los maestros sobre lo que significa ser un individuo transgénero, proporcionar a través de las experiencias de vidas tanto de docentes como de los estudiantes, una fuente para elevar sus voces silenciadas. En ese orden de ideas, mi problemática en sí apunta a informar al profesorado sobre cómo convivir en armonía con la diversidad de nuestros estudiantes en los contextos educativos y formativos.

En la introducción mencionaba cómo la escasez de literatura y la imposición de discursos heteronormativos no permiten visibilizar a la comunidad transgénero en el contexto educativo. Tratando de perfilar a los sujetos transgénero se encuentra uno con definiciones canónicas sobre género y transgénero, en las que destacan diferentes discursos normalizados como el científico. Como en cualquiera de nuestras características físicas, la respuesta a la pregunta ¿de dónde viene nuestro género? Al respecto,

hay dos cromosomas sexuales, uno se llama X y el otro se llama Y, generalmente las mujeres tienen dos cromosomas XX y los hombres tienen uno Y y otro X, esto daría cabida a la posibilidad de la existencia de solo dos géneros. Pero un pequeño porcentaje de bebés nacen con cromosomas organizados de otra manera, por lo que sabemos sobre biología sexual esto sería un indicador de la posibilidad de concebir más de solamente dos géneros. (Savic, Gulyas & Berglund, 2002, p.17)

Según el enfoque anterior, se podría decir que nuestra concepción mental de si somos hombres o mujeres no es solo una idea que tenemos por la influencia de otros, el género también podría ser algo biológico profundamente arraigado en nosotros. De acuerdo al *International Journal of Gender* (2018), los biólogos dicen que el sexo no es algo tan simple como masculino o femenino, aproximadamente una de cada 300 personas se identifica como transgénero, sienten que su sexo biológico no coincide con quienes realmente son en su cabeza. Bubnova, en la filosofía del lenguaje (1997, p.28), argumenta:

La poética histórica o sociológica, las teorías literarias, según su interpretación sería similar hablar de un objeto, de una cosa entre las cosas, podría ser un libro, pero la idea es la misma, la idea de que nosotros estamos hechos para interpretarnos en el otro, estamos hechos para la memoria, estamos hechos para la poesía o posiblemente

estamos hechos para el olvido, en éstos eventos se gesta el acto ético, éste acto interpretados como el resultado de la interacción entre dos sujetos radicalmente distintos pero con algunos valores comunes.

Con lo anterior considero importante para nosotros como maestros comprender que el transgenerismo a pesar de ser una condición inusual, no es única. Si tomamos una posición al respecto, entonces podríamos ayudar a los estudiantes transgénero a lidiar con el sentimiento de desesperación, y de angustia, así el sentimiento de vergüenza desaparece. También podríamos reconocer en su condición una alternativa para evitar sentirnos avergonzados. Según Bubnova (1997), la existencia de una sola conciencia es imposible, la personalización es el Yo (no un Yo) en su interacción con el otro. En su teoría, Vygotsky (1935), lo llamaría el otro yo, el reconocimiento de mi persona en el otro.

En congruencia, de acuerdo a Bubnova (1997), Bajtín asume que la responsabilidad de los sujetos ante sus actos debería ser ineludible; la concepción singular de un acto no puede ser concebida de forma aislada, sino que tan solo puede ser vivida participativamente. El razonamiento teórico no es sino un momento de la razón práctica, es decir, de la razón que deviene de los preceptos morales de un sujeto en el acontecimiento. A su vez, esta razón según la concepción del autor, no podría ser comprendida sin la importancia que él le otorga a la otredad. Esta otredad es la condición básica que abona la posibilidad forjadora del yo. Ese “yo también soy” no es individualista, pero tampoco es impersonal, es dialógico.

De acuerdo a la concepción de Bajtín (citado por Bubnova, 1997): “Yo también soy”, Yo no me instruyo a mí mismo sino que, me recupero gracias a la otredad, Yo me conozco inicialmente a través de otros: de ellos recibo palabras, formas, tonalidad, para formar una noción inicial de mí mismo. Los lugares que Yo y el otro ocupamos en el espacio no son simétricos, están regulados también por un “entre” que sirve de puente para hallar el común. Considero relevante resaltar dentro de las concepciones de Bajtín (citado por Bubnova, 1997) la importancia que éste atribuye a lo estético:

la visión de lo estético se basa en el excedente de visión que el otro posee sobre mí, aunque haya aspectos que el otro no puede percibir como por ejemplo mi interioridad, gracias a mi corporalidad física (aspecto que yo desde mi único lugar no puedo abordar) el otro se hace asequible a mí, me puede ver como un cuerpo global y acabado. (p,28)

Lo estético sería entonces un valor que generaría aún más caos en los estudiantes transgénero. Respecto a lo anterior, Bajtín argumenta que en vista de que en el mundo estético se puede vivir pero solo los otros lo habitan, el nacimiento del “doble” significado como el reverso de la vivencia de sí mismo, solo a este “doble” se puede amar porque solo éste “doble” es capaz de dar valor a nuestra existencia. El “doble” es otro que al mismo tiempo me representa a mí mismo, el “doble” en cierta forma es la imagen reconocida de mí mismo, en él veo mis aciertos o mis defectos, cuando estos defectos se hacen evidentes ocurren la conversión del otro en una “imagen del enemigo”.

¿Pero qué ocurre cuando ese enemigo soy yo mismo? Al hilar las ideas interiores con el sentipensar de los involucrados en mi estudio, las personas transgénero se miran al espejo cada mañana y se sienten incómodas porque reconocen claramente la imagen, pero no sienten que esta imagen represente a su persona, su estética. La esencia de la identidad transgénero está en la lucha por reconocerse a sí mismo cuando ven su propio cuerpo, no es posible encontrarse en diferentes otredades.

Finalmente, a modo de conclusión de este apartado, quisiera finalizar con la representación que el autor hace acerca de la importancia de la “palabra ajena” para la construcción del pensamiento, de la ideología y de la subjetividad. En esta “palabra ajena” también se conceptualiza al otro, sin embargo, por las concepciones monolíticas del significado de género en nuestro contexto, el otro transgénero no existe.

Conclusiones

Como una de las principales conclusiones de este ejercicio, y basado en las evidencias encontradas hasta el momento, podría afirmar que los proyectos de investigación sobre la enseñanza y/o sobre personas transgénero - maestros en Colombia, durante su periodo de formación son de vital importancia dadas las condiciones de marginación e inatención que enfrenta esta población.

Adicionalmente, como soporte de este apartado, consideré relevante mencionar algunas de las conclusiones de Curran, quien a modo de conclusión dentro de las reflexiones de su trabajo sugiere que es importante evitar la

evidencia natural de las categorías de identidad y desnaturalizar las identidades binarias existentes en términos de hombre / mujer y homo / hetero. Su trabajo sobre cómo los profesores conciben y transmiten las corporeidades vinculadas a cuestiones de género, me permite ofrecer una perspectiva amplia sobre el tema que abordo. Entre las principales conclusiones del trabajo de Curran, se destaca:

Los transexuales jóvenes no constituyen un grupo en riesgo con una serie de necesidades especiales... El Transgenerismo no se considera una amenaza para sus compañeros de clase...en estos trabajos es fácil evidenciar que la aceptación de los docentes sobre temas transgénero en clases puede ser un ejemplo para que los alumnos se acepten unos a otros. (Curran, 2002, p.21)

De la premisa anterior, podríamos decir entonces que la desigualdad de género en la educación toma muchas formas según el contexto, algunas veces y según como lo direccionan los docentes podría tomar forma de “enemigo”. La desigualdad de género afecta a niñas y niños, mujeres y hombres por igual, los estudiantes transgénero están aún más en desventaja (UNESCO, 2015). La desigualdad de género, más que un tabú, es un hecho real no solo en las sociedades sino especialmente en el campo de la educación (Jacobs, 1996).

Subsecuentemente con el ejercicio de reflexión realizado en este capítulo, además de tratar de presentar mi postura personal sobre la enseñanza a personas transgénero en el campo pedagógico para la formación de maestros, fue una luz de guía que espera ofrecer una respuesta realista y confiable a quienes estén interesados e interesadas en reconocer y hacer visibles a los futuros maestros transgénero como los próximos formadores de seres humanos.

Finalmente, espero continuar fundamentando mi propuesta, realizando una investigación profunda para proporcionar información, herramientas y estrategias que apunten como objetivo generar programas y soluciones en beneficio de cualquier sujeto transgénero. Esto proporcionará alternativas útiles que se reflejarán no solo en los contextos cercanos de los futuros maestros transgénero, sino también a todos aquellos maestros que reconocen en la diferencia la posibilidad de crear un ambiente de inclinación saludable.

Bibliografía

- Berlant, L. y Warner, M. (2002). *“Sexo en público”*. Mérida, R. (ed.). Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. 1era. edición. Icaria, 229-257.
- Britzman, D. (2002). *“La Pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”*. Mérida, R. (ed.). Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. 1era edición. Icaria, 197-228..
- Butler, J. (2002) *Bodies that care. Over the material & discursive limits of sex*. Paidós.
- Butler (2002a). *El género en disputa*. Paidós.
- Bubnova-Tatiana (1997). *El principio ético como fundamento del dialogismo*. En Mijaíl-Bajtín.
- Curran, G (2002). *Young Queers Getting Together: Morning Beyond isolation and Loneliness*. Faculty of Education, University of Melbourne.
- Díaz-Maggioli, Gabriel. (2004) *Teacher-centered professional development /Alexandria, Va.:* Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber*. Siglo XXI.

Grossman, A. H.; D'Augelli, A.R. (2005). "Parents' reactions to transgender youths' gender nonconforming expression and identity". En *Journal of gay and Lesbian Social services* (18), 3-16.

Helen, M. (2018), *International journal of gender, science and technology* vol10.

Jacobs, J. (1996). *Gender Inequality and Higher Education* Vol. 22, pp. 53-185 (Volume publication date August 1996). <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.soc.22.1.153>

Lorde, A. (1984). *The Sister & the Foreign*. Horas y Horas.

Mérida, R. (coord.) (2002). *Sexualidades Transgresoras. Una analogía de estudios Queer*. Icaria.

Savic, I. Gulyas, B & Berglund, H. (2002). Hum "*Gender Mapping*" (17), 17 -27

UNESCO (2015). *Gender and Education for All. The Leap to Equality* (2015). EFL Global Monitoring Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132513e.pdf>

Vygotsky, L. (1935). *Thought and Language* (A. Kozulin, Ed.). MA: MIT Press.

Wiegman, D. (2002). *Schools out: The impact of Gay and Lesbian issues on American's Schools Los Angeles: Alyson publications*.

Juan Carlos Amador Baquiro

Posdoctor del Programa Posdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO), doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia y licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente es profesor e investigador del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas donde dirige la línea de investigación Comunicación – Educación en la Cultura. Investigador asociado e integrante del grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes (Categoría A Colciencias). jcamadorb@udistrital.edu.co

Diego Fabián Cardona Moya

Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, magíster en Comunicación - Educación y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ha trabajado como docente investigador en diferentes universidades y en la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá. Su trabajo investigativo ha girado en torno a las culturales juveniles, la comunicación, la educación y el lenguaje, principalmente desde la perspectiva del campo Comunicación Educación en la Cultura. Actualmente se encuentra desarrollando una investigación sobre las formas de acontecer de las prácticas comunicativas juveniles en la pedagogía del lenguaje.

Irma Marcela Machuca Camelo

Profesora de educación básica primaria. Licenciada en lingüística y literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Con Maestría en Educación y Desarrollo Humano- Universidad de Externado de Colombia. Actualmente es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y trabaja con la Secretaría de Educación Distrital, en el Colegio Venecia. Ha trabajado con poblaciones vulnerables en contexto de privación de la libertad. Realizó investigación en educación

con población penitenciaria en la Universidad Nacional de Colombia. Con la Secretaría de Educación adelantó proyectos de fortalecimiento de gobierno escolar con la Subsecretaría de Participación y Relaciones Interinstitucionales.

David Felipe Bernal Romero

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, con Maestría en Comunicación-Educación; estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el Énfasis Lenguaje y Educación y la línea de investigación Comunicación – Educación en la Cultura. Profesor de Planta de la Universidad Surcolombiana - Facultad de Educación. Integrante del Grupo de Investigación In-Sur-Gentes. Líneas de investigación: 1) Educación, pedagogías críticas y subjetividades; 2) Paz(es), conflictos socioambientales y nuevos movimientos sociales.

Natalia Montaña Peña

Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Reconocida como Joven Investigadora e Innovadora por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación - Colciencias – en 2011. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidata a doctora en Educación- Énfasis en Educación y Lenguaje, línea de investigación: jóvenes, culturas y poderes, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente, investigadora independiente y docente del Instituto de Humanidades de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Yury Andrea Castro Robles

Profesora universitaria de lenguaje y pedagogía. Doctoranda en Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana y licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Con experiencia en procesos de formación docente, educación media, proyectos de

investigación y evaluación académica. Ha publicado textos sobre pedagogía, escritura y lenguaje.

Yeraldine Aldana Gutiérrez

Es licenciada en educación básica con énfasis en inglés de la Universidad Distrital en la que logró cofundar el semillero “*Contemporary Interdisciplinary Studies in the Computer-Mediated Communication*”. Su investigación de pregrado obtuvo la mención de meritorio. Ella es también magíster en lingüística aplicada del español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente, es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación dentro del énfasis en Enseñanza del Inglés (EI) de la Universidad Distrital. Sus intereses de investigación actuales incluyen: la construcción de paz en EI, bilingüismo, pedagogías del sur, comunicación multimodal y los estudios decoloniales.

Pedro Adolfo Cabrejo Ruiz

Licenciado en lengua Castellana, Inglés y Francés, Universidad de la Salle. Becario del programa “Children Rights & School Management” auspiciado por la Organización Sueca Internacional para el Desarrollo Humano y la Universidad de Lund en Suecia. Magíster en Educación Didáctica del Inglés Universidad Externado de Colombia. Estudiante de doctorado ELT Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Veinte años de experiencia en docencia en diferentes contextos, desde pre- escolar, básica y media, hasta formador de docentes en educación superior universitaria. Sus intereses académicos giran en torno a la investigación para la enseñanza del inglés, género y resiliencia.

Alejandro Tiusaba-Rivas

Profesor de primaria de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED). Investigador en temáticas de género, sexualidad y educación sexual en Colombia. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación en el Énfasis de

Lenguaje y Educación. Magíster en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Leydy Garay Álvarez

Licenciada en humanidades-lengua castellana. Magister en Pedagogía. Docente de humanidades-lengua castellana Colegio Saludcoop Norte IED. SED Bogotá.

Vladimir Alfonso Ballesteros Ballesteros

Es egresado de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad del Atlántico, especialista en Estadística Aplicada y magíster en Ingeniería con énfasis en Energías Alternativas de la Universidad Libre de Colombia. Entre sus líneas de investigación se encuentran: energías renovables, educación en ciencias, educación matemática y estadística aplicada. Actualmente es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas y se desempeña como decano de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Básicas de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

Yennifer Paola Villa Rojas

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), magistra en Educación, Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial. Feminista y sindicalista. Maestra universitaria e investigadora de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, con experiencia en procesos educativos desde perspectivas de la educación de personas jóvenes y adultas, estudios de género, feminismos, estudios críticos en discapacidad, educación popular y pedagogías feministas con perspectiva anticapacitista. Perteneciente al Grupo de Trabajo (GT) Estudios Críticos de Discapacidad (CLACSO).

Adriana Valenzuela González

Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. Actualmente estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de secundaria de la Institución Educativa Ciudad Verde en Soacha, Cundinamarca. Investigadora del grupo Representaciones y Conceptos Científicos. IREC.

Diana María Lozano Prat

Profesional, docente e investigadora en las áreas del lenguaje, la comunicación – educación, los procesos de escritura, comprensión y producción de contenidos mediáticos. Doctoranda en Educación (Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE) magister en Comunicación – Educación, especialista en Procesos Lecto - Escriturales y licenciada en Lenguas Modernas. Integra el grupo de investigación Educación, Comunicación y Cultura y la Red Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencia Mediática para la Ciudadanía); ha participado en la elaboración de los Capítulos Colombia entre el 2015 y el 2020 para el Observatorio Iberoamericano de la Ficción Televisiva OBITEL como resultado del proyecto internacional de investigación en Análisis de la Ficción Televisiva en Colombia. Adicionalmente ha hecho parte de proyectos investigativos en las áreas del lenguaje, la educación y los medios, además de ponencias en contextos nacional e internacional.

Heydi Arevalo Mendoza

Docente e investigadora social. Doctoranda en Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Psicología y Pedagogía y Magister en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Con experiencia en temas de niñez, adolescencia y procesos de formación comunitaria, liderados principalmente por mujeres. Ha publicado textos relacionadas con la práctica de la formación comunitaria y su potencia para la generación de Otras miradas sobre la educación y lo educativo.

Este libro se terminó de
imprimir en los talleres
de Imageprinting Ltda. En
Bogotá, D. C. Colombia,
en el mes de Septiembre
de 2021.



Es un texto que posiciona el campo de la Comunicación-Educación a partir de interrogantes críticos, sociales y culturales a los que los investigadores están convocados para el cambio de realidades y producciones de subjetividad en un mundo altamente competitivo e individualizado; esto se enlaza con la herencia colonial y el imaginario eurocéntrico, tan presentes en los modos de representación social. La reivindicación del campo que propone el texto manifiesta la necesidad de interrumpir el exceso del capitalismo con su intromisión biográfica y con la (in)visibilización de lo otro y de los otros.

Por esto, un efecto político queda para la escuela y para la configuración de pedagogías insurrectas que logren reconocer saberes de construcción cotidiana, significación de niños y jóvenes con los medios tecnológicos, narrativas feministas y subjetivaciones contrahegemónicas en las que un sujeto insiste por una emancipación decolonial y con una apuesta desde el Sur. Es un buen texto, muy académico y propositivo.

Dra. Mónica María Bermúdez Grajales
Pontificia Universidad Javeriana

ISBN: 978-958-787-274-3



9 789587 872743