

EnDiálogo

SABERES Y CREACIÓN

VOLUMEN 1 | NÚMERO 1 | JUN-DIC 2025



FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN







**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Editora Comité Científico

Sandra Soler Castillo

Comité de Investigaciones de la

Facultad de Ciencias y Educación

Adela Molina Andrade

Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia

Comité Editorial

Adriana Patiño Santos

Universidad de Southampton, Reino Unido

Gustavo Giraldo Quintero

Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia

Gabriel Alfonso Medina Carrasco

Universidad Autónoma de la Ciudad de
México, México

Pilar Esther Méndez Rivera

Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia

Mercedes Amparo Muñetón Ayala

Universidad de Antioquia, Colombia

Sandra Soler Castillo

Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia

Patricia Gouveia

Centre of Discourse Studies, Barcelona,
España

Sandra Ximena Bonilla Medina

Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia

Paula Tatianne Carrera Szundy

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Tomás Sánchez Amaya

Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia

Foto de portada

Sandra Soler Castillo

Diseño de portada y diagramación

Elban Gerardo Roa Diaz

Edición de textos

Nicolás Torres

Se autoriza la reproducción total o parcial de los materiales publicados en esta revista siempre y cuando sea citada la fuente.

EnDiálogo no asume necesariamente las opiniones ni los criterios expuestos en los diferentes artículos.

Bogotá, 2025.

I-II Presentación

Pilar Infante Luna

III-VIII Editorial

Sandra Soler Castillo

1-6 Sobre la confusión del concepto «populismo»

Teun A. van Dijk

7-22 El oficio educador en este mundo

Carlos Skliar

23-49 La centralidad del paradigma indígena en la coexistencia de paradigmas y de epistemologías

Irene Vasilachis de Gialdino

51-66 Pedagogía y *performance*: el *archivo* y el *repertorio* en la propuesta de Diana Taylor

Pedro Baquero Másmela

67-88 De los trabajos de grado al tejido de campos de conocimiento-saber de una Facultad de Ciencias y Educación

Harold Castañeda-Peña

89-94 Poesía

Luisa Fernanda Salazar Arrieta

95-100 Relato

Esteban David Donado Díaz

Presentación

EnDiálogo: nuevos escenarios de encuentro en momentos de cambio

Con gratitud y optimismo presentamos a la comunidad de la Facultad de Ciencias y Educación el primer número de la revista *EnDiálogo: Saberes y Creación*.

Este ejercicio, que ha articulado diversos saberes y haceres, se materializa hoy gracias a un equipo editorial que, con esfuerzo y un inquebrantable deseo de construir, erige el primer eslabón de este proyecto. Se trata de un logro que debemos preservar en nuestra morada común, especialmente en tiempos en que los cambios globales e institucionales exigen, desde las universidades, nuevas lecturas sobre los ámbitos social, educativo y humano que nos rodean.

La revista nace con el propósito de promover nuevos modos de relacionamiento que fortalezcan vínculos más estables con quienes conforman nuestra comunidad. ¡Que entren en diálogo las experiencias de estudiantes, docentes, egresadas y egresados! Todas estas voces, desde distintas aristas, impulsan transformaciones y nuevas maneras de concebir y construir comunidades educativas y sociales comprometidas con la convivencia, la preservación del medio ambiente, el mejor relacionamiento intrapersonal e interpersonal, la memoria colectiva y un manejo comunicacional pertinente en una realidad cada vez más inmediata.

En este espacio todas las voces cuentan. Desde perspectivas que convergen en el conocimiento y trascienden las fronteras disciplinarias, buscamos que enfoques más integradores se encuentren en la construcción de nuevos análisis, diagnósticos y alternativas. Saludo este ejercicio de vocación común y reafirmo —valiéndome de la prime-

ra persona— las palabras de la autora argentina María Elena Walsh (1993), quien nos invita a ser «...célula de todo un organismo social y no aislada partícula...».

Que este cierre, que es al mismo tiempo un inicio, sea el trazo indeleble de experiencias capaces de revitalizar nuestra Universidad. Que el diálogo, el reconocimiento de la alteridad y la búsqueda razonada y sensible de la verdad otorguen sentido y relevancia a nuestro quehacer cotidiano, para reencontrarnos y construir la Facultad del Magisterio que aún demanda el país y el mundo.

Pilar Infante Luna
Decana de la Facultad de Ciencias y Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Editorial

Una revista es un sueño impreso. O, mejor, muchos sueños impresos. A diferencia de un libro, no pertenece a una sola voz: en ella conviven el editor y todos los autores que aceptan el viaje. Dicen que cuando uno se hace mayor, el pasado regresa una y otra vez y se confunde con el presente. *Dreams* fue mi primera experiencia editorial. Era la revista de los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Lo recuerdo como si fuera ayer: las búsquedas afanas de textos, las conversaciones atropelladas con los profesores, las dudas interminables sobre la portada y, sobre todo, las invitaciones —una a una— a aquellos estudiantes que yo sabía que escribían. En esa época, los aspirantes a poetas eran populares; su figura generaba fascinación. Yo los conocía bien.

Hay múltiples rutas para llegar a la literatura: las búsquedas propias, el descubrimiento repentino o la curiosidad por aquello que otros leen. Esta última ha sido siempre mi brújula. En especial me seducían los epígrafes, esas ventanas mínimas que anteceden los textos y condensan belleza, fuerza y sabiduría. Gracias a ellos, una lectura se abre de pronto a dos autores, a otros mundos, a otras sensibilidades. Aún recuerdo que, entre los poemas publicados en *Dreams*, había uno con un epígrafe de Dylan Thomas: “una muchacha loca como los pájaros”. Ese verso me condujo al poeta galés —hoy uno de mis favoritos— al que regreso una y otra vez, y cuyo verso llevo incluso grabado en la piel.

La editora de *EnDiálogo* comenzó a hacer realidad sus sueños a finales de los años ochenta, cuando aún transitaba sus años de comodidad; es decir, cuando era estudiante de colegio y el mundo se reducía al juego, la amistad y alguna que otra batalla intrascendente contra los profesores y sus asignaturas. Pero esos años felices siempre acaban. En grado once, uno debe decidir “qué se va a ser en la vida” y, para quienes vivíamos en un mundo pequeño —como era mi caso—, las opciones también lo eran.

¿Qué hacer? La adultez se aproximaba sin tregua. ¿Astronauta, para contemplar el cielo en las noches?, ¿cirujana del cerebro, para ver qué hay ahí dentro?, ¿geógrafo, para treparme por las montañas y seguir el cauce de los ríos? Los sueños eran grandes, pero las rutas pare-



cían estrechas. Y allí estaba yo, frente a las puertas de la Universidad, sin saber del todo quién quería ser. Si no podía cumplir mis sueños, pensé, al menos aprendería inglés para comprender las letras de las canciones que tanto me gustaban. Con el tiempo descubriría que a una universidad pedagógica no se llega con ese objetivo.

Todavía puedo verme preguntando a los celadores cómo hacer para ingresar a la Universidad. Hoy, casi cuarenta años después, cuando observo a un chico o a una chica haciendo la misma pregunta a la entrada, me invaden los recuerdos, la incertidumbre y la angustia de aquel momento. “¿Y si no lo logro? ¿Qué haré con ese futuro que tanto me recuerdan en la casa? ¿Hacia dónde irán mis sueños?” Tuve suerte: la Universidad me abrió las puertas y, aunque no era lo que imaginaba, me mostró que había otros mundos, que eran bonitos, y que yo podía estar allí, sin importar de dónde venía ni cuál era mi —como ahora dicen— “capital simbólico”, porque el capital simbólico también se mide en sueños. Y sueños eran lo que yo tenía.

La Universidad me descubrió el universo de las palabras: las bellas y las cotidianas. La literatura fue mi primera pasión y, como toda pasión, me atrapó sin remedio. Recuerdo pasar días y noches recorriendo las estepas rusas, intentando descifrar las complejidades psicológicas de los personajes de Dostoevski o Tolstói. También recuerdo a mi profesor de literatura inglesa y norteamericana, un lord criollo siempre envuelto en el aroma de su pipa, capaz de hacer volar la imaginación de cualquiera. Pero la lengua española también reclamaba su lugar: la sintaxis y la semántica me revelaban la arquitectura del idioma. La profesora de sintaxis, doña Lucía Tobón de Castro, siempre vestida con traje de falda y chaqueta clásica, inspiraba respeto, admiración y, en ocasiones, miedo. Ella sería una de las arquitectas de mi futuro. Durante cuatro años, mi mundo fueron las palabras; las bellas de la literatura y las también bellas de la lingüística.

La Universidad es, quizá, el mejor tiempo en la vida de una persona. Allí se forja lo que seremos; allí los sueños comienzan a tomar forma. Mi decisión —más casual que consciente— llenó mi mundo de palabras, y a ellas rindo homenaje en esta revista. *EnDiálogo: saberes y creación* nace de la nostalgia de aquella época, pero también de la añoranza de esa Universidad donde el conocimiento circulaba en foros, tertulias y, por supuesto, en pequeñas revistas —pasquines, si se quiere— hechas con las manos, sin recursos, pero con entusiasmo. Eran

los tiempos felices en que no dependíamos de estándares, métricas ni *rankings*, sino del deseo de conversar.

Hoy, las lógicas de la calidad lo atraviesan todo. Se nos olvida que la magia de la Universidad no está en los sellos ni en las acreditaciones. Publicar en revistas indexadas no garantiza comunidad, ni diálogo, ni acceso. La geopolítica del conocimiento —con sus prejuicios y estereotipos— rara vez mira hacia nuestras realidades. Entonces, sin caer en chauvinismos, ¿por qué no volver la mirada hacia nosotros mismos? ¿Por qué no escribir para conversar con ese profesor a quien saludamos cada mañana en el pasillo, o con esa estudiante que también tiene algo que decir? Allí, en ese intercambio cotidiano, la Universidad puede recuperar su mística.

Atrás mencioné que una revista es un sueño plural. En este primer número nos acompañan autores con un alto compromiso político-intelectual y, sobre todo, con una enorme generosidad: el analista del discurso neerlandés Teun van Dijk; los maestros argentinos Carlos Skliar e Irene Vasilachis de Gialdino; de la Universidad Distrital FJC, Harold Castañeda-Peña y Pedro Baquero; y los estudiantes Elio Pacheco, Luisa Salazar y Esteban Donado. Todos ellos, desde sus propias orillas, enriquecen este sueño colectivo que es *EnDiálogo*. A todos ellos y ellas mis más sinceros agradecimientos.

¿Qué encontrar en este número?

Teun van Dijk: precisión conceptual para un debate urgente

El reconocido e influyente analista del discurso se detiene en la ambigüedad del término *populismo* en medios y ciencias políticas. Propone entenderlo no como ideología sino como estrategia discursiva que opone “pueblo” y “élites”, visible tanto en la izquierda como en la derecha Radical. Van Dijk insiste en distinguir entre posiciones políticas, ideologías y rasgos discursivos: calificar como “populista” a partidos que en realidad sustentan ideologías racistas, sexistas o nacionalistas funciona como eufemismo que distorsiona el debate público. Para él, las discusiones deben centrarse en actitudes políticas concretas —como la migración o los dere-

chos civiles— y no en etiquetas imprecisas. La retórica “anti-woke”, argumenta, es apenas una reacción conservadora frente a los avances sociales y liberales de las últimas décadas.

Carlos Skliar: educar en tiempos de sombras

El escritor y pedagogo argentino describe el escenario educativo contemporáneo como un “teatro de pesadillas”, atravesado por la precariedad, el cierre del diálogo y el individualismo feroz. Frente a ello, se pregunta si aún es posible educar en tiempos de mentira, injusticia y fealdad. Su respuesta se construye como un tejido de relatos y reflexiones que reivindican la educación como un oficio artesanal donde ontología y praxis se entrelazan. La memoria y la narración devienen fuerzas que permiten recomenzar y abrir mundos habitables para otros. Skliar concluye defendiendo la esperanza: educar, afirma, debe ser una apuesta para que la vida de todos valga la pena de ser vivida.

Irene Vasilachis: por una convivencia entre paradigmas y epistemologías

Desde una perspectiva crítica, situada y decolonial, Vasilachis sostiene que es necesario ir más allá de la coexistencia de paradigmas para avanzar hacia una coexistencia entre paradigmas y epistemologías. Propone reconocer el paradigma indígena como una forma legítima y compleja de conocimiento, caracterizada por su profunda dimensión relacional. Su aporte fortalece la investigación cualitativa y amplía el horizonte de las ciencias sociales al valorar modos de ser, hacer y conocer históricamente marginados por el canon occidental.

Pedro Baquero: pedagogía performativa y cuerpos que enseñan

Baquero plantea un diálogo entre pedagogía y performance inspirado en la obra de Diana Taylor. Diferencia entre *archivo* —memoria institucional y duradera— y *repertorio*, memoria corporal y viva. Desde esta tensión, concibe la pedagogía como práctica corporal, estética y política capaz de producir subjetividades. Propone desplazar la mirada desde los enfoques psicologizantes o afanes didactistas hacia el cuerpo como productor de saber y hacia la experiencia como núcleo del acto educativo. Así, el docente emerge como performer: gestos, voces, rituales y corporalidades que encarnan conocimiento y lo transmiten. Pedagogía y performance, unidas, aparecen como prácticas emancipadoras y profundamente transformadoras.

Harold Castañeda-Peña: cartografía de saberes en la Facultad de Ciencias y Educación

El artículo presenta una lectura amplia de la producción académica de la Facultad de Ciencias y Educación a partir del análisis de 3.307 trabajos de grado realizados entre 2000 y 2025. A través de técnicas cuantitativas y minería de texto, identifica tendencias y modalidades y consolida ocho campos de conocimiento-saber que desbordan las fronteras disciplinares. El análisis muestra tensiones entre formas tradicionales —como la monografía y la pasantía— y rutas emergentes —creación, interpretación, investigación-innovación, emprendimiento—, así como la aparición de temáticas sensibles a las problemáticas actuales. Castañeda sostiene que la Facultad opera desde una hibridez epistémica que muestra cómo se produce y circula el conocimiento-saber “desde abajo” y que constituye un insumo clave para pensar las futuras Escuelas de la Universidad Distrital.

Luisa Fernanda Salazar Arrieta: Poéticas del hogar

Los poemas de Luisa Fernanda Salazar se adentran en la intimidad familiar como un territorio de la memoria. En estos versos que hacen parte de un poemario mayor, la autora despliega una voz intensa, profunda y luminosa que transforma el dolor en una forma de comprensión y de afecto, y el cuidado, en amorosidad.

Esteban David Donado Díaz: relatos del absurdo y la incertidumbre

Donado explora en *Veriloquium* y *Tiempos oscuros* la tensión presente entre libertad y destino que atraviesa la condición humana. Con un estilo ácido, marcado por la lucidez y el desasosiego, el autor narra el absurdo cotidiano, la fragilidad de nuestras decisiones y el miedo a elegir.

Invitación al Diálogo

Este primer número de *EnDiálogo* se abre camino en un tiempo en el que cada vez nos sentimos más solos y exigidos por demandas que poco tienen que ver con la educación. Aun así, la desesperanza no parece una opción para quienes creen que todavía se puede —y se debe— resistir/existir. Los textos reunidos dan cuenta de la vitalidad, la creatividad y la diversidad de miradas que hoy enriquecen el campo educativo. Reúnen voces que interpelan y también proponen; que señalan lo posible y, a la vez, lo que aún es urgente transformar. Las ideas y crea-

ciones aquí presentes nos recuerdan que la educación no se funda en certezas inmóviles, sino en la urgencia de preguntar, de incomodar y de abrir nuevos sentidos. *EnDiálogo* se concibe como conversación —esa forma humilde y necesaria de estar con el Otro— que hace posible imaginar futuros más humanos.

Por ello, extendemos la invitación a toda la comunidad académica de nuestra Facultad —y a colegas de otras universidades interesados en la educación y, en general, en las humanidades— a sumarse a este sueño compartido. Que este diálogo crezca como un lugar abierto para pensar, crear y construir, junto a otras y otros, nuevos horizontes para la educación.

Agradecimientos

Aunque sé que no es lo más frecuente en estos espacios, no quiero cerrar este editorial sin expresar mi profundo agradecimiento a los grupos de investigación que me eligieron como coordinadora de la Unidad de Investigaciones, lugar desde donde se propone esta revista; al Consejo de la Facultad de Ciencias y Educación y al Comité de Investigaciones, por avalar esta propuesta editorial. De manera muy especial, agradezco a Pilar Infante Luna, decana de la Facultad, por brindarme la oportunidad, la confianza y el apoyo para emprender este sueño. Extiendo también mis sinceros agradecimientos a Nicolás Torres Moreno, por su apoyo en la edición de textos, y a Gerardo Roa, por la generosidad de su tiempo y su inquebrantable compromiso institucional, que hicieron posible que esta revista saliera a la luz. Este sueño que se imprime hoy no habría sido posible sin el apoyo de todos ellos y ellas, y su convicción en el valor de construir juntos.

Sandra Soler Castillo
stsolerc@udistrital.edu.co

Coordinadora

Comité de investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Sobre la confusión del concepto «populismo»*

 Teun A. van Dijk

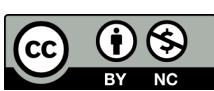
Profesor honorario de la Universidad Pompeu Fabra y director fundador del Centro de Estudios del Discurso, Barcelona. Correo electrónico: vandijk@discourses.org.

- * La traducción del manuscrito fue realizada por el investigador Harold Castañeda Peña, docente del Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE-UD. hacastanedap@udistrital.edu.co

Recibido: 9 de septiembre de 2025

Aprobado: 29 de octubre de 2025

Publicado: 29 de noviembre de 2025



Como citar

EnDiálogo
SABERES Y CREACIÓN

Tanto en los medios de comunicación como en las ciencias políticas existe una gran confusión sobre los significados del término «populismo», especialmente como característica atribuida a la extrema derecha. En vista de las próximas elecciones en Europa, conviene distinguir claramente entre (i) las posiciones de los partidos políticos en la escala continua izquierda-derecha, (ii) las ideologías, (iii) las actitudes y políticas específicas de los partidos políticos y (iv) las propiedades del discurso.

En primer lugar, dado que en América Latina el «populismo» también se considera una característica de algunos partidos de la izquierda radical, como es el caso de Podemos en España, resulta confuso identificar a la derecha radical en Europa con el «populismo», como suele hacerse en los medios de comunicación.

En segundo lugar, en ciencias políticas, algunos estudiosos definen el «populismo» en términos de ideología. Cas Mudde, un importante experto internacional en la derecha radical, lo describe como una «ideología débil», que consiste en una polarización entre la gente buena y las élites malas. Lamentablemente, la teoría de la ideología no conoce ideologías «débiles», solo ideologías con base social como el (anti)racismo, el (anti)feminismo, el nacionalismo, el pacifismo y muchas otras, con categorías cognitivas estructurales como la identidad, las acciones, las normas y los valores, el grupo interno (nosotros) frente al grupo externo (ellos).

De hecho, para evitar confusiones, hay que destacar que no todos los «ismos» son ideologías, como es el caso de los «ismos» políticos, como el autoritarismo, el absolutismo, el despotismo, etc. (formas de gobierno); el chovinismo (una forma de nacionalismo o sexism); el nativismo y el conservadurismo (grupos de ideologías); el igualitarismo (un valor de ideologías como el socialismo y el feminismo); el revisionismo, el patriotismo y el belicismo (formas de nacionalismo); el pluralismo (una característica definitoria de la democracia). Lo mismo ocurre, por supuesto, con muchos otros «ismos» no políticos, como el activismo, el altruismo, el ateísmo, el existencialismo, el fundamentalismo, el hedonismo, el modernismo, el materialismo, el realismo, el nihilismo o el surrealismo.

En tercer lugar, ni la derecha radical ni la izquierda radical deben identificarse con una sola ideología (por ejemplo, el populismo), sino con un conjunto característico de ideologías que

pueden variar según los países o regiones del mundo. Así, la mayoría de los partidos de la derecha radical comparten un conjunto de ideologías como el racismo y el nacionalismo (a menudo denominados conjuntamente «nativismo»), el neoliberalismo, el antifeminismo y el militarismo, mientras que los partidos de izquierda pueden compartir variantes del socialismo, el feminismo y el antimilitarismo. Además, mientras que el catolicismo puede ser una ideología prominente de la derecha radical en Chile y el antifeminismo en España, estas no son características de la derecha radical en los Países Bajos y Suecia, donde el conjunto de ideologías nativistas es la principal fuerza ideológica.

Si el «populismo» se define en términos de una polarización entre el pueblo (bueno) y las élites (malas), y se identifica tanto en la izquierda como en la derecha, debe tratarse de una propiedad del discurso, es decir, una estrategia discursiva electoral para ganar votos, especialmente entre la gente común. En la derecha, parte de esta estrategia consiste en identificar al pueblo como «nuestro» pueblo (blanco, europeo) o Volk, basándose en un grupo ideológico nativista, y en la izquierda con toda la clase trabajadora, basándose en una ideología socialista. En la derecha, las élites no son cualquier élite social o económica, sino especialmente los partidos de izquierda o en el poder, como es el caso de España. En la izquierda, estas élites son especialmente las élites económicas, tradicionalmente llamadas capitalistas, que explotan a la clase trabajadora. En otras palabras, si es que tiene alguna relevancia, el «populismo» no es una ideología, sino una *estrategia discursiva* que es fundamentalmente diferente en la izquierda y en la derecha.

En términos más generales, en el discurso político, ya antes de la aparición del «populismo», describir positivamente al pueblo (los votantes, los contribuyentes, etc.) frente a una visión negativa de las élites (el gobierno, los que están en el poder) forma parte de un argumento estándar o «lugar común» (un *topos*) para persuadir o manipular a los votantes. En muchos países de Europa occidental, esto ha sido especialmente así desde la década de 1980 en los medios de comunicación conservadores y en los debates parlamentarios sobre migración, por ejemplo, en el Reino Unido.

Estas distinciones conceptuales significan que no tiene sentido identificar a los partidos políticos, ya sean de derecha o de izquierda, como «populistas». Los partidos no se identifican

por su discurso, sino por sus ideologías o (más vagamente) por su posición en la escala izquierda-derecha. Tampoco llamamos a los partidos «polarizadores» por las estructuras polarizadas características de su discurso ideológico.

Más bien, incluso más preciso que la descripción general y, por lo tanto, vaga de la derecha (radical) o la izquierda (radical), es útil, especialmente también en los medios de comunicación, identificar a los partidos políticos u organizaciones en función de sus ideologías dominantes, por ejemplo, como (anti)racistas, nacionalistas o (anti)feministas. Lo mismo ocurre con términos políticos comunes vagos como «conservador» o «progresista», que pueden resumir diferentes grupos ideológicos en diferentes países, regiones o períodos. De hecho, en Europa, llamar a un partido o una política «populista» en lugar de «racista», debido a su actitud o programa antiinmigración, es más bien un eufemismo que puede confundir a los votantes sobre las posiciones ideológicas.

Es fundamental señalar que, como estrategia electoral de discurso, el populismo no se limita al tópico del pueblo contra la élite. Las investigaciones (por ejemplo, las de Ruth Wodak y muchos otros) han demostrado que, especialmente en la derecha radical, este tipo de discurso se caracteriza hoy en día por una combinación de propiedades semánticas, estilísticas, pragmáticas y retóricas, como los insultos, negaciones (por ejemplo, del racismo), mentiras, la arrogancia de la ignorancia, los malos modales y la falta de civismo, el doble lenguaje, la búsqueda de chivos expiatorios, las amenazas, las conspiraciones y una descripción general negativa de los migrantes y las minorías étnicas o sexuales basada en una ideología racista o sexista. Dado que el discurso de la izquierda radical es muy diferente, calificar de «populistas» tanto al discurso de la izquierda como al de la derecha es erróneo y confunde a los estudiantes de ciencias políticas y a los votantes en las elecciones.

Tanto el discurso de la izquierda como el de la derecha, ya sea en los medios de comunicación o en la política, también pueden utilizar un *estilo popular*, por ejemplo, utilizando palabras o metáforas específicas, como las que se utilizan en las conversaciones informales (típicas del líder del PVV, Wilders, en los Países Bajos), pero esto no es lo mismo que un estilo *populista*. En resumen, tanto en el periodismo como en la ciencia es fundamental hacer distinciones pre-

cisas, especialmente cuando se escribe y se explica sobre las elecciones que determinan el futuro de Europa.

Por último, aunque se evita la confusión al identificar a los partidos por sus ideologías, al limitar el «populismo» a algunas propiedades del discurso, especialmente en la derecha, y al distinguir entre el estilo de discurso «populista» y «popular», el debate político y electoral principal no se desarrolla en el nivel muy general y abstracto de las ideologías. Más bien, el discurso político, los programas electorales y las políticas tienen lugar en un nivel más específico de *actitudes* socialmente compartidas sobre cuestiones sociopolíticas controvertidas, como la inmigración, el aborto, la pena de muerte, el matrimonio entre personas del mismo sexo, la eutanasia, la independencia, la delincuencia, el tabaquismo o la contaminación, entre muchas otras, ya que están controladas por grupos de ideologías subyacentes opuestas. En los debates de la vida cotidiana, los partidos políticos, las organizaciones y las personas y sus discursos se identifican políticamente más con grupos de actitudes de este tipo que con ideologías muy abstractas.

En la derecha radical, la reacción contra las actitudes cada vez más liberales sobre estas cuestiones desde los movimientos por los derechos civiles, feministas, pacifistas y ecologistas caracteriza las actitudes iliberales o reaccionarias que se han radicalizado desde el año 2000, especialmente debido al abuso generalizado de las redes sociales. Dado que la mayoría de estas actitudes liberales se han popularizado entre la mayoría de los votantes de muchos países, especialmente la retórica «anti-woke» de la derecha reaccionaria, sugiere que estos partidos u organizaciones están perdiendo esta «guerra cultural». En Europa occidental, esto significa que la única política que sigue teniendo éxito electoral es la de inmigración, basada en el racismo y el nacionalismo, aún muy extendidos, como se evidencia en los programas electorales de los Países Bajos y Suecia y en las políticas migratorias de la mayoría de los países.

El oficio educador en este mundo

The Educator's Profession in This World

 **Carlos Skliar**

Investigador principal del Instituto de Investigaciones Sociales del América Latina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (IICSAL, FLACSO/ CONICET, Argentina. Correo electrónico: skliar@flacso.org.ar

Recibido: 9 de septiembre de 2025

Aprobado: 29 de octubre de 2025

Publicado: 29 de noviembre de 2025



Como citar

EnDiálogo
SABERES Y CREACIÓN

Resumen

El presente ensayo reflexiona sobre la problemática del oficio educador en el contexto contemporáneo, un teatro de pesadillas, caracterizado por la precariedad, la clausura de la conversación y la voracidad del individualismo, y plantea la pregunta central de si es posible educar en tiempos de la mentira, de la maldad, de la injusticia y de la fealdad. El objetivo principal del escrito consiste en argumentar que la educación debe constituirse en una "artesanía del recomienzo" y un gesto de hospitalidad que se oponga a la hostilidad del mundo. Para ello, se desarrolla la idea de que la labor educativa requiere de cordura, entendida como corazón y sensibilidad a lo vulnerable, y de narración, como un género ético y estético. El argumento central se teje en historias que proponen la educación como un oficio artesanal en el que se solapan ontología y praxis y en el que la memoria da sentido a mundos particulares, no a abstracciones, como experiencias vivas que confrontan lo inexorable para recomenzar y para que otros recomiencen. El ensayo concluye y reitera que educar es para que la vida de todos y todas valga la pena de ser viva.

Palabras clave: Artesanía del recomienzo, cordura, narración, memoria, oficio educador

Abstract

This essay reflects on the challenges of the educator's vocation in the contemporary context—a theater of nightmares characterized by precariousness, the closure of dialogue, and the voracity of individualism—and raises the central question of whether it is possible to educate in times of falsehood, evil, injustice, and ugliness. The main objective of the paper is to argue that education must be conceived as a “craft of recommencement” and as a gesture of hospitality that resists the world’s hostility. To this end, it develops the idea that educational work requires sanity—understood as heart and sensitivity to vulnerability—and narration, as an ethical and aesthetic genre. The central argument is woven through stories that propose education as a craft in which ontology and praxis overlap, and in which memory gives meaning to particular worlds rather than abstractions—as living experiences that confront the inexorable in order to begin again and to allow others to begin anew. The essay concludes and reiterates that to educate is to make everyone’s life worth living.

Keywords: Educational craft of recommencement, prudence, narrative, memory, teaching profession

Mundo, razón y conversación

El mundo es o pareciera ser un teatro de pesadillas: aparecen demonios que se jactan de su malevolencia, multitudes abandonadas a su propia suerte, falsos profetas de la libertad, se celebra la ignorancia, hay negacionismo por doquier, circulan mensajes de odio que no hacen más que clausurar la conversación.

Habrá quienes digan que esta descripción corresponde solo a una porción del mundo, que la palabra mundo supone y exige diversidad y multiplicidad y que no es posible reducirlo todo a imágenes de humillación, violencia y muerte.

Habrá quienes digan, también, que pesadillas hubo antes, pero lo particular en este caso es que los guiones de esta historia se escriben a través de los zócalos de ciertos telenoticieros afines a la infamia, las calumnias de los falsos informadores y formadores, mensajes en redes sociales que terminan abruptamente con la palabra FIN o PUNTO o BASTA, que clausuran toda posibilidad de comunidad.

Si procediéramos a identificar al mundo con el Estado —aunque la imagen más frecuente sea la identificación con el Mercado— debiéramos advertir su retirada en buena parte del planeta, su languidez, su indiferencia o su falta de poder absoluto para remediar los problemas de la población frente a la voracidad y la repetida exclusión con que el capitalismo y sus variadas formas de experimentación y control tienen cautivo a los gobiernos nacionales y a la gente.

Pero la sensación es todavía más honda, más carnal todavía, porque no se trata de cualquier tiempo o del tiempo o de cualquier mundo o del mundo como abstracción; se trata del tiempo presente en el que vivimos y del mundo que habitamos aquí y ahora: una sensación de pérdida general, como si nos hubieran despojado de cielo y de la tierra, de la conversación, de los sentidos de la existencia y la trascendencia, de la comunidad.

Siempre nos quedará el lenguaje, es cierto

Pero quizá haya que decir más concretamente que siempre nos quedará la narración, porque el lenguaje que no cuenta ni nos toma en cuenta se ha vuelto un arma de guerra irresponsable y la libertad de expresión es una estafa cuando no viene seguida por la responsabilidad de la

palabra. Porque las palabras que ahora más se escuchan son en realidad llantos de bebés que tienen hambre y no tienen sanidad pública, protestas de médicos y médicas que insisten y resisten en su vocación, gritos desencajados de ancianas y ancianos que claman por medicamentos y alimentos y que reciben a cambio golpes y gases justo en medio de sus ojos extenuados, estremecimientos de familias de hijos e hijas con discapacidad que tuvieron la mala idea de dar a luz, vociferaciones de trabajadoras y trabajadores que están sin trabajo, expresiones entrecortadas de agotamiento de maestras y maestros que ven cómo aumenta la precariedad y cómo, paradójicamente o no, aumenta la responsabilidad por tener que sostener vidas, cuerpos, tiempos y lugares y recibir a cambio el menoscabo y la jactancia de quienes creen que la educación, como la vida, es sólo una cuestión de meritocracia, productividad, conveniencia, adaptación a las exigencias de las novedades y burdo utilitarismo.

El escritor sudafricano J.M. Coetzee (2013) escribió en su reconocida novela *Esperando a los bárbaros*, que lo único verdadero es el dolor: “El dolor es la verdad, todo lo demás está sujeto a duda”. Incluso es posible afirmar que el dolor es verdadero pero el padecimiento o, mejor dicho, la humillación que causa el dolor, no lo es o no debería serlo.

De hecho, la complejidad de estos tiempos está teñida por el dolor, el dolor de la pérdida de aquello que creímos ser lo bueno, lo justo, lo verdadero, lo común; y ese dolor tiene un carácter reactivo: una reacción inmediata frente al encarnizamiento o el ensañamiento perverso sobre lo que pertenece al orden de lo público, de la comunidad y que ahora está invertido y naturalizado como correspondiente al orden de lo privado, de lo individual.

¿Deberíamos entonces pensar de una forma reactiva que no se considere a sí misma como mayoritaria, es decir, asumir que todo lo que creímos bello, bueno, justo y verdadero no es más que una idealización impracticable, una ideología minoritaria?

Lo cierto es que, mal o bien, estábamos acostumbrados a pensar en conjunto, en territorios y tiempos concretos, pero pareciera ser que hoy todo deba tramitarse no ya en la conversación, no ya en el pensamiento, no ya en el estudio o en los libros, no ya en territorios y tiempos colectivos concretos, sino en aquello que un economista griego, Yanis Varoufakis (2024), denomina como “tecno-feudalismo”, es decir, en espacios vacíos, sin un aquí y ahora común, sin

un lugar ni un tiempo compartido, pensados y fabricados apenas como usuarios de un mundo que al mismo tiempo que nos exige la posesión nos desposee absolutamente de todo.

“No hay hechos, solo interpretaciones”, dicen con soberbia desde el poder obviando el hecho que el mentor de esa frase, Nietzsche, criticaba tanto al positivismo de su época como el creciente subjetivismo. Sí que hay hechos y hay también interpretaciones. Pero hoy están disociados o quizás obedezcan a formas de estar expuestos al mundo de modo completamente diferente. Por ejemplo: los derechos conquistados son hechos, así como quitar derechos viene de un gesto de desprecio, de desecho. Las interpretaciones, como las opiniones y las informaciones, ya parecen estar desteñidas. El dolor es lo único verdadero, sí, y quizás haya que decir que los hechos también lo son. Pero somos de una época en que lo verdadero era también lo bueno, lo justo y lo bello.

La pregunta que sigue podría ser: ¿podremos acaso educar en tiempos de la mentira, de la maldad, de la injusticia y de la fealdad?

Hay, por el momento, una búsqueda desesperada de gestos de cordura, volver a preguntarnos cómo llegamos hasta aquí, qué pasó, cuándo, por qué. ¿Por qué el lenguaje se ha vuelto árido y descarnado?, ¿por qué nos retiramos a la individualidad y a la soledad de las plataformas?, ¿por qué no encontramos modos de encuentro?

Ahora bien, la cordura nada tiene que ver con esa idea de medida que lo arruina todo porque confunde la tibieza con la indiferencia, nos vuelve fríos, insensibles. Tampoco la cordura tiene que ver con su repetido y pretendido opuesto, la locura. Cordura quiere decir corazón, es cuerda, es acordar, es concordia, es recuerdo, es sensibilidad a lo vulnerable, a lo frágil, a lo que está a punto de quebrarse o ya se rompió. Y esta época no solo ha perdido la razón sino también su corazón, como se puede leer en Marín Pedreño, en su libro Teoría de la cordura:

No tener corazón es carecer del órgano del reconocimiento y, por tanto, no poder ser afectado por lo que les ocurre o se les hace a los demás. No tener corazón es haber olvidado la propia y común condición cuando se comparte con los semejantes vulnerables, dependientes y mortales. Vivir completamente ajenos a los demás sólo es posible si se vive ajeno a uno mismo. Esta forma de olvido en que anidan la crueldad y la imposibilidad de

sentir compasión por los márgenes del mundo, de cualquier mundo humano, la barbarie. (2010, p. 48).

Como se dijo aquí, nos queda la narración. Y narrar no quiere decir solamente contar algo. Supone, además, contar algo a alguien. Supone, también, contar con quienes contamos. Supone, incluso, contar unos con los otros. Supone, por último, contar quiénes somos aquellos y aquellas con los que contamos. Es un género de la lengua, sí, es un género estético, es ético, es comunitario. Como los gestos de algunos pueblos originarios, de abuelos y abuelas, de los cuenta-cuentos, de los maestros y maestras.

Sobre el nacimiento y los destinos

Hace un par de años, en un febrero convulso por la perplejidad y la desazón, tuve un encuentro en la ciudad de Rosario, Argentina, para inaugurar el año escolar. Una ciudad envuelta en narcotráfico y tiroteos; allí quedaba atrapada la gente, sobre todo los niños y las niñas, los jóvenes y las mujeres. Entonces propuse lo único que parecía sensato: conversar con maestras y maestros y estudiantes sobre qué nos pasaba. Conversar tal vez quiera decir buscar —indagar, preguntar, pensar, conmover, merodear, dudar— algunas verdades cooperativamente que pueden volverse certidumbres duraderas para una comunidad determinada, en un territorio y en un tiempo específicos. Hablo de conversar como lo pensaba aquel Sócrates enojado con los sofistas que vendían argumentos para ganar discusiones sin importar la verdad ni la comunidad, como si todo fuese cuestión de “tener razón”.

Buscamos, pues, entre todos los presentes aquellas figuras contemporáneas de la conversación y del tener razón y tratamos de indagar a propósito de nuestra tarea en este sentido: ¿se trata de tener razón o de conversar? El ejercicio fue imposible: algunos estaban angustiados y no podían ir más allá de sus lágrimas, otros estaban irritados con absolutamente todo y había quienes usaban expresiones tales como “si no se hubieran robado todo esto no pasaría”. Sugirí entonces que intentáramos conversar no por frases ya hechas y que nos atreviésemos a contar cómo habíamos llegado hasta allí, cuál era la historia de esas sensaciones y pensamientos, por qué esas frases, por qué la angustia, por qué la irritación, por qué los memes. Nadie pudo, yo tampoco, como si conversar se hubiera vuelto impensable o, directamente, imposible.

Antes de regresar y yendo hacia el final del salón noté que unos estudiantes de secundaria querían hablar conmigo. Me acerqué de la peor manera, con ese modo supuestamente juvenil, simpático, en pos de la quimera de una complicidad algo grotesca, y a duras penas les pregunté: ¿qué les pareció lo que dije?, ¿y la conversación? Después de unos segundos inquietantes, uno de ellos dijo, literalmente: “Bueno, profe, se ve que usted nació bien”; y otro comentó: “Y se ve que tuvo una vida larga”. Me quedé paralizado, no esperaba ese tono ni esas palabras. Pedí que me aclaraan qué significaba todo ello y la respuesta fue: “Que nosotros nacimos mal y que no vamos a tener una larga vida”. Conmovido, sin aliento y antes que comenzara a balbucear con mis palabras ya pronunciadas y mis pensamientos ya pensados, el primero de ellos agregó una pregunta que desde entonces me acompaña día, tarde y noche: “¿tiene a mano alguna pedagogía para nosotros, los que no nacimos bien y no vamos a tener una larga vida?”.

Con el tiempo pude elaborar alguna idea tímida a propósito de todo esto, me ayudó recordar algunos pasajes por la pedagogía hospitalaria, por esa pedagogía que solo cuenta con un sentido de aquí y un ahora a su favor y todo el resto en contra. Y es que demasiadas veces se piensa la educación en los términos de una mera transparencia, repetición o anclaje del nacimiento, como si allí también estuviera embutido, incrustado un destino natural inexorable. Esta idea viene unida, con demasiada frecuencia, con la sensación de que hay tiempo, que tenemos todo el tiempo por delante.

Pero sabemos bien que no tenemos todo el tiempo, que en buena medida el tiempo nos tiene, nos posee, nos desgarra, nos aniquila y que, además, nacer necesita de una continuación, no alcanza, no se basta a sí mismo, no es suficiente, hay que continuar con el relato. Quisiéramos algo más que haber nacido, hacer más, sentir más, estar más, seguir más.

El nacimiento poco dice, a no ser que venimos al mundo. Y el mundo, este mundo, no suele recibir a los recién nacidos dando la bienvenida, al menos en esta parte del mundo. La cuestión es que entramos en un mundo que no nos enseña dónde está la belleza y dónde la humillación, dónde los riesgos, dónde la malevolencia, dónde el sentido y el sinsentido. Si no hubiera escuelas jamás lo sabríamos; si no hubiera literatura, teatro, cine, danza, artes plásticas, historia, filosofía, ciencia.

No tuvimos la experiencia de haber nacido en todas partes y en otros tiempos. Pese a que nunca viviremos tantas vidas es posible saber, leer y escuchar las historias que miles de mujeres y hombres nos contaron desde un comienzo. Se puede estudiar la vida cotidiana acontecida en otros lugares y tiempos. Se puede preguntar a quienes todavía sostienen el gesto humilde de la experiencia y la sabiduría. Nacemos en una historia que nos precede y de algún modo, haciéndolo todo o no haciendo absolutamente nada, damos continuidad o interrumpimos el curso de los acontecimientos. Pequeñas cosas que hacen que se preste atención a lo desatendido, a lo ignorado, a lo desecharo, a lo perdido, a lo sepultado antes de tiempo. Aunque la historia se reparta entre lo real y lo inventado, aunque hayamos sido engañados una y mil veces, a pesar de las falsedades con que también se construye cada relato de una patria, nacer no debería llevar un punto final, sino puntos suspensivos, o una coma seguida de una larga narración.

Nacer necesita de comida, cuidado, compañía, crianza y, enseguida, de la existencia de una duración, de una espesura, de una narración. Nacer requiere de varios renacimientos posteriores. Nacer es para que después enseguida la vida valga la pena. Nacer es para vivir, no para sobrevivir, no para morir antes de tiempo. Y la vida vale la pena cuando, al estilo socrático, decimos que: “sólo podemos vivir una vida que valga la pena si esa vida se examina, se interroga, se busca a sí misma, si busca llegar a ser lo que es”.

Ahora bien, cuando la educación no repite las circunstancias del nacimiento sino que las altera y se propone como una artesanía del recomienzo, necesitamos que haya políticas del nacimiento y políticas de crianza. Y hoy, en estas pesadillas que nos azotan, estamos de frente a un ensañamiento contra los nacimientos, la meritocracia más absurda incluso desde antes de nacer, la desigualdad más profunda, la falta de cuidado, de salud, de vivienda, de alimentación, que hace del nacimiento un perverso juego de azar al que la educación debe oponerse con todas sus fuerzas. Porque la educación no es un juego de cartas ni de dados sino una travesía en el mundo que debe ofrecer posibilidades y potencias de recomienzos.

Entonces lo que quizá aquellos jóvenes me estaban pidiendo o exigiendo o suplicando –o incluso desafiando- es que no repitamos las circunstancias del nacimiento, que si este mundo no les da la bienvenida, la educación debe ser su contra-cara: dar la bienvenida a todos y to-

das, habilitarles a un tiempo y a un lugar distintos a la hostilidad con las que el mundo los desecha, que la educación sea ese lugar y tiempo para habitar, de hospitalidad, y no simplemente un espacio que se ocupa o por el que se pasa sin ningún sentido. Y lo que tal vez me estaban pidiendo o exigiendo o suplicando –o desafiando– es que todo ello ocurra en el presente, que no hayan más promesas incumplibles o incumplidas, que no posterguemos más el aquí y el ahora entregándolos a una única disyuntiva posible: el matar o el morir, como si la vida no valiera nada, como si todo estuviera escrito en el nacimiento y la educación no asumiese de una vez la multiplicación de destinos, la pluralidad de cuerpos y voces, la igualdad como punto de partida, el conocimiento como bien común, el tiempo libre como verdadera libertad, sin ignorar las humillaciones que se padecen y prestando atención a la belleza que existe, como quería Albert Camus. En definitiva, creo no equivocarme si digo que estos jóvenes, como tantas y tantos otros, están clamando por un recomienzo, que la educación sea ese recomienzo.

El oficio artesanal

En abril de este año fuimos a escuchar las experiencias educativas de maestros y maestras de Tierra del Fuego y de la Antártida, para conocer esas relaciones tan poco conocidas y muchas veces esquivas entre la educación y las condiciones extremas de vida y de clima. Luego de horas de escuchar las incontables dificultades materiales y simbólicas –pero también las singularidades y las oportunidades– que allí se atraviesan, una maestra muy joven sentada a mi lado me dijo al oído, casi como un secreto: “Lo que pasa es que la educación es todo lo contrario de todo esto que está pasando”. Ella formaba parte de una organización gubernamental que desarrolla en Ushuaia un programa de cocina y lectura con niñas y niños bien pequeños. Allí la infancia cocina y lee, produce una síntesis de sentido maravilloso entre el acceso a los alimentos, su preparación, su cuidado, su cultivo, y la lectura entendida casi en esos mismos términos.

Pensé: “¿Todo lo contrario de todo esto?” Si así fuera, habría que decir que educar no puede ser una cómplice silenciosa de esta época ni de ninguna época en particular, que siempre asume una crítica, que siempre muestra su rebeldía, que mira entre tinieblas, que siempre

hunde sus raíces en tiempos ancestrales y hace el futuro a partir de un pasado vivo y de un presente existente y trascendente.

“¿Me darías algún ejemplo de lo que me comentaste?”, le pedí a la maestra. Y me dijo: si hay desprecio, aprecio; si hay violencia, ternura; si hay indiferencia, diferencia; si hay individualismo, comunidad. Se detuvo allí, me miró, sonreímos tímidamente y pensamos que la lista podría ser interminable. Por ejemplo: si hay meritocracia, igualdad; si hay violencia de género, educación sexual integral; si hay destrucción del planeta, si hay extractivismo, cuidado de la tierra, cultivo; si hay maltrato del lenguaje, narración. Y tiempo después nos propusimos seguir imaginando la educación que es “todo lo contrario de todo esto”: si la transmisión está en manos de los influencers, tik-tokers y youtubers, que la transformación sea de maestras y maestros; si hay pura novedad tecnológica entendida además como la única señal de progreso, recordar que “el pasado está lleno de novedades” y que existen prácticas y saberes humanos que no pueden medirse en términos de progreso, como por ejemplo el arte, la sabiduría; si hay amnesia voluntaria del pasado, la centralidad de la memoria; si hay tiranía, más y más democracia; si hay escuela en la nube, territorio; si se abandona a la niñez a su propia suerte, dar tiempo para la infancia; si hay mezquindad, generosidad; si se confunde el aprender con estar informado, si se impulsa un conocimiento sin conocimiento, el saber, la sabiduría, los descubrimientos que no sean de velocidad, la experimentación, la curiosidad, las preguntas colectivas; si hay utilitarismo, las necesidades comunitarias; si hay negacionismo, ciencia; si las vidas parecen no valer la pena de ser vividas, vidas zoológicas, vidas que valgan la pena ser vividas, vidas biográficas; si hay pérdida de derechos, justicia; si hay mundo único, mundo de las multiplicidades, mundo múltiple; si hay solo un mundo personal, mundo común. Marina Garcés dice así: “un mundo común no es el mundo que reconocemos como nuestro, sino el mundo que no acaba con nosotros.” (2022, p. 123). Y Hannah Arendt lo expresa del siguiente modo en La condición humana:

El mundo común es algo en que nos adentramos al nacer y dejamos al morir. Trasciende a nuestro tiempo vital tanto hacia el pasado como hacia el futuro (...) Es lo que tenemos en común no sólo con nuestros contemporáneos, sino también con quienes estuvieron antes y con los que vendrán después de nosotros. Pero tal mundo común sólo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida en que aparezca en público. (1993, p. 64).

He aquí, entonces, lo que podría pensarse, una vez más, del educar: el aprecio, la ternura, la comunidad, transformación, colaboración, igualdad, género, justicia, cuidado, cultivo, narración, transformación, memoria, democracia, generosidad, saber, comunidad, ciencia, multiplicidad, biografías, territorio, infancias, mundo común, etcétera.

Por eso la pregunta que permanece vigente es la del carácter transparente o resistente –o incluso rebelde– de los procesos educativos respecto de un tiempo actual que tiende a desoir el pasado, a naufragar en el sinsentido del presente y a acatar las respuestas pre-construidas del futuro. Retomar o recomenzar la narración es, en cierto modo, retomar una idea de lo común, de lo público, de la comunidad, sin lo cual la formación quedaría reducida a una mera preparación o adaptación a las exigencias de rendimiento epocales. Hoy se ha naturalizado una defensa burda del individuo, pero no de todos los individuos, arraigada en una ecuación financista del valor. No es una defensa de la subjetividad o de la singularidad, es la radicalización de una calidad neoliberal históricamente anterior que celebra la auto-referencialidad y que se expresa en un modelo exitista, triunfalista, de capacidades personales, que entonces confunde, mina o destruye la relación entre el individuo y la comunidad, entre lo particular y lo público, entre la propiedad privada y el bien común.

Viniendo este mismo año hacia González Catán en la Provincia de Buenos Aires, en medio de la ruta, mi mirada se detuvo en una maestra con su guardapolvo inconfundible de jardín de infantes esperando un micro que la llevara a la escuela y sonriendo, quizá estaba escuchando algo en la radio en sus auriculares, pero preferí imaginar que tal vez estuviera contenta de ser lo que era, de hacer lo que hacía, de ir hacia donde iba, de estar donde estaba.

La imagen era de una ternura absoluta y mi mirada se desvió unos centímetros más allá hasta una pared desgastada donde había un graffiti que decía: “¿te gusta lo que hacés?”. Qué pregunta extraña, pensé, en este lugar, en estos días, en este mundo. Porque sabemos bien que esa pregunta solo puede hacerse delante de ciertas personas, pero no de otras, porque sabemos que es una pregunta banal pero incómoda para estos tiempos, porque sabemos que para muchas y muchos semejante pregunta puede causar disgustos o decepción o, directamente, resultar trágica.

Vivimos un tiempo donde aquellos que han decidido hacer lo que les gusta de verdad, gustar de saber y de sabor, gustar como forma de vivir, están siendo acusados de ingenuidad, de torpeza, incluso de no haber sabido adaptarse, sin más, a las exigencias de época. Sobre todo para quienes eligen todavía oficios para vivir y no solo para sobrevivir, oficios donde la memoria, las tradiciones, los rituales, los conocimientos, las formas, los tiempos, juegan un papel determinante. De hecho, no hay mejor definición de un oficio que aquella que indica que se trata de “hacer bien las cosas”. Pero: ¿qué significa hacer bien las cosas? No es necesariamente una posición moralista o moralizadora, o un saber que se deriva en una acción específica, sino un conjunto de reelaboraciones de las acciones que van construyendo hábitos y que recrean tradiciones previas. Es un vínculo con lo ancestral y también con la invención, con la experimentación, con la búsqueda de una relación distinta con las cosas del mundo. Como escribió alguna vez Peter Handke: “Creo saber/ que ella sólo se convierte en algo posible/ cuando se consigue/ estar en lo que estoy haciendo,/ estar allí con paciencia y cuidado,/ atento, despacioso,/ lleno de presencia de espíritu hasta las puntas de los dedos”.

El término oficio, ya se sabe, no designa solamente una tarea, un saber, una habilidad, una práctica o un ejercicio, sino también un lugar que hace coincidir o reunir el ser y el obrar. El origen de la palabra officium, dice Agamben (2012), sugiere que la ontología y la praxis no pueden distinguirse. En ese lugar de confluencia entre el ser y el obrar, además del gusto, de lo reconocido, sobreviene una suerte de inversión de dominio donde recuerda a quien lo acoge que no se trata solo de un pasatiempo o de un empleo intercambiable. Para decirlo de otro modo: oficio es el simple acto de hacer aquello que se sabe hacer con destreza, con cuidado, con atención y con otros; oficio es también la indistinción entre lo que somos y lo que hacemos. O quizás: el punto en que hacemos aquello que sentimos que somos o lo que somos llamados a hacer; oficio, finalmente, es el acto de empeñarse en reiterar un hacer que busca perfeccionarse, volver artesanalmente sobre sí mismo, reelaborarse todo el tiempo para trenzarse con un saber y con un ser.

En este punto podríamos tomar dos caminos que se entrecruzan, ambos válidos, pero con diferentes derivaciones. Uno: ¿qué pasa con las nuevas generaciones; dos: ¿qué ocurre con nosotros mismos?, ¿somos lo que decimos que hacemos para que otros y otras lo hagan tam-

bién, a su modo, de manera crítica, de manera independiente, de manera responsable? ¿Somos lo que hacemos, hacemos lo que somos? Interesa más lo segundo, porque nos lleva de manera directa a la pregunta por nuestra tarea: el oficio educador, hoy sometido como dije antes a la casi imposible ecuación entre la máxima precariedad y la mayúscula responsabilidad.

¿Pero educar es un oficio cómo, oficio de qué? Históricamente se han dado varias respuestas a esta pregunta: oficio de transformación social. Oficio de transmisión. Oficio de mediación. Oficio de resistencia, oficio artesanal, oficio de memoria, entre tantos otros.

Quisiera detenerme unos segundos en este último aspecto del oficio, el de la memoria, recordando que hace pocos días participamos de la presentación de un libro didáctico sobre la masacre de Napalpí de 1924 en el Chaco, Argentina, y que fuera definida en un juicio de 2022 como delito de lesa humanidad. Entre los educadores y educadoras allí presentes nos preguntábamos para qué y porqué un libro educativo que ayudara a recordar y prevenir repeticiones. Y convenimos en pensar que allí se jugaba buena parte de nuestro oficio: recordar en el presente, diseminar narrativas, reencontrar verdades colectivas, hacer al mundo con otros ojos, con otras ideas, con otras palabras.

El oficio de la memoria consiste en la tarea de poner y reponer la historia y las historias en el presente, para evitar que sean otros los que decidan el silencio y fabriquen el futuro a su propia imagen y semejanza. Significa trabajar con lo enterrado, con lo olvidado, con lo descuidado, con lo masacrado, con lo perdido, con lo desechado, con lo apartado, disputándole a las artificiales novedades del futuro las humanas novedades del pasado.

El oficio de la memoria es hacer vivo el pasado, hacer que lo pasado no pase, sino que siga pasando, reelaborando permanentemente lo vivo en el presente. Porque en esta época que busca la amnesia generalizada se trata de invitar a prestar atención a los mundos particulares, no al mundo como abstracción o como información sino como experiencia viva. El oficio de la memoria consiste no solamente en introducir temas que antes no estaban sino invitar a otras y otros a exponerse a experiencias vividas y reelaboradas como ofrecimiento que se comparte y se deja a disposición en tanto saber y narración del saber y no solo como información. Final-

mente, el oficio de la memoria tiene que ver con la infinita posibilidad de recomenzar, de recomenzar las vidas particulares, las comunidades, el mundo y la educación.

Ahora todo es o parece ser información, pero nada commueve de verdad, a no ser cuando estamos dispuestos, cuando estamos expuestos. Somos lo que hacemos, no es posible la ambigüedad ni la hipocresía en este sentido: ontología y praxis, estar siendo y estar haciendo se reúnen de una manera estética (ni somos ni hacemos cualquier cosa, de cualquier manera) y de manera ética (somos no solo nosotros y hacemos no solo para nosotros, sino sobre todo para otras y otros que parecen no formar parte de nuestro mundo, somos y hacemos lo que viene de antes, desde un origen); damos incansablemente la batalla del sentido en el presente y no entregamos a los demás a un futuro que está siendo decidido lejos y a distancia, indiferente y cruel, devastador y engañoso, en apariencia seductor pero sobre todo enceguecedor que hace del mundo un pequeñísimo mundo, enfermo y agotado, de individuos separados unos de otros en nombre de una relación maquínica con el mundo o con la máquina-mundo o con el mundo como máquina de producir algoritmos que nos deja apenas en una condición de usuarios y no de protagonistas, de espectadores quietos y aquietados y no de artífices de destinos diferentes.

La esperanza o contra lo inexorable

Seré breve en este punto en particular. Tuve la oportunidad de recorrer recientemente el norte de África y quedé conmovido con una respuesta repetida que me ofrecían hombres y mujeres delante de la pregunta por la agresión histórica del colonialismo europeo: “Conservar y seguir siendo”. A simple vista pareciera ser un doble gesto pequeño: conservar, en el sentido de guardar, de atesorar, de cuidar; y seguir siendo como una existencia en continuidad, como que algo por fin tiene su duración en tiempos de lo efímero, que algo denota una permanencia.

Cuando hace pocas unas semanas iba a conversar a una escuela, sin ningún tema previsto de antemano, unas horas antes el director me pidió que habláramos de la esperanza. Me tomó de sorpresa. Una escuela que hace una olla popular todos los viernes para la comunidad, que tiene como vecindad un cartel narco, que sale a esa comunidad y les pregunta qué nos pasa, qué hacemos con lo que nos pasa y que recibe como respuesta la reiteración de la palabra “esperanza”, pese a todo, con todo, antes de todo y después de todo. Pero “esperanza” no aso-

maba como palabra grandilocuente, desmesurada, distante, sino como un conjunto de pequeños gestos que la hacían a ella también un gesto pequeño, definitivo.

Me preparé para esa conversación con tres cuestiones: 1) el origen de la palabra; 2) algunas interpretaciones históricas ambiguas; y 3) la idea de esperanza como salida contra lo inexorable.

De hecho la palabra para "esperanza" tal como se usaba en la antigüedad, se traduciría correctamente hoy como "anticipación", "expectativa" y está relacionada tanto con la palabra "esperar" como "desesperar". Kairós es otra palabra griega antigua que significa «el momento oportuno o crítico» y en griego moderno, también significa «clima» o «tiempo». La palabra se hizo célebre a partir de la figura de Pandora. Como se recordará, esta figura mitológica portaba una caja con un supuesto presente de los dioses para los mortales. Sin embargo, cuando Pandora la abrió, los males escaparon y desde entonces acompañan a los seres humanos. Sin embargo, Pandora cerró la caja y dentro de ella quedó la esperanza. Nietzsche enfatiza en el hecho de que los dioses griegos incluían a la esperanza dentro de los males existentes. Que haya quedado atrapada dentro de la caja significa que quedó apresada dentro del hombre mismo. El filósofo la llama "la mayor de todas las infelicidades".

Quisiera recordar entonces a Paulo Freire (2002), que comienza su libro *Pedagogía de la Esperanza* –un libro según él mismo escrito con rabia y con amor-, del siguiente modo:

Cuando mucha gente hace discursos pragmáticos y defiende nuestra adaptación a los hechos, acusando al sueño y la utopía no sólo de ser inútiles, sino también de ser inoportunos en cuanto elementos que necesariamente forman parte de toda práctica educativa que desenmascare las mentiras dominantes, puede parecer extraño que yo escriba un libro llamado *Pedagogía de la esperanza*: un reencuentro con la *Pedagogía del oprimido*. (2005, p 17).

Y unos párrafos más adelante señala que:

Debe de haber un sinnúmero de personas que piensan (...): "Pero ¿cómo, Paulo, una Pedagogía de la esperanza en medio de una desvergüenza como la que nos asfixia hoy en Brasil?". Es que la "democratización" de la desvergüenza que se ha adueñado del país, la falta de respeto a la cosa pública, la impunidad, se han profundizado y generalizado tan-

to que la nación ha empezado a ponerse de pie, a protestar (...) El pueblo clama contra las pruebas de desfachatez. Las plazas públicas se llenan de nuevo. Hay una esperanza, no importa que no sea siempre audaz, en las esquinas de las calles, en el cuerpo de cada una y de cada uno de nosotros. Es como si la mayoría de la nación fuera asaltada por una incontenible necesidad de vomitar ante tamaña desvergüenza. (2005, pp. 17-18).

Por lo tanto, no esperemos, hagamos la esperanza, hagamos esos gestos pequeños contra lo inexorable, para recomenzar y para que otros recomiencen. Porque, una vez más y todas las veces que fuera necesario: educar es para que la vida de todos y todas valga la pena de ser vivida; educar es el recomienzo que abre la puerta hacia otros destinos; porque educar no es para sobrevivir, no es para morir antes de tiempo; educar es, ha sido y siempre será, una artesanía del recomienzo.

Referencias

- Agamben, G. (2015). *Opus dei: Arqueología do ofício*. Boitempo Editorial.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Coetzee, J.M. (2014). *Esperando a los bárbaros*. Debolsillo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores.
- Garcés, M. (2922). *Un mundo común*. Balleterra edicions.
- Varoufakis, Y. (2024). *Tecnofeudalismo. El sigiloso sucesor del capitalismo*. Deusto.
- Marín, H. (2010). *Teoría de la cordura*. Pre-textos.

La centralidad del paradigma indígena en la coexistencia de paradigmas y de epistemologías

The centrality of the indigenous paradigm in the co-existence of paradigms and epistemologies

 Irene Vasilachis de Gialdino

CEIL-CONICET-ARGENTINA

Recibido: 9 de septiembre de 2025
Aprobado: 29 de octubre de 2025
Publicado: 29 de noviembre de 2025



Como citar

EnDiálogo
SABERES Y CREACIÓN

Resumen

Me he propuesto escribir esta presentación de manera situada: como una investigadora latinoamericana. Si ese posicionamiento no modifica las particularidades de mi discurso es que, mansamente, me he incorporado a la perspectiva que sostiene, promueve, produce y reproduce el principio del carácter universal del conocimiento científico. Dado que me resisto a esa universalización forzada y entiendo que el derecho que busca la justicia no puede sino sostenerse en la igualdad, intentaré responder a las cuestiones que motivaron esta investigación. Para hacerlo, señalaré la senda que he recorrido y que, partiendo de la investigación cualitativa, me ha llevado de la coexistencia de paradigmas a la de epistemologías pasando de la Epistemología del Sujeto Cognoscente a la del Sujeto Conocido. He profundizado en los distintos aportes al paradigma indígena para concluir que las particularidades de sus presupuestos y avances lo diferencian positivamente y en tan alto grado del resto de los paradigmas consolidados que lo propongo como guía e inspiración para lograr el fortalecimiento y enriquecimiento de las ciencias sociales en general y de la investigación cualitativa en particular. Sí, la recuperación, restablecimiento, protección, difusión, enseñanza de las formas de conocer denegadas, vedadas y rechazadas, debe constituir el secreto de nuestras posibles y futuras formas de conocer.

Abstract

I have decided to write this presentation from a specific perspective: as a Latin American female researcher. If this position does not alter the particularities of my discourse, it is because I have meekly adopted the perspective that sustains, promotes, produces, and reproduces the principle of the universal nature of scientific knowledge. Given that I resist this forced universalisation and understand that the right to justice can only be sustained by equality, I will attempt to answer the questions that motivated this research. To do so, I will outline the path I have taken which, starting from qualitative research, has led me from the coexistence of paradigms to that of epistemologies, moving from Epistemology of the Knowing Subject to the Epistemology of the Known Subject. I have delved into the different contributions to the indigenous paradigm to conclude that the particularities of its assumptions and advances differentiate it positively and to such a high degree from the rest of the consolidated paradigms that I propose it as a guide and inspiration for strengthening and enriching the social sciences in general and qualitative research in particular. Yes, the recovery, restoration, protection, dissemination, and teaching of forms of

knowledge that have been denied, forbidden, and rejected must constitute the secret of our possible and future forms of knowledge.

La producción situada de conocimiento

El haberme identificado como una investigadora latinoamericana se constituye, también, en un acto de resistencia porque la mayor parte de las fuentes de nuestro conocimiento provienen de orígenes europeos y/o angloparlantes. Esto no sería un problema si no fuera que hemos venido interpretando nuestras realidades con los aportes de esas fuentes y acudiendo a ellas hemos justificado los procesos y resultados de nuestras indagaciones. Como enunciara Dussel (2014, p. 209), somos en gran parte comentadores de esa filosofía moderna europea, y no pensadores de nuestra realidad negada, y no-pensada por esa filosofía con pretensión de universalidad.

Sin embargo, es menester recordar que en América¹ Latina el ideal de “hombre europeo moderno” que encarnaba la civilización (Vattimo, 1990), y alrededor del cual giraron las construcciones ontológicas, epistemológicas, y metodológicas de las que hemos abreviado “todavía no ha tenido lugar” (Baudrillard, 1991), aún no ha existido, y, por lo demás, es poco verosímil pronosticar su advenimiento. Si bien hemos “consumido”, “absorbido”, las representaciones de ese “hombre”, de sus posibilidades y de sus restricciones, ya no es dable considerar a la historia como un proceso unificado ni a la cultura como a la realización de un modelo universal de humanidad. El ideal de la unicidad y de la armonía de la humanidad que se expresa en principios, legitimidades y valores parece no ser más un fin deseable, sino que constituye un peligroso imperativo. La referencia a una estructura objetiva de lo existente ha perdido su sentido, y lo que se advierte es la progresiva disolución de todos los principios estrictos de autoridad y, por lo tanto, de objetividad (Vattimo, 1997).

Esas representaciones que hemos incorporado y a las que apelamos para delinear, evaluar, interpretar, definir nuestra capacidad de acción histórica han estado basadas en parejas filosóficas tales como objetivo-subjetivo, absoluto-relativo, real-ideal, universal-particular y, por qué

¹ Considerada aquí como noción con entidad y contenido semántico propios, y no como contraconcepto asimétrico opuesto a América (Feres, 2009).

no, cuantitativo-cualitativo. Esas duplas que nos condujeron, asimismo, a deslindar lo posible de lo imposible, lo igual de lo diferente, no sólo dibujaron nuestra propia imagen sino, también, la de aquellos otros a cuyos rostros nos enfrentábamos en los procesos investigativos y que, por tanto, nos resultaban ajenos, extraños, lejanos ¿Cómo podríamos cuestionar los modelos con los que hemos construido nuestra identidad sin temer ponerla en riesgo? ¿Cómo haríamos, entonces, las y los investigadores latinoamericanos para obtener “reconocimiento” en el mundo académico si proponemos formas de conocer que no gozan de aceptación en ese mundo? ¿Optaremos por reproducir o por producir conocimiento? ¿Privilegiaremos la legitimación o la innovación? ¿Señalaremos los límites de nuestras estrategias y recursos cognitivos o forzaremos a las identidades, relaciones, situaciones, procesos a adecuarse a ellos, a convalidarlos, con indiferencia de la tergiversación, de la negación, del ocultamiento de aquellos hallazgos que no habíamos previsto y que pueden conducirnos a concebir “otra forma de ser” de “nuestro ser”, y de “nuestras sociedades”? ¿Aceptaremos los paradigmas, las epistemologías, las metodologías con las que hasta ahora hemos conocido o buscaremos, recrearemos, legitimaremos, promoveremos otras formas de conocer y de ser conocidos?

Forzoso es recordar que los paradigmas guardan en las ciencias sociales una conexión *interna* con el contexto social del que surgen y en el que operan. En ellos se refleja la comprensión que del mundo y de sí tienen los colectivos: sirven de manera mediata a la interpretación de intereses sociales, a la interpretación de horizontes de aspiración y de expectativa (Habermas, 1987, p. 195). Si esto es así, llegada es la hora en la que descubramos y/o erijamos nuestros propios paradigmas, aquellos que expresen nuestras distintivas cosmogonías en lugar de aquellas otras ligadas a las situaciones e intereses de los contextos en los que fueron instaurados. Dada la escasa legitimación de las formas de conocimiento producidas en nuestro medio ¿no habrá que encarar un airado desafío a todo conocimiento que cierre en lugar de abrir las puertas a los modelos alternativos de interpretar, de conocer, de pensar, de ser?

La investigación cualitativa tiene una peculiar característica: gira en torno de las personas, de sus significados, de sus producciones, de sus percepciones, de sus interpretaciones, pero ¿Cómo habríamos de observarlas, de comprenderlas si nuestra mirada está cargada de con-

cepciones, de nociones, de relaciones presupuestadas como parte de un estatuto que predefine no sólo lo que “es” sino lo que “puede llegar a ser”?

Todo intento de codificación, clasificación, tipificación impide el genuino diálogo que es único, e imposible de subsumir en un concepto, una categoría o una norma general. En ese diálogo ambos sujetos conservan su completa autonomía. El “otro” no es reducido a un objeto sino comprendido como parte de mí mismo. Lo ético emerge, así, en ese espacio abierto por la comunicación no distorsionada que confirma la dignidad de ese “otro” u “otra”, su completa presencia (Mouzelis, 2010), y que lleva al reconocimiento como legítimo del conocimiento que producen y del que depende, en gran parte, la defensa de grupos, de etnias, de culturas, de minorías (Callon, 1999).

En contraste con el diálogo que supone la igualdad, la idéntica capacidad y posibilidad de argumentar, de oponerse, de construir conjuntamente el conocimiento, la ocupación se sustenta en la consagración de la diferencia, y esa distinción, esa disparidad como justificación y fundamento de la desigualdad, trasmuta en consonancia con los distintos momentos históricos y los variados contextos sociales. Sólo una voz, la del ocupante, tiene valor, merece ser escuchada. Las otras voces son negadas, acalladas, opacadas.

Apoyada en la consagración de esa diferencia, que favorece sólo a quienes han legitimado la posesión de un determinado atributo y unida, tal distinción, al menosprecio de la común dignidad, la ocupación se traduce en violencia tanto física como simbólica, porque esa violencia es el resultado de la trasgresión del principio de igualdad esencial, la que se ve reforzada “en” y “por” los procesos discriminatorios.

Las formas mediante las cuales se suele producir y transmitir el conocimiento considerado “válido”, constituyen, asiduamente, formas de ocupación, ejercicio de violencia, de una violencia que no ataca a la vida, pero sí a la identidad en su componente esencial, dignitario, compartido. Mediante esas formas se encubre a la capacidad de acción, se oscurece a la voluntad y al ejercicio de la resistencia al no considerarse, las más de las veces, como tal a la que excede los límites conceptuales de las teorías consolidadas. Esas teorías definen, al unísono, a las formas de desarrollo de las sociedades, y a los mecanismos y condiciones de su transforma-

ción. El continuo proceso de universalización de las teorías sociales impone, pues, la exigencia de crear teoría a partir de los datos resultado de investigaciones autónomas y auténticas ligadas a las idiosincrasias de nuestros pueblos, comunidades, territorios. Esa creación hoy se vuelve un imperativo al mismo tiempo que se suscita la reflexión (Bhambra y Santos, 2017) en torno de: a. el carácter eurocentrífugo, occidental y problemático del discurso científico, de las teorías sociales y de las premisas en las que esos discursos y teorías se apoyan; b. la sostenida pretensión de todos ellos de conservar el monopolio del conocimiento sobre la sociedad; c. la supuesta universalidad de las premisas culturales de ese conocimiento, y d. la exigencia de reconocer la diversidad epistémica y cultural del mundo, así como las pretensiones de validez esgrimidas con base en otras formas de conocimiento. Como expresa Scheurich (2025, p. 296), dentro de nuestro espacio-tiempo específico, existen en realidad muchas culturas diferentes con diferentes historias y supuestos, y estas existen dentro de su propia socio cultura históricamente ubicada. Es, por ende, necesario ampliar la base empírica e intercultural reconociendo las diferencias existentes entre regiones, países y localidades y aceptando que las sociedades son mucho más diversas de lo que se podría suponer a partir de las teorías sociales (Neubert, 2022).

América Latina ha sido, y es, una tierra ocupada y esa ocupación alcanza, en parte, a su cultura, a su cosmovisión, a su ideología, a las formas con las que conoce y en las que es conocida y, muy especialmente, a las construcciones utópicas con las que percibe y proyecta su futuro. Las y los investigadores latinoamericanos no suelen ser convocados a participar del diálogo que, fuera de su medio, se genera al interior de las distintas disciplinas y, difícilmente, son aceptadas sus propuestas encaminadas a desplegar otras formas de conocimiento y de comunicación (Vasilachis de Gialdino, 2011). Independientemente de sus raíces culturales, todos los participantes saben intuitivamente que el consenso basado en la convicción no puede lograrse si las relaciones entre los participantes no son simétricas, si no son de mutuo reconocimiento, de asunción recíproca de la perspectiva de los otros (Habermas, 1997, pp. 125,488).

Esas y esos investigadores se han habituado a suspender, a abandonar, a desechar su propia mirada calificada como oscura, confusa, equívoca, limitada. La imposición, la consigna,

fue la de mirar, y de mirarse, con la mirada apropiada, aquella acreditada como transparente, clara, nítida por aquellos que les enseñaron qué, cómo, para qué y para quién mirar. Esa mirada sesgada fue adiestrada para distinguir, para jerarquizar, para dividir, no para reivindicar la igualdad dignidad de todos los seres humanos, esa que mueve a las prácticas de resistencia.

En palabras de Santos (2001) “el derecho a la igualdad está allí a dónde la diferencia degrada, y el derecho a la diferencia está allí a donde la igualdad borra las particularidades”. La complejidad del mundo contemporáneo y la creciente visibilidad de su gran diversidad y desigualdad impide traducir los principios de acción a un solo manifiesto, la apertura a formas alternativas de sociedad requiere variados manifiestos tanto para movilizar las fuerzas progresistas del mundo incentivando la imaginación utópica (Vattimo, 2006), como para romper con la observación del mundo desde una única y privilegiada perspectiva e incorporar los diferentes paradigmas de conocimiento que recojan la multiplicidad de culturas.

Quienes realizan investigación cualitativa en América Latina se enfrentan, así, a un constante desafío ¿Cómo reconocer el rostro de quienes participan en el proceso de investigación si ese rostro y las vivencias, creencias, percepciones, expectativas de aquellos a los que ese rostro pertenece no han sido aún comprendidas como concernientes a sujetos activos, constructores de su biografía y de su historia sino como objetos pasivos de la observación de aquellos que presumen saber de ellos más que ellos mismos? En cada rostro se plasma la multiplicidad de todos los rostros, el intento radica en no avasallar las diferencias, las particularidades, las idiosincrasias en pos de una generalización que borraría todas las huellas de aquello en lo que tanto los seres humanos como sus culturas son únicos. Para Gialdino (2019, p. 134), la ética obligaría a respetar la *diferencia* del otro, lo que significa no imponerle categorías existenciales o teóricas que lo priven de su alteridad para convertirlo en una muestra más de un homogéneo e intercambiable sistema de existencias humanas idénticas.

Son los métodos los que se deben adaptar a aquello a lo se los orienta para conocer y no lo contrario. Cuando los instrumentos pierden su aptitud, cuando se tornan inhábiles para acceder a quiénes o qué ha de ser conocido, la conformidad debe ceder ante la perplejidad, la seguridad frente a originalidad, la protección de la propia imagen, posición, mérito, logro ante la fidelidad y el respeto al “otro” a la “otra” y a su identidad.

Desde una perspectiva latinoamericana los nuevos tiempos reclaman nuestro renunciamiento, nuestro desapego, nuestra desconfianza respecto de las formas tradicionales de conocer cuando, lejos de contribuir con el conocimiento que intentamos producir lo obstaculizan, lo inmovilizan llevando más a la tergiversación que al develamiento de los procesos de construcción de lo social. Se trata, pues, de “saltar el cerco” impuesto por la civilización, y abrirse a una tolerancia de racionalidades diferentes para encontrar una racionalidad más profunda, o mejor, más próxima a nuestros conflictos (Kusch, 1976, p. 136).

El apremio por realizar ese salto me lleva a proponer (Vasilachis de Gialdino, 2019, pp. 73-74) al que denomino conocimiento dinámico –inductivo, participativo, crea teoría, analiza las diferencias- como alternativa al conocimiento estático –deductivo, de epistemología dualista, verifica teoría, busca las regularidades- y, después, a plantear la necesidad de reflexionar sobre cuánto del conocimiento producido innova, respecto de: a. de las formas, procesos y métodos de conocimiento, y b. los temas, problemas, cuestiones que se intentan investigar. Mientras el conocimiento estático, que ha conformado nuestra mirada, está ligado a lo que nos es ajeno, lejano, impidiéndonos la comparación en el proceso investigativo (Sing²Kiat Ting et al, 2025)², el conocimiento dinámico nos permite unirnos a lo propio, a nuestro suelo, creencias, cultura.

Estas distinciones adquieren singular relevancia en contextos marginalizados social, política, económica, académicamente a los que se constriñe a hacer estático el conocimiento dinámico, y los problemas y cuestiones acuciantes se diluyen luego de la aplicación de métodos y procedimientos no previstos para la idiosincrasia de las situaciones en las que se los aplica. Por ejemplo, el predominio de la comunidad sobre la persona, de lo colectivo sobre lo individual, de lo espiritual sobre lo material en determinados contextos latinoamericanos enfrenta a quien investiga con la exigencia tanto de revisar el presupuesto de la razón centrada en el sujeto, propio de la epistemología europea occidental, como de reconocer e incorporar a las epistemologías ancestrales y/o emergentes, profundamente ligadas a las tradiciones culturales.

² Los autores examinan críticamente las diferencias epistemológicas y metodológicas entre los enfoques convencionales de la psicología occidental y el enfoque de la psicología indígena hacia el otro culturalmente diferente.

El momento actual se caracteriza por la pluralidad de formas de conocimiento, por la multiplicidad de paradigmas. Si bien los procesos de legitimación no han operado respecto de estos de manera de ampliar las perspectivas con las que las/los investigadores cuentan para producir conocimiento calificado como “válido”, esas formas de conocimiento originales, cuando no recuperadas, de cosmovisiones ancestrales, operan como modos de resistencia a los regímenes consolidados y reproducidos de la verdad, de la ciencia y de la justicia.

Quizás una de las particularidades específicas de la producción del conocimiento que debemos encarar en estos días sea la relativa a la necesidad de hacer coexistir, por un lado, el cuestionamiento de lo que hasta ayer considerábamos nos posibilitaba la obtención de resultados irrefutables, indiscutibles, fidedignos y, por el otro, la creación, la innovación, la búsqueda de respuestas en estrategias y recursos cognitivos que nos resultaban vedados, no por su inaplicabilidad sino por su exclusión del llamado mundo de la ciencia. Se ha tornado, entonces, un imperioso desafío esta suerte de diálogo entre cuestionamiento y creación, entre lo que creíamos era lo único posible y lo que suponíamos imposible como proceso para resquebrajar, para socavar, el orden añejo de la “ciencia” e implementar otro horizonte en el que las interpretaciones, las acciones, las prácticas investigativas nos muevan más a un genuino conocimiento que a la obtención del propio reconocimiento.

Entiendo que si al contemplar, si al invocar, el rostro de esa “otra/o/” participante en el proceso de investigación descubrimos los rasgos de nuestro propio rostro es señal que hemos dado un paso adelante que nos estrecha a ellas/os.

Coexistencia de paradigmas y de epistemologías

Si, movida por el trabajo de campo, en un tiempo (Vasilachis de Gialdino, 1992) manifesté lo ineludible del proceso de creación y consolidación del paradigma interpretativo, y propuse la coexistencia, paradigmas –materialista-histórico, positivista e interpretativo-, hoy me resulta inevitable plantear la coexistencia conjunta tanto de paradigmas como de epistemologías (Vasilachis de Gialdino, 2006, 2009/2011, 2019). Ubiqué a esos paradigmas –que suelen constituir el canon de las ciencias sociales- en la Epistemología del Sujeto Cognosciente. Esta epis-

temología se centra en ese sujeto que conoce, emplazado y condicionado espacial y temporalmente, y que recurre tanto al contexto cognitivo de referencia propio de su situación como, entre otros, a los presupuestos, orientaciones, intereses, compromisos que guían su actividad. El conocimiento científico centrado en la mirada del sujeto cognoscente constituye, por ende, solo una más entre las distintas formas posibles de conocer difiriendo de ellas solo en cuanto a la sostenida y reiterada representación de su carácter de “legítimo”. De esta suerte, esos paradigmas no refieren a lo que se puede conocer, en general, sino a lo que puede ser conocido de manera “legitimada” desde la perspectiva de la Epistemología del Sujeto Cognoscente.

La Epistemología del Sujeto Conocido que propuse vino, pues, a producir una ruptura ontológica ya que tiene como centro a la identidad, pero a una identidad que es, a la vez: a. esencial y existencial; b. igual y distinta, y c. dignataria y biográfica. Esas dos dimensiones de la identidad hacen que sean posibles distintas formas de conocimiento el que ya no se limita al que constituye el resultado de la observación exterior. Por eso el quiebre con anteriores propuestas ontológicas respecto de esa identidad, en especial, con las que reposan en la Epistemología del Sujeto Cognoscente. Los diferentes paradigmas, las distintas epistemologías, tienen diversos presupuestos ontológicos, esto es, determinan una particular naturaleza de aquello que ha de ser conocido y, por tanto, proponen variados métodos para conocer y disímiles criterios de validez para evaluar la calidad de la investigación. Como resultado de esa ruptura ontológica el quién de la Epistemología del Sujeto Cognoscente –la que no supone la presencia conjunta de esos dos componentes de la identidad- es ontológicamente diferente al quién de la Epistemología del Sujeto Conocido. Esta última Epistemología es fundamental para América Latina y para aquellos que fueron y son colonizados porque necesitamos dejar de vernos a través de la mirada de quienes han intentado avasallar nuestras formas de vivir, de ser, de pensar, de conocer, de sentir, de trascender.

Debemos, pues, comenzar ya a ver a través de otra mirada, la nuestra, que haga de aquella otra ajena, simplemente, una mirada más. Una mirada que no solo desconoce la igual dignidad sino el derecho al respeto a la diferencia, a la unicidad propia de cada ser humano. La igual dignidad está ligada a la igual capacidad de conocer de los seres humanos y, al mismo tiempo, a las distintas formas de conocer unidas a su biografía, a su comunidad, a su territorio,

a sus creencias, a su cultura. Esas formas de conocer, habitualmente vedadas, pueden exceder los límites de la razón, las leyes de la lógica, las de las ciencias y aquellas otras que, se supone, rigen la naturaleza y la vida del ser humano en ella. Hablan sobre lo que se calla, se oculta, se tergiversa: sobre la dimensión espiritual y sobre el proceso extrasensorial para acceder a ella. Esa dimensión que nutre a tantas de nuestras comunidades, pueblos, naciones no puede ser comprendida con las formas de conocer de las que el pensamiento científico provee a la humanidad.

El principio fundamental de la Epistemología del Sujeto Conocido es el del reconocimiento de la igual dignidad de todos los Seres humanos anudado al respeto a la diferencia, a la diversidad, a la multiplicidad de formas de ser, de vivir, de hacer, de conocer y de producir conocimiento. De esa igual dignidad surge la igual capacidad de conocer de ambos sujetos de la interacción cognitiva que tiene lugar en el proceso investigativo y, por ende, el carácter de imprescindible de la presencia de los aportes del sujeto que está siendo conocido durante esa producción cooperativa de conocimiento. No obstante, es aquí donde surge un interrogante ¿cómo conocen las/los/les participantes? ¿Pueden dialogar nuestras formas de conocer? ¿Coinciden los significados que asignamos a los mismos términos? ¿A qué dimensión pertenece el orden de las atribuciones causales que orientan la narrativa de quien estamos conociendo?

La Epistemología al ser del Sujeto Conocido se abre a las propias epistemologías de esos sujetos con los que estamos conociendo, a sus formas de conocer, de ser y estar en el mundo. Hablar de “la epistemología” deifica la epistemología tradicional occidental, hablar de “lo epistemológico” muestra como la producción de conocimiento se nutre de distintas formas de conocer todas legítimas por igual porque es igual la dignidad y, por tanto, la capacidad de conocer de quienes participan en la interacción cognitiva. Esa apertura a otras formas de conocer nos invita a recorrer un nuevo camino: el del aprendizaje porque es mucho más lo que ignoramos que lo que conocemos acerca de esas fecundas epistemologías que están preñadas de otras metodologías que no pueden aplicarse sin la aproximación a esas creencias, valores, formas de ser y de sentir que las sostienen. Esa apertura de la Epistemología del Sujeto Conocido me condujo al paradigma indígena.

El conocimiento indígena

Por cuestiones de espacio no podré abordar al conjunto de los aspectos atinentes al paradigma indígena con la profundidad que merecen, ni a los aportes y contribuciones que constituyen y fortalecen a ese paradigma en toda su riqueza y hondura. Me ha movido la imperiosa necesidad de romper con una injusticia epistémica (Fricker, 2012) que arrastramos hace siglos y que agravia nuestra capacidad de conocer. He seleccionado aquellos aportes que, mayormente, son llamados a fundamentar y justificar la presencia del paradigma indígena desde distintos espacios, en combinación con otras formas de conocimiento y/o con referencia a los paradigmas dominantes. He optado por tratar, en especial: la relacionalidad, el paradigma indígena y el método propuesto en vinculación con dicho paradigma. Esos tres aspectos se vinculan con mi propuesta de ubicar al paradigma indígena como parte del conjunto de aquellos legitimados, marcando sus diferencias a favor respecto de ellos, y hacer, por tanto, de él la guía de las ciencias sociales en general y de investigación cualitativa en particular.

Dado que, por respeto y reciprocidad, no puedo hablar sino con las propias palabras de las y los autores de los textos que cito, ya han tenido todos ellos que hablar durante siglos a través de las palabras de otros para ser escuchados, pido autorización a ellos y a las comunidades indígenas de aquí y allí, para hacerlo, y pido disculpas a quienes cuyas palabras no he podido citar. De lo que se trata es de aprender de sus aportes que no solo cubren los vacíos de la epistemología occidental tradicional, sino que ofrecen los medios para revisarla, mostrarle otro alcance posible, otras dimensiones a las que puede acceder el conocimiento. Todos nos necesitamos mutuamente para aprender. Si traigo aquí las formas de conocer que propone el paradigma indígena es porque las respeto, y porque necesitamos de ellas para aprender a conocer de otra manera. Agradezco profundamente esta posibilidad.

La relacionalidad

La relacionalidad –que está presente también en otras perspectivas- para Wilson (2008, p.70, 71) parece resumir todo el paradigma de la investigación indígena³. Así como los componentes

³ Wilson (2003, p. 175) expresa: “Utilizo el término Indígena para referirme a los pueblos originarios

del paradigma están relacionados, los componentes mismos también tienen que ver con las relaciones. La ontología y la epistemología se basan en un proceso de relaciones que forman una realidad mutua. La axiología y la metodología se basan en mantener la responsabilidad hacia estas relaciones. La ontología es la teoría de la naturaleza de la realidad: “¿Qué es real?”. La epistemología es el estudio de los sistemas de pensamiento y conocimiento: “¿Cómo sé qué es real?”. La metodología es la teoría de cómo se adquiere el conocimiento: “¿Cómo puedo obtener más información sobre esta realidad?”. La axiología es la ética o la moral que guían nuestra búsqueda⁴ del conocimiento: “¿Qué parte de la realidad vale la pena conocer mejor y qué considero ético que debo hacer para obtener este conocimiento?” (Wilson, 2003, p. 175).

Una diferencia importante entre los paradigmas dominantes y un paradigma indígena es, para Wilson (2001, p.176-177, 2003, p.172), que los paradigmas dominantes se basan en la creencia fundamental de que el conocimiento es una entidad individual: el investigador es un individuo en busca de conocimiento, el conocimiento es algo que se adquiere y, por lo tanto, puede ser propiedad de un individuo⁵. Un paradigma indígena proviene de la creencia fundamental de que el conocimiento es relacional. El conocimiento se comparte con toda la creación. No se trata solo de relaciones interpersonales, no solo con los sujetos de investigación con los que se puede trabajar, sino de una relación con toda la creación. Es con el cosmos, con los animales, con las plantas, con la tierra, con quien compartimos este conocimiento. Va más allá de la idea del conocimiento individual, hacia el concepto de conocimiento relacional.

de Australia y América. Creo que es una palabra más inclusiva a nivel mundial para referirse a los pueblos originarios que muchas de las etiquetas (por ejemplo, indio, aborigen, nativo americano) que nos han sido impuestas”. Por otro lado, aclara: “mi uso de la palabra Indigenista describe una filosofía compartida y su ontología resultante, o forma de ser en el mundo sin reclamar propiedad ni exclusividad” (Wilson, 2016, pp. 312-313).

- 4 Wilson (2016, p. 319) sostiene que no podemos separarnos de nuestro trabajo, ni nuestra escritura debe separarse de nosotros mismos, es decir, debemos escribir en primera persona en lugar de en tercera. Es atendiendo a esa sugerencia del autor que mantengo la primera persona que él emplea en sus textos.
- 5 Arévalo (2010) analiza en profundidad la diferencia entre el conocimiento indígena y el convencional. Identifica como proceso de resistencia, “como pueblos indígenas”, el obligar a que haya una “investigación permanente, dinámica, operativa, práctica”, como forma de defensa para “hacer frente a las formas de ataque y represión por parte del Estado” (p.224).

No son las realidades en sí mismas las que importan, sino la relación que comparto con la realidad.

Este lenguaje se expresa desde una epistemología totalmente ajena a otros paradigmas de investigación, una epistemología donde las relaciones son más importantes que la realidad. Un objeto o cosa no es tan importante, para Wilson (2008, p.73), como la relación que uno tiene con él. Esta idea podría ampliarse aún más para decir que la realidad son relaciones o conjuntos de relaciones. Esto significa que no existe una realidad definida, sino diferentes conjuntos de relaciones que conforman una ontología indígena. Por lo tanto, la realidad no es un objeto, sino un proceso de relaciones, y una ontología indígena es en realidad el equivalente a una epistemología indígena. La epistemología indígena es nuestra cultura, nuestra visión del mundo, nuestros tiempos, nuestros lenguajes, nuestras historias, nuestras espiritualidades y el cosmos. La epistemología indígena es nuestro sistema de conocimiento en su contexto o relación (Wilson, 2008, p.74; Daza, 2017, p.117).

La investigación indigenista, sostiene Wilson (2016, p.311), parte de una cosmovisión que entiende que el conocimiento es relacional: los pueblos indígenas no están en relaciones; son relaciones. Esta es la verdad y la realidad indígena. Implementar esta filosofía o paradigma de investigación requiere que los investigadores indigenistas construyan marcos teóricos y métodos de investigación congruentes con los sistemas de creencias indígenas. Posteriormente agrega (Wilson, 2016, p.313) que “la naturaleza de la filosofía indigenista, mi comprensión del conocimiento mismo es relacional. Las relaciones son realidad, y la realidad son relaciones. Como indígenas, «somos» nuestras relaciones con otras personas (...). También somos nuestras relaciones con el medio ambiente y todo lo que contiene. Para algunos, esta es la relación especial que distingue a los Pueblos Indígenas de muchos otros: reconocemos que somos producto de la tierra, es decir, somos nuestra relación con la tierra, que se extiende a todo el cosmos circundante y nos hace quienes somos. Seguidamente Wilson (2016, p.314) afirma que la filosofía indigenista se basa en la comprensión de que “somos” nuestras relaciones, con los pensamientos y conceptos de la ciencia y la espiritualidad⁶, las ideas y las abstracciones.

6 Para Wilson (2016, p.319) la verdadera espiritualidad no es una disciplina, sino un sistema de creencias con la relacionalidad y la responsabilidad relacional como pilares fundamentales.

nes. “Somos, luego existo” es la filosofía que subyace a la naturaleza del conocimiento indígena. Existen relaciones e interrelaciones complejas entre las cosas, que las crean o las moldean. Las implicaciones de esto se extienden a la comprensión del conocimiento mismo. El conocimiento, las ideas e incluso los pensamientos indígenas no son producto del investigador individual, sino que se comparten a través de las relaciones colectivas que los conforman.

Nuestros sistemas de conocimiento, expone Wilson (2001, p.177), se construyen sobre las relaciones que tenemos, no solo con personas u objetos, sino con el cosmos, con ideas, conceptos y todo lo que nos rodea. Para la investigación, es importante reflexionar sobre nuestra relación con las ideas y conceptos que explicamos. Dado que esta relación es compartida y mutua, las ideas o el conocimiento no pueden poseerse ni descubrirse. La apropiación de la cultura y el conocimiento indígenas ha tenido lugar en el pasado cuando no se han establecido ni respetado relaciones adecuadas entre los investigadores y sus sujetos.

Como expresan Chilisa et al. (2017, p. 328), la ontología aborda la cuestión de qué significa existir. Es común a cualquier paradigma indígena una ontología relacional. El supuesto de una ontología relacional es que la realidad que se investiga puede comprenderse en relación con las conexiones que los seres humanos tienen con lo vivo y lo inerte. Las personas tienen conexiones con la tierra, con el suelo, con los animales y con otros seres. Entre los habitantes del sur de África, la naturaleza del “ser” se capta en “Soy porque somos”. Tal forma de pensar se materializa en la filosofía de botho o Ubuntu (humanidad). Ubuntu “es la esencia misma del ser humano”. No es “Pienso, luego existo”. Es más bien: “Soy humano, luego pertenezco”. Participo, comarto.

Chilisa (2024, p.161) anhela imaginar, visualizar y teorizar ontologías relacionales que abarquen la teorización y la extracción de conceptos del conocimiento indígena, de los proverbios, los dichos, el folclore, el lenguaje, las metáforas y la interacción con el entorno. Esas teorías a adoptar surgen del conocimiento indígena, de quienes, en general, han sido excluidos de la producción de conocimiento. Frente a los paradigmas que dominan la investigación –positivista, constructivista, pragmático, transformador- propone al paradigma de la ciencia indígena que, básicamente, implica prestar atención al contexto, a la cultura, a las filosofías y a las necesidades del Sur Global y de los africanos.

La filosofía andina –como un ejemplo de filosofía indígena- es también, para Estermann (2024, pp.19. 21, 28), un pensar relacional que da prioridad a la relationalidad, apoyándose en el carácter relacionador del verbo en los idiomas indígenas quechua y aimara. La epistemología andina se fundamenta en el sentipensar holístico que incluye capacidades sensitivas, emotivas, volitivas, intelectuales e intuitivas. Además, no parte del sujeto individual aislado (“yo”) como fundamento epistemológico irrefutable (*cogito ergo sum*), sino del nosotros colectivo y de su inserción en una red de relaciones espaciotemporales. La representación simbólica de esta red de relaciones (*pacha*) no se da solamente en y a través del lenguaje (escrito), sino en y a través de ritos, mitos, cuentos, la tradición oral, música, danza y celebraciones. El individuo se “constituye”, a partir de relaciones; el concepto de “persona” en los Andes siempre tiene que ver con relaciones vitales. “En sí mismo” (*ad intra*), el ser humano individual (*runa, jaqi*) no es simplemente una entidad física o psicofísica (“cuerpo”), sino una expresión viva de múltiples relaciones que encuentran una contraparte metafórica en el corazón (*sunqu; chuyma*) más que en la cabeza. En la comprensión andina, determinados fenómenos no son “sanos” o “enfermos” porque contribuyen a la salud o enfermedad de los seres vivos, sino porque contribuyen al equilibrio o desequilibrio social, ecológico y cósmico. Los principios que determinan el equilibrio y el desequilibrio son los de correspondencia, complementariedad, reciprocidad y ciclicidad, que a su vez se basan en el axioma de la relationalidad.

El paradigma indígena

Wilson (2001, p.175) considera que un paradigma de investigación es un conjunto de creencias sobre el mundo y sobre la adquisición de conocimiento que se complementan para guiar nuestras acciones en cuanto a cómo vamos a realizar la investigación. Se centra en cuatro aspectos que se combinan en la composición de diferentes paradigmas.

Uno es la ontología, o creencia en la naturaleza de la realidad. Nuestra forma de ser, lo que creemos que es real en el mundo: esa es nuestra ontología⁷. El segundo es la epistemología,

7 Si bien Hart (2010:7) sigue la propuesta de Wilson acerca de los cuatro aspectos que se combinan en la composición de los paradigmas, identifica aquellos aspectos de una ontología indígena que le parecen predominantes. Tal el que ha observado entre algunos pueblos indígenas, si no en

que es cómo pensamos sobre esa realidad. A continuación, cuando hablamos de metodología de investigación, nos referimos a cómo vamos a utilizar nuestras formas de pensar (nuestra epistemología) para obtener más conocimiento sobre la realidad. Finalmente, un paradigma incluye la axiología, que es un conjunto de principios morales o éticos. Ulteriormente Wilson (2008, p. 70) reitera que un paradigma de investigación se compone de cuatro entidades: ontología, epistemología, axiología y metodología. Pero en lugar de pensarlas como cuatro ideas o entidades separadas, propone pensarlas en un círculo: el círculo completo es un paradigma de investigación indígena. Sus entidades son inseparables y se entrelazan. El conjunto del paradigma es mayor que la suma de sus partes. Para el autor, esa podría ser otra diferencia distintiva entre el paradigma indígena y los occidentales.

Frente a los paradigmas dominantes de la investigación del sistema occidental Wilson (2001, p.176) intenta ir más allá de ellos, más allá de simplemente asumir una perspectiva indígena sobre estos paradigmas no indígenas hacia un paradigma indígena completo. Su ontología, epistemología, axiología y su metodología son profundamente diferentes. La investigación indígena debe reflejar los contextos y las cosmovisiones indígenas: es decir, debe provenir de un paradigma indígena, no de una perspectiva indígena.

En un momento, (Wilson, 2007, pp. 193, 194) utiliza el término “indigenista” para nombrar o etiquetar el paradigma al que se refiere, en lugar de “indígena”. Considera que un paradigma indigenista puede ser utilizado por cualquiera que elija seguir sus principios. Es el uso de un paradigma indigenista lo que crea conocimiento indígena. Este conocimiento no puede surgir de un paradigma dominante. Eso sería simplemente conocimiento dominante sobre los pueblos o temas indígenas. Es la filosofía que subyace a nuestra búsqueda de conocimiento lo que hace que este nuevo conocimiento sea parte de nosotros, parte de lo que somos. Y es entonces la decisión de seguir este paradigma, filosofía o cosmovisión lo que hace que la investigación sea indigenista, no la identidad étnica o racial del investigador.

muchos, acerca del reconocimiento de un plano espiritual y su interconexión con el plano físico. Con esta conexión, se acepta la existencia de influencias entre lo espiritual y lo físico.

Wilson (2007, p.194) postula la necesidad de articular qué entendemos por un paradigma indigenista sin compararlo con otros paradigmas. Hacerlo implicaría caer en la trampa positivista dominante al crear una dicotomía. Si bien se pueden usar otros paradigmas para respaldar nuestra postura, cualquier comparación inevitablemente conducirá al juicio y la subyugación, a una dicotomía entre nosotros y ellos. Para describir y usar el paradigma, los investigadores y autores necesitan situarse a sí mismos y a su trabajo firmemente en un contexto relational. Un paradigma de investigación es también una visión o filosofía general que permite a los investigadores utilizar sus estrategias de indagación o métodos de recopilación y análisis de datos de manera flexible para adaptarlos al contexto y al conjunto de relaciones que lo conforman, sea cual sea el tema de investigación (Wilson, 2016, p.319).

La posición del paradigma indígena en relación con otros paradigmas consolidados es un punto que ha sido examinado en distintos aportes, en algunos casos para señalar la dificultad de eliminar la epistemología y la ontología subyacentes sobre las que se construyen los paradigmas (Wilson, 2008; Chiliza, 2017) y, en otros, para analizar las posibles relaciones entre paradigmas (Mertens, 2024), o entre un determinado paradigma y el paradigma indígena (Romm, 2024).

Chilisa et al. (2017, p.327) en reconocimiento de la exigencia de la diversidad de paradigmas, plantean que se aboga por un quinto paradigma que complementa la tipología de los cuatro paradigmas ya mencionados. Para esta orientación, un paradigma indígena poscolonial con supuestos ontológicos, epistemológicos y axiológicos que emanan de las culturas, historias, filosofías y experiencias vividas de aquellos marginados por los paradigmas euro occidentales es la base de los marcos conceptuales que pueden ser herramientas utilizadas como parte de las metodologías de investigación centradas en los indígenas. Cualquier paradigma denominado indígena tiene como característica axiológica principal la intención descolonizadora. La descolonización se refiere a una crítica del dominio del lenguaje y el pensamiento euro occidental, así como del imperialismo cultural y académico. De acuerdo con la orientación de Chilisa et al. (2017, p. 332) los paradigmas indígenas crean un espacio para que investigadores y comunidades indígenas y no indígenas construyan alianzas de investigación multiepistemológicas que legitimen todos los sistemas de conocimiento.

Metodología indígena

Hablar de metodología indígena es, para Wilson (2001, p.177), hablar de responsabilidad relacional. Como investigador, respondes ante todas tus relaciones cuando investigas. No estás respondiendo preguntas de validez o confiabilidad ni emitiendo juicios de mejor o peor calidad. En cambio, deberías estar desarrollando tus relaciones con el mundo que te rodea. Por lo tanto, tu metodología debe plantear preguntas diferentes: en lugar de preguntar sobre validez o confiabilidad, te estás preguntando cómo estoy cumpliendo mi rol en esta relación. ¿Cuáles son mis obligaciones en ella? La axiología o la moral deben ser parte integral de la metodología para que, al adquirir conocimiento, no solo lo esté haciendo en una búsqueda abstracta; lo esté adquiriendo para cumplir con mi parte de la relación de investigación. Esto se convierte en mi metodología, una metodología indígena, al considerar la responsabilidad relacional o ser responsable ante todas mis relaciones. El respeto, la reciprocidad y la responsabilidad son para Wilson (2008, p.77, 2003, p.173) características clave de cualquier relación sana y deben incluirse en una metodología indígena. La realidad indigenista son las relaciones (Wilson, 2016, p.314) y manifiesta: “no solo estamos en relaciones, somos relaciones. Y lo mismo ocurre con todo lo demás en el cosmos. En la investigación indigenista, la unidad de análisis es la relación, no el individuo”. La investigación indigenista es relacional y, por lo tanto, también contextual (Wilson, 2016, p.315).

Las metodologías indígenas relacionales promueven la investigación colaborativa que incluye las voces de las comunidades. Revitalizan y restauran las identidades y los sistemas de valores perdidos, y legitiman el conocimiento indígena como contenido y como cuerpo de pensamiento. Una metodología indígena relacional se basa en la intención descolonizadora y en una reflexión sobre las filosofías y cosmovisiones que fundamentan el proceso de investigación (Chilisa et al. (2017, p.329; Mertens, 2024, p. 3).

Smith (2008, p.169) refiere que es desde la posición de ser investigados que los maoríes (Aotearoa Nueva Zelanda) se han resistido y luego desafiado a la investigación en ciencias sociales. Este desafío ha confrontado tanto cuestiones metodológicas como inquietudes epistemológicas: es decir, tanto las técnicas de investigación como las presuposiciones sobre el co-

nocimiento que subyacen a la investigación. Así, el enfoque Kaupapa Maori para la investigación se encuentra arraigado en una amplia gama de prácticas, valores, creencias y actitudes hacia el conocimiento y hacia la forma en que concebimos nuestras relaciones con el mundo. Estas prácticas se dieron en el pasado, y forman parte de las prácticas de los investigadores maoríes en la actualidad. Tal investigación no es fija ni rígida. Es abierta, ética, sistemática y responsable. Es científica, receptiva a las metodologías existentes, informada y crítica (Smith, 2015, p. 47).

Una comprensión fundamental del enfoque Kaupapa Maorí para la investigación es que es la práctica discursiva propia del Kaupapa Maorí la que posiciona a los investigadores de tal manera que operacionaliza la autodeterminación (posicionamiento y comportamiento proactivo) de los participantes en la investigación. Esto se debe a que las aspiraciones, la comprensión y las prácticas culturales del pueblo maorí implementan y organizan el proceso de investigación. Además, los problemas de investigación asociados, como la iniciación, los beneficios, la representación, la legitimación y la rendición de cuentas, son abordados y comprendidos en la práctica por quienes realizan investigación Kaupapa Maōri dentro del contexto cultural de los participantes en la investigación (Bishop, 1998, p.202). Este enfoque cuestiona el predominio de la investigación tradicional e individualista, que beneficia principalmente al investigador y a sus objetivos. En contraste, la investigación Kaupapa Maori es colectivista y se orienta a beneficiar a todos los participantes y a sus objetivos colectivamente determinados, definiendo y reconociendo las aspiraciones maoríes en materia de investigación, al tiempo que desarrolla e implementa preferencias y prácticas teóricas y metodológicas maoríes para la investigación. Establecer un grupo de investigación como si fuera una familia extendida (un whanau de interés) mediante el proceso de discurso en espiral es una forma de encarnar el proceso de whakawhanaungatanga (establecer relaciones) como estrategia de investigación. En un enfoque Kaupapa Māori para la investigación, los grupos de investigación constituidos como whanau (familia extendida) intentan desarrollar relaciones y organizaciones basadas en principios similares a los que rigen un whanau tradicional o literal. El whanau es un espacio para la comunicación, para compartir resultados y para construir entendimientos y significados comunes compartidos. (Bishop, 1999, p. 2, 4).

Como puede advertirse, el objetivo principal de las metodologías indígenas es garantizar que la investigación sobre cuestiones indígenas se lleve a cabo de una manera más respetuosa, ética, correcta, comprensiva, útil y beneficiosa, desde la perspectiva de los pueblos indígenas. Los enfoques indígenas se basan en el conocimiento y la ética indígenas, que determinan los medios de acceso al conocimiento, la selección y el uso de enfoques teóricos, y determinan, además, las herramientas (métodos) para realizar la investigación. Asimismo, los métodos teóricos y prácticos deben reconsiderarse y reelaborarse en la investigación indígena. El investigador no debe partir de un punto teórico, sino de los protocolos éticos indígenas, para desarrollar métodos que se adapten a la cultura local. De lo que se trata es de producir nuevo conocimiento basado en nuevos enfoques, conceptos derivados de nuestras propias culturas y teorizando sobre la base de estos conceptos (Porsanger, 2004, p.108, 110, 2010, p.438).

Las tradiciones intelectuales indígenas y la transmisión del conocimiento, que sustentaron a las culturas indígenas y a la humanidad durante miles de años, no se consideraban ciencia digna, ni siquiera ciencia en absoluto. Las teorías “raciales” sentaron las bases para determinar qué conocimiento era válido y qué ciencia era legítima. Más importante aún, determinaron quién podía hacer ciencia y quién podía ser científico. Además, las identidades y culturas indígenas solo pueden comprenderse parcialmente desde el marco de las tradiciones científicas occidentales heredadas. Si esas tradiciones están íntimamente conectadas con la racialización a través del neocolonialismo, ¿puede el académico indigenista utilizar dicha ciencia para la emancipación intelectual y política? (Rigney, 2001, pp. 4, 5.7).

La academia sigue siendo, pues, un espacio de violencia estructural para muchos pueblos indígenas, que reconfigura a la fuerza sus formas de conocimiento y de ser, y contribuye a su opresión interna al reificar los paradigmas occidentales y marginar los sistemas de conocimiento indígenas. En parte como resistencia a estas injusticias persistentes, los pueblos indígenas de todo el mundo trabajan para reorientar sus propios paradigmas, lenguajes y metodologías, facilitando la investigación beneficiosa para sus comunidades y ampliando sus redes relaciones. Esta resistencia se dirige tanto contra la violencia epistémica como a favor de la revitalización de los paradigmas indígenas (Walker, 2015, p. 160).

La propuesta

Dos urgencias movieron esta investigación, la de *relacionarnos* con el paradigma indígena y la de reconocer el papel primordial que merece en el escenario de las ciencias sociales mostrando cómo sus aportes pueden venir, además, a nutrir los asolados campos de la investigación cualitativa frente a la presión positivista. La propuesta radica, entonces, en destacar el valor y trascendencia del paradigma indígena en toda su idiosincrasia, con todos sus presupuestos y con todas sus formas de conocer, validar y producir conocimiento. Son estas características las que lo constituyen en guía y orientación de la futura investigación cualitativa.

Si me he detenido en un conjunto de aportes a este paradigma y elaborado una presentación de ellos, *respetando* las mismas palabras de las y los autores citados es porque he aprendido que son la *responsabilidad relacional*, la *reciprocidad* y el *respeto* los que han de orientar mi acción. Es por eso que acudiré aquí nuevamente a sus palabras para que sea de ellas que surja la justificación de la propuesta que realizo.

Cabría preguntarse si tiene sentido plantear la ubicación del paradigma indígena cuando, si bien reitera los términos “paradigma”, “ontología”, “epistemología”, “axiología”, “metodología”, su significado no es el mismo respecto al de su empleo en el discurso científico normalizado. Esto es así, porque esos términos han sido y son empleados con otros presupuestos, propósitos, intereses, compromisos y en otros contextos cognitivos, sociales, históricos, políticos de referencia. Este cambio de significado, de contenido semántico, de los términos que emplea el paradigma indígena, lo es también de sus presupuestos y fundamentos, lo que hace imposible la comparación. Dejemos que sean quienes han sido citados los que exhiban –a través de un conjunto de emisiones que he seleccionado a ese efecto- las diferencias entre el paradigma indígena y el “occidental”, y la imposibilidad de establecer comparaciones entre paradigmas:

1. “El conjunto del paradigma indígena es mayor que la suma de sus partes”.⁸

2. La epistemología indígena es nuestro sistema de conocimiento en su contexto o relación.

7 La cita completa figura en el texto de esta presentación.

3. Los paradigmas dominantes se basan en la creencia fundamental de que el conocimiento es una entidad individual. Un paradigma indígena proviene de la creencia fundamental de que el conocimiento es relacional. El conocimiento se comparte con toda la creación.

4. No son las realidades en sí mismas las que importan, sino la relación que comparto con la realidad. Este lenguaje se expresa desde una epistemología totalmente ajena a otros paradigmas de investigación

5. La realidad no es un objeto, sino un proceso de relaciones, y “una ontología indígena es en realidad el equivalente a una epistemología indígena”.

6. “Como indígenas, somos nuestras relaciones con otras personas”. Somos nuestra relación con la tierra, que se extiende a todo el cosmos circundante y nos hace quienes somos.

7. “En la investigación indígena, la unidad de análisis es la relación, no el individuo”.

8. Hablar de metodología indígena, es hablar de responsabilidad relacional. Como investigador, respondes ante todas tus relaciones cuando investigas.

9. La investigación indígena debe reflejar los contextos y las cosmovisiones indígenas: es decir, debe provenir de un paradigma indígena, no de una perspectiva indígena.

10. Implementar esta filosofía o paradigma de investigación requiere que los investigadores indigenistas construyan marcos teóricos y métodos de investigación congruentes con los sistemas de creencias indígenas.

De cara a los paradigmas dominantes de la investigación del sistema occidental Wilson (2001, p.176) intenta “ir más de ellos, más allá de simplemente asumir una perspectiva indígena sobre estos paradigmas no indígenas hacia un paradigma indígena completo. Su ontología, epistemología, axiología y su metodología son profundamente diferentes”. Wilson (2007,

p.194) postula la necesidad de articular qué entendemos por un paradigma indigenista sin compararlo con otros paradigmas.

La dificultad de comparar al paradigma indígena con los otros paradigmas dominantes radica, además, en que el paradigma indígena es también una epistemología la que, a su vez, es distinta a aquella/s otra/s en la que se sustentan esos paradigmas. La propuesta abarca la coexistencia pero no la fusión, dependencia, subordinación del paradigma indígena respecto de otro u otros paradigmas: las diferencias ontológicas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas ya han sido expuestas. La coexistencia supone el respeto tanto de los rasgos propios de cada paradigma como de la interdependencia de todos sus componentes. No hay en la Epistemología del Sujeto Cognoscente, a la que pertenecen los paradigmas consolidados, un criterio común a partir del cual se pudiese comparar al indígena con otros paradigmas y, si lo hubiese, de aceptarlo volveríamos a entrar en el círculo y en la reiteración del presupuesto de la jerarquización de unas sobre otras formas de conocer. El conocimiento eurocéntrico no logra darnos cuenta de la idiosincrasia del paradigma indígena, el que no puede ser apreciado ni con la medida y a la medida de ese conocimiento legitimado que no abarca las dimensiones profundas y variadas a las que alcanza el paradigma indígena. Para considerar a este paradigma debemos desprendernos del conocimiento con el que hemos aprendido a conocer porque si no lo hacemos volvemos establecer como legítimas a las formas de conocer que se nos han impuesto como las únicas válidas y que cuestionan o niegan la igual dignidad y capacidad de conocer y de producir conocimiento de los seres humanos.

Referencias

- Arévalo, L. P. (2010). Epistemología e investigación indígena desde lo propio. *Revista guatemalteca de educación*, 2(3), 195-227.
- Baudrillard, J. (1991). *La guerra del Golfo no ha tenido lugar*. Barcelona: Anagrama.
- Bhambra, G. K. y Santos, B. de S. (2017). Introduction: Global Challenges for Sociology. *Sociology*, 51(1), 3-10.

- Bishop, R. (1998). Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: A Maori approach to creating knowledge. *International journal of qualitative studies in education*, 11(2), 199-219.
- Bishop, R. (1999). Kaupapa Maori Research: An indigenous approach to creating knowledge. En N. E. Robertson (Ed.), *Maori and Psychology Research Unit*. University of Waikato.
- Callon, M. (1999). The Role of Lay People in the Production and Dissemination of Scientific Knowledge. *Science Technology & Society*, 4 (1), 81-94.
- Chilisa, B. (2017). Decolonising transdisciplinary research approaches: an African perspective for enhancing knowledge integration in sustainability science. *Sustainability Science*, 12(5), 813-827.
- Chilisa, B. (2024). Relational ontologies and epistemologies that are informed by our philosophies: Inaugural Ubuntu Annual Lecture 2022. Ubuntu Lecture delivered on 25 November 2022. *African Journal of Social Work*, 14(3), 158-165. <https://dx.doi.org/10.4314/ajsw.v14i3.8>
- Chilisa, B., Major, T. E., y Khudu-Petersen, K. (2017). Community engagement with a postcolonial, African-based relational paradigm. *Qualitative Research*, 17(3), 326-339. doi: 10.1177/1468794117696176
- Daza, W. G. I. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización. Aproximaciones al paradigma indígena. *RevISE-Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 9(9), 111-125.
- Dussel, E. (2014). *Filosofías del Sur y Descolonización*. Buenos Aires: Docencia
- Feres, J. O. (2009). Representing Latin America through Pre-Columbian Art. *Theory, Culture & Society*, 26 (7-8), 182-207.
- Estermann, J. (2024). Epistemología andina: Del exterminio de lo ajeno a la recuperación de lo propio. *Espaço Ameríndio*, 18(2), 13-36.
- Fricker, M. (2012). Epistemic justice as a condition of political freedom? *Synthese*, 190(7), 1317 -1332. doi: 10.1007/s11229-012-0227-3
- Gialdino, M. R. (2019). La ética como fundamento para una epistemología de las ciencias sociales. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.) Ameigeiras, A.R.; Chernobilsky, L.B.;

- Giménez Béliveau, V.; Gialdino, M. R.; Mallimaci, F; Mendizábal, N.; Suarez, A. L. *Estrategias de Investigación Cualitativa. Volumen II*, (pp.99-160). Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1997). *Droit et Démocratie*. Paris: Gallimard.
- Hart, M. A. (2010). Indigenous worldviews, knowledge, and research: The development of an Indigenous research paradigm. *Journal of Indigenous Social Development*, 1(1), 1-16.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.
- Mertens, D. M. (2024). Mixed Methods Research for Social Betterment and a More Just World. *Journal of Mixed Methods Research*, 18(3), 216-224. <https://doi.org/10.1177/15586898241256834>
- Mouzelis, N. (2010). Self and Self - Other Reflexivity: The Apophatic Dimension. *European Journal of Social Theory*, 13 (2), 271-284.
- Neubert D. (2022). Do Western sociological concepts apply globally? Towards a global sociology. *Sociology*, 56 (5), 930-945. <https://doi.org/10.1177/00380385211063341>
- Porsanger, J. (2004). An essay about indigenous methodology. *Nordlit*, 15, 105-121.
- Porsanger, J. (2010). Self-determination and indigenous research: capacity building on our own terms. En *Towards an Alternative Development Paradigm: Indigenous Peoples' Self-Determined Development* (pp. 433-446). TEBTEBBA
- Rigney, L.-I. (2001). A first perspective of Indigenous Australian participation in science: Framing Indigenous research towards Indigenous Australian intellectual sovereignty. *Higher Education Journal*, (7), 1-13.
- Romm, N. R. (2024). An Indigenous relational approach to systemic thinking and being: Focus on participatory onto-epistemology. *Systemic Practice and Action Research*, 37(6), 811-842.
- Santos, B. de S. (2001). Nuestra América. Reinventing a subaltern paradigm of recognition and redistribution. *Theory, Culture & Society*, 18 (2-3), 185-217.
- Scheurich, J. J. (2025). An Anti-Racist Critique Related to the Ontology and Epistemology of Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 31(3-4), 295-304. doi: [10.1177/10778004241260652](https://doi.org/10.1177/10778004241260652)

- Sing-Kiat Ting, R., Lee, B. O., y Jian-Ai Thong, J. (2025). Beyond the Lab-Proposing an Indigenous Psychologies Research Paradigm. *Social and Personality Psychology Compass*, 19(4), e70053.
- Smith, L. T. (2008) *Decolonizing Methodologies Research and Indigenous Peoples*. Zed Books, University of Otago Press.
- Smith, L. T. (2015). Kaupapa Māori research- Some Kaupapa Māori principles. En L. Pihama y K. South (Eds.), *Kaupapa Rangahau A Reader: A Collection of Readings from the Kaupapa Māori Research Workshop Series Led* (pp. 46–52). Te Kotahi Research Institute.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de America Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord) A.R. Ameigeiras; L.B. Chernobilsky; V. Giménez Béliveau; F. Mallimaci; N. Mendizábal; G. Neiman; G. Quaranta, y A. J. Soneira, *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009/2011). Ontological and epistemological foundations of qualitative research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2). Version en nuestra lengua: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2779> Version en inglés: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/3164>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2011). Nuevas formas de conocer, de representar, de incluir: el paso de la ocupación al diálogo. *Discurso & Sociedad*, 5 (1).
- <http://www.dissoc.org/ediciones/v05n01/DS5%281%29Vasilachis.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord) (2019). La validez procesual. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.) Ameigeiras, A. R.; Chernobilsky, L. B.; Giménez Béliveau, V.; Gialdino, M. R.; Mallimaci, F.; Mendizábal, N.; Suárez, A. L. *Estrategias de Investigación Cualitativa. Volumen II*, (pp. 31-97). Gedisa
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Paidós/I.C.E-U.A.B.
- Vattimo, G. (1997). Hermeneutics and democracy. *Philosophy & Social Criticism* 23(4), 1-7.
- Vattimo, G. (2006). Utopia Dispersed. *Diogenes*, 53, 18-23.

Pedagogía y *performance*: el archivo y el repertorio en la propuesta de Diana Taylor

 **Pedro Baquero Másmela**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Recibido: 9 de septiembre de 2025
Aprobado: 29 de octubre de 2025
Publicado: 29 de noviembre de 2025



Como citar

EnDiálogo
SABERES Y CREACIÓN

Baquero, P. (2025). Pedagogía y performance: el archivo y el repertorio en la propuesta de Diana Taylor. *EnDiálogo. Saberes y creación*, 1(1), 51-66.

Las perspectivas epistemológicas inter y transdisciplinarias han desdibujado las fronteras de los saberes, reconfigurando sus objetos y generando, igualmente, nuevas problemáticas de estudio que, también en el campo de la pedagogía, han hecho posible la visibilización de nuevas y viejas comprensiones y la expansión de lo pensable, lo decible, lo comprensible que la época determina en torno a dicho campo. De pensar la pedagogía en su anclaje hegemónico con la psicología y, en consecuencia, haberla reducido a teorías de la enseñanza y su obsesión metodológica, hemos pasado a la reconfiguración del campo en sus vínculos con la cultura, el poder, la subjetividad, el cuerpo, la ética, la política, la estética, las teorías del discurso, etc. El resultado es ese extraño y a veces inasible cuerpo teórico en el que todo parece rezumar en todo y no hay certeza de dónde empieza o termina un dominio disciplinar ni un método que pueda agotar la posibilidad analítica y comprensiva de los fenómenos educativos y sociales.

De manera que, lejos de considerar agotado el debate pedagógico como pretenden ciertos didactistas obsesionados con la compulsión metodológica, estimulada por el formidable avance de las TICS y más recientemente por la Inteligencia Artificial, lo que se advierte ahora es el reposicionamiento de muchos factores ignorados o intencionalmente invisibilizados de la pedagogía que han estado desde siempre en sus fuentes y comprensiones más profundas, entre ellos el cuerpo y, a partir de este, los hilos invisibles con el placer, el deseo, la libertad, la gobernanza y, en últimas, la producción de sujetos, que en la perspectiva sociológica de Bernstein es el objeto último de la pedagogía (Bernstein 1989, 1990).

Las viejas urdumbres entre pedagogía y cuerpo, imaginario cultural, poder y política reposicionadas y extensivamente problematizadas por pensadores a veces “enfrentados” como Foucault (1988) y Rancière (1996, 2000) cobran actualidad y extienden el territorio de lo pedagógico a múltiples posibilidades analíticas y comprensivas entre las que el cuerpo, en tanto vector del saber/poder, superficie de inscripción y lugar de la experiencia gana protagonismo. En ese escenario multiforme y diverso, cifrado por el cambio, la emergencia continua de problematizaciones, posturas teóricas y formas de la práctica que interpelan de manera constante y definitiva los encierros disciplinarios, la pedagogía se enriquece y amplía sus posibilidades de acción en la práctica educativa y en la comprensión de las dinámicas culturales, estéticas, éticas y políticas.

La reflexión que se propone en estas notas juega, justamente, en ese encuadre de problematizaciones de la pedagogía, en lo que ésta reviste de dispositivo de gubernamentalidad en su relación con el saber/poder y su consecuente articulación con el cuerpo, sus rituales, gestos, resistencias y acomodaciones estratégicas en los que el concepto de *performance*, surgido y desarrollado inicialmente en prácticas artísticas, adquiere toda la relevancia y actualidad que hoy lo caracteriza.

Aunque pedagogía y *performance* se piensen como conceptos claramente delimitados y con trayectorias propias e independientes, basta detenerse un poco en las materias y prácticas (sobre todo en las prácticas) de que se ocupan para descubrir las interdependencias, los traslapos y afectaciones recíprocas de estas cuando se las piensa en función de sus relaciones con el cuerpo, el hacer, la mimesis, la representación, la internalización, la resistencia y la creatividad que les son comunes a una y otra: la primera ligada explícitamente con la producción de sujetos, a la construcción de los fundamentos filosóficos, éticos y políticos, así como a los mecanismos del aprendizaje, de la formación, de la educación, y la segunda a la representación, las prácticas estéticas y formas expresivas de militancia en las que el cuerpo es lugar y objeto de transferencia, memoria, resistencia, identidad. De allí la estrecha relación entre estas dos modalidades de práctica.

En efecto, si postergamos las problematizaciones de la pedagogía como instrumentación metodológica, aspecto este que corresponde, en realidad, a la didáctica y suspendemos, así sea de manera aparente, su estudio como dispositivo de gubernamentalidad y nos detenemos, en cambio, en esa relación estrecha con el cuerpo, la experiencia, el hacer, que mueve, en últimas, toda la práctica pedagógica, podremos establecer relaciones explícitas entre ésta y el/la *performance*, pues parecieran nutrirse de motivaciones próximas y, sobre todo, producir efectos potenciales semejantes o convergentes en la subjetividad, en la producción de identidades, en los aprendizajes y otros “actos de transferencia” según el concepto de Diana Taylor (2017).

Se trata, entonces, de un desplazamiento de la concepción pedagógica sustentada en los métodos herederos de la psicología (tradicional, conductista, cognitivista, constructivista y sus ramificaciones hetero, auto e interestructurante, según la taxonomía de Louis Not (1994) y

conservados y organizados sustancialmente en el *archivo*) para pensar y “actuar” la pedagogía como una práctica corporal o que se juega en, desde y para el cuerpo como materia de entrenamiento, modelación para la acción-representación, superficie de inscripción y resistencia: es decir, el cuerpo como *repertorio* (Taylor, 2015).

En primer lugar cabe adoptar una definición provisional de pedagogía como saber estratégico orientado a la producción de sujetos o de formas particulares de saber, de sentir, de percibir y de coordinar las significaciones polivalentes de la experiencia, como la define el profesor y filósofo francés Jean Paul Resweber (1981). Hacer significativa la experiencia pareciera, pues, la función estratégica de la pedagogía; pero la experiencia “*eso que me pasa*” nos dice Jorge Larrosa (2009), sólo es posible porque ocurre en una subjetividad encarnada, en un cuerpo que experimenta la exterioridad y se modifica, se transforma o afecta incluso la exterioridad que lo interpela. El cuerpo es, pues, el lugar de la experiencia. Sostiene Michel Serres: “*No importa a qué actividad se entregue uno, el cuerpo sigue siendo el soporte de la intuición, de la memoria, del saber del trabajo, y sobre todo, de la invención*” (2011, p. 51). Es decir, el cuerpo es el vector de toda la práctica social incluida la pedagogía.

Hay, sin embargo, una fuerte tendencia en la práctica y teoría pedagógica, sobre todo en aquellas perspectivas psicologizantes que caracterizan las didácticas disciplinares, a ignorar o poner en segundo plano la dimensión corporal de la experiencia, el vínculo de los saberes con la vida, con los afectos, con las sensaciones, con el cuerpo material. La experiencia —afirma Jorge Larrosa (2009)— *suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso*¹. Por ello insiste en que la otra manera de habitar esos espacios y tiempos hostiles de lo educativo en los que priman la experticia, las competencias profesionales y laborales, el dominio técnico, los saberes puramente declarativos, sea poniendo de presente que también somos sujetos de experiencia, seres “*abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso*”.

¹ La cita, de Jorge Larrosa, corresponde a su conferencia *Experiencia y alteridad en educación*.

La experiencia, pues, ocurre en el cuerpo; pero no sólo en su materialidad fáctica sino en la “corporeidad” esa dimensión culturalmente construida en la que los cuerpos se “producen” y que la pedagogía, entre otras prácticas sociales, se encarga de moldear y asegurar, mediante la repetición, la ejercitación, el entrenamiento, la simulación, la mimesis que, entre otras “técnicas del cuerpo”, según las denominó Mauss (1979), son, por excelencia, técnicas pedagógicas con las que incluso antes de ir a la escuela, moldeamos el cuerpo, adoptamos patrones de conducta, nos adaptamos al ambiente, organizamos experiencias pero que, paradójicamente, la escuela parece ignorar cuando currículos y prácticas educativas priorizan la mente sobre la corporeidad e ignoran la evidencia científica de que con el cuerpo también se aprende, que no todo llega al conocimiento a través de los sentidos, sino que las emociones, las sensaciones también producen cognición.

Tener presente el cuerpo, es pues, en la práctica pedagógica, un desplazamiento de lo puramente cognitivo hacia la corporeidad, sin querer decir con ello que las teorías psicológicas y las metodologías inherentes dejen de ser determinantes en los aprendizajes, y en la idea clásica de educación. Lo que se postula es que, al lado de estas herencias pedagógicas, el cuerpo como subjetividad encarnada, vuelva a ganar protagonismo, es decir, que como sostienen desde distintos ángulos filósofos como Michel Serres (2011) o Sloterdijk (2012) o antropólogos como Turner (1989), Geertz (2003) se tome conciencia del valor de las “técnicas corporales”; que el hombre es un ser surgido “*bajo el signo del ejercicio*” (Sloterdijk, 2012, p. 17). Con esta idea, Sloterdijk propone que es el conjunto de “prácticas corporeizadas” el verdadero puente entre naturaleza y cultura y que es, justamente, en ese puente en el que la simulación, la repetición, el entrenamiento han hecho posible una ética, una estética, y todo el conjunto de prácticas que hacen la vida de manera que puestas estas afirmaciones en términos pedagógicos, son las técnicas corporales o mejor, el cuerpo en su dimensión fáctica y simbólica, el verdadero soporte, la causa y el efecto de toda “intención” pedagógica.

En segundo lugar, abordamos el/la *performance*² también como una forma de producir/transmitir conocimiento, (un acto de transferencia) según la propuesta de Diana Taylor. El re-

2 Mantenemos la escritura el/la, según se expresa en la traducción al español de la obra de Taylor. La indeterminación del género alude al carácter multívoco y heteróclito del término.

pertorio, el archivo y últimamente lo digital, sostiene Diana Taylor, son recursos para salvaguardar la memoria y la herencia cultural, que suponen unas maneras de conservar los datos y actuar con ellos. En el caso del *archivo* se trata de todo aquello que tiene valor documental (textos, mapas, restos arqueológicos y artefactos de cualquier naturaleza que perduran en el tiempo y resisten el cambio y que constituyen los instrumentos dominantes de la “transferencia” en la institucionalidad (escuela, academia, ciencia) mientras el repertorio es “*archivo corporalizado*” es decir, todo aquello que el cuerpo aprende, manifiesta, encarna y logra significar en tanto memoria cultural, formas de saber, resistir y crear que generalmente se ignoran, justamente, por la prevalencia de los códigos dominantes del “*archivo*”.

El/la *performance* pertenece al repertorio (Taylor, 2015), es, según esta autora, una forma de saber del cuerpo que funciona como una episteme y que de acuerdo también con la tesis de Schechner (2012) forma parte de los Estudios de la Representación, en los que cabe un amplio espectro de disciplinas y metodologías desde las cuales estudiar la “conducta” en términos de lo que la gente hace cuando hace su actividad en sí misma y también lo que hacen los artistas usando su cuerpo como escenario de inscripción de prácticas y formas de expresión artística o militancia social. De manera que prácticamente toda la acción humana puede considerarse *performance* (la traducción más generalizada del término al español es actuación o desempeño) sin embargo, aunque todo el conjunto de acciones humanas puede interpretarse como *performances*, en tanto “conductas” habría, según la propuesta de Schechner (2012), una diferenciación entre aquellos actos que pueden estudiarse como *performances* y aquellos que propiamente lo *son*. Así que el primer nivel corresponde al mundo como representación y el segundo al mundo de la representación, en el que específicamente se ubica el/la *performance* en el sentido más reducido de “acción representada” que cumple una función interactiva, artística y si se quiere pedagógica toda vez que *muestra un hacer*, persigue una forma de subjetivación generalmente vinculada a la militancia social, a la transformación de “algo,” a la *aisthesis*.

En este último sentido la caracterización que propone Diana Taylor del/la *performance* remite a la pedagogía en tanto “acción intencionada”, sustancialmente política en la que las relaciones/tensiones entre saber/poder determinan en alto grado la subjetividad.

Diana Taylor (2017) propone recuperar las miradas de la corriente dramatúrgica de la antropolología (Turner, 1989; Goffman, 1981; Geertz, 2003), quienes desde escenarios distintos postularon, contra la idea del comportamiento normativo de Durkheim (1986), la condición dramática de los individuos cuestionando e interpelando continuamente las normas y con ello poniendo de relieve los comportamientos encarnados (*performed embodied behaviors*) en los que se movilizan las disputas sociales pero también sus componentes políticos, lúdicos y estéticos. El cuerpo, como puede apreciarse, vuelve a ganar protagonismo como vector de saber, resistencia, transformación y cambio. Y en este aspecto conviene mostrar el acto pedagógico como una *performance* y más aún concebir al profesor como un performer que trabaja en su propia corporeidad, como parte del dispositivo pedagógico para producir otros cuerpos.

La postura de Taylor sobre el/la *performance* es pedagógica, agudamente crítica y decolonial. Desde su conceptualización intenta descentrarse del proyecto antropológico colonial de occidente, siempre mirando al “otro” exótico desde un “nosotros” que no requiere ser visto o, cuando ya se hace insostenible la unidireccionalidad de la mirada, considerando lo no occidental (como) la materia prima a ser trabajada y transformada en “original” en Occidente, de manera que la “auténticidad” de, por ejemplo, las vanguardias y tanta teoría pedagógica pretendidamente nueva sea, quizás, sólo una forma velada de olvido de ricas tradiciones, de prácticas de *performance* que hunden sus raíces en herencias “no occidentales” (Taylor, 2015).

¿Cuánto valor pedagógico tiene el conjunto de rituales y prácticas comunitarias que los pueblos aborígenes conservan como garantes de su supervivencia cultural? ¿Cómo se transfieren estos saberes si no es a través del cuerpo, del conjunto de *performances* que “actúan” en la memoria colectiva como herencia, resistencia y salvaguarda de sus valores, sus cosmovisiones del mundo? La socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2015) estudia con detalle todas estas formas de insubordinación epistémica descolonizadora de las prácticas, que constituyen las formas de comunicación no escrita, como los desfiles, fiestas, obras de teatro, afiches publicitarios, *performances*, etc., que se registran con recursos contemporáneos como la fotografía, el video, el dibujo, la pintura y diferentes secuencias iconográficas que crean un discurso multimodal en el que tienen cabida, por igual, la trama narrativa, la imagen visual, la

kinésica , la proxémica con las que hace una “sociología de la imagen” como método y alternativa pedagógica descolonizadora.

¿Cómo pudieran incorporarse estos recursos de manera más regular y consistente al aula de clase, para hacer que funcionen también como parte del repertorio pedagógico y trabajen, como lo propone Taylor, junto al archivo? Es decir, ¿cómo articular toda la fuerza documental y documentada del archivo, con la memoria corporizada del repertorio? Hay, sin duda, saberes inscritos en el cuerpo de estudiantes y profesores, de sus comunidades, generalmente ignorados, postergados ante la fuerza hegemónica del archivo que, no obstante su hegemonía, no logran tocar al ser profundo, justamente porque no pasan por su corporeidad.

Por el contrario, cuando esa dimensión subjetiva del saber que en este caso podríamos denominar “encyclopedia” tal como la definió Umberto Eco (1980), pasa por el cuerpo, el contenido informativo, la densidad del dato toca el alma. La sensibilidad profunda de profesores y estudiantes, del actor y su auditorio que asisten al acto pedagógico como a un espectáculo experimenta esa suerte de epifanía, de revelación, en la que el conocimiento tratado, no sólo es información sino acontecimiento, experiencia profunda del ser a la que el cuerpo ya no puede sustraerse.

He visto, por ejemplo, a un colega impartir sus clases de literatura no como el profesor rutinario, sino como un performer improvisado, inadvertido para sí mismo, que actúa, que “padece” , el texto literario no como materia de aprendizaje sino como revelación. Su explicación no explica sino que contagia, teatraliza, evoca, produce una memoria imaginante que toca a sus estudiantes y para lograrlo, se juega su corporalidad, su estatura física se magnifica: se empina, ondula como una caña al viento, baila con las palabras, alza la voz, la dramatiza, “actúa” el acento, la prosodia, los silencios, apela a su audiencia: *escuchen, escuchen* dice y confía en que ese segmento del texto, ese verso del poema se salga de sí, aletee, respire en sus oídos y en los de su audiencia, les pase por encima, los aplaste, les produzca el trance, sea el portal, el umbral de la experiencia. Lo he visto y sé que sus actos no son clases de literatura sino goces del cuerpo, del placer, una salida desde sí a la exterioridad de la literatura sólo por el placer que le produce eso que Bachelard (2004) denominó la ensoñación poética, que no es otra cosa que poner el afuera en el adentro.

Luego de esta breve digresión emocional, corpórea, volvamos ahora a la propuesta de Diana Taylor. Su postura política y epistemológica decolonial frente al *performance*, la lleva a pre-guntarse ¿cómo transmiten la memoria y la identidad cultural los comportamientos expresivos (*performance*)?, pero también si ¿podría una perspectiva hemisférica ampliar los escenarios restrictivos y los paradigmas puestos en marcha por siglos de colonialismo? (Taylor, 2012). Estos interrogantes abren la puerta a las pesquisas epistemológicas y metodológicas que dan soporte a la construcción teórica sobre el funcionamiento del/la *performance* como episteme, como forma de saber, como resistencia, como acto vital de transferencia.

Su postura hemisférica, entendida en su espectro geográfico y epistémico, como agenciamiento, posibilita pasar de los textos y narrativas (principal recurso de las pedagogías institucionales) al escenario como el lugar de prácticas corporizadas que expresan saberes, formas de almacenamiento y transmisión diferentes de la verbalización, tales como la danza, la cocina, el ritual, el deporte, los juegos y ese conjunto de acciones en las que el cuerpo es vehículo de expresión, manifestación del sentido, afirmación y reclamo, testimonio y presencia de lo que pervive en la memoria colectiva pero que ha sido escindido, ignorado por que no participa de las cualidades físicas y “duraderas” del archivo.

Si hasta aquí resulta clara la pretensión de homologar pedagogía y *performance* es porque atribuimos a una y otra prácticas efectos equivalentes o convergentes en relación con los procesos de subjetivación que “producen” patrones de conducta o buscan su transformación. En efecto, un/una *performance* en tanto actuación intencionada en la que, por ejemplo, performers mexicanos como Guillermo Gómez Peña, Astrid Hadad o el grupo chileno *Las yeguas del apocalipsis* confrontan las versiones oficiales del descubrimiento y conquista de América, la política o el militarismo apelando a sus cuerpos como superficies de inscripción de la violencia, el colonialismo, el sexism o la corrupción del poder, surten —más allá de la teatralización y el espectáculo como “acciones representadas”— efectos políticos y estéticos que modelan la subjetividad del espectador, ayudan a tomar conciencia histórica, a denunciar las formas de violencia estatal a replantearse los datos del archivo que ha transmitido la pedagogía oficial, intencionadamente desprovista de crítica pero con propósitos reguladores e identitarios específicos orientados a perpetuar las visiones dominantes del saber y los patrones de comporta-

miento social hegemónicos. La apuesta de estos artistas del/la *performance* es pedagógica en el sentido más liberador y emancipador del término, es pedagogía crítica en su esencia como debiera ser toda pedagogía que se precie de formar en el proyecto moderno de la libertad, la autonomía, la justicia y todo el dechado de “buenas intenciones” que propuso la modernidad.

Desde esta perspectiva la diferencia entre pedagogía y *performance* descansaría en la naturaleza de sus “instrumentos” para la transferencia. De un lado, el archivo pedagógico de base documental y “perdurable” que transmite saberes, métodos y visiones de mundo para su socialización en el aparato escolar y de otro el repertorio como “conductas” corporeizadas que tanto pueden reproducir como resistir los marcos dominantes, pero cuya fuerza vital está en el cuerpo, en la materia viva inscrita en el cuerpo como lienzo de “inscripción” generalmente ignorado o postergado en las “pedagogías del conocimiento”.

Hay, además, otro rasgo definitorio del/la *performance* como lo/la concibe Diana Taylor (2015, 2017), y es su proyecto descolonizador como también lo propone Silvia Rivera (2015) y que también se reclama y se defiende hoy en las pedagogías críticas. Al contrario de la lógica de oposición binaria que ha llevado al diálogo de sordos, según la tesis de Marc Angenot (2010), en el que una postura teórica busca ganar prevalencia ignorando o desconociendo los recorridos de las tradiciones discursivas que pretende enfrentar, Diana Taylor se pregunta si sería posible poner en diálogo dos áreas de procedencia discursiva hasta ahora separadas: los estudios de *performance* y los Estudios Latinoamericanos (su lugar de procedencia), estos últimos, el proyecto político con el que los Estados Unidos buscó, en el escenario de la guerra fría, promover la “inteligencia”, la competencia lingüística y la influencia en los países del sur, siempre desde la mirada del analista occidental posicionado en el lugar del observador que no es visto ni examinado. Como puede apreciarse, estas preguntas tienen un profundo matiz pedagógico en tanto acciones intencionadas para descolonizar el saber y permitir la emergencia de los saberes colonizados. En este sentido los estudios de *performance* dan continuidad a la pedagogía Freiriana y extienden sus alcances a la acción política tal como el pedagogo brasileño concibió la pedagogía.

Haciendo traslape de estas preguntas originales de Diana Taylor para amarrar Estudios latinoamericanos y estudios de la representación o del/ la *performance*, podríamos igualmente

preguntarnos como pueden los estudios pedagógicos expandir los estudios del/la *performance*?; ¿cómo expande cada una de estas áreas lo que podemos comprender y hacer de la otra?; ¿cómo una mayor comprensión de los estudios de *performance* puede ayudar a los pedagogos y a los profesores en general y a sus estudiantes a cualificar los procesos pedagógicos, a alcanzar las pretensiones formadoras de la pedagogía en su concepción filosófica y ético política de la Formación?

Frente a la tradición primermundista de los Estudios de *performance*, surgidos durante los años sesenta en Estados Unidos, Inglaterra y Australia y amarrados a los Estudios teatrales, las artes visuales y la antropología, Diana Taylor propone, desde el Instituto hemisférico de performance y política que ella misma funda en la Universidad de Nueva York, en 1998, promover un modelo anticolonial de diálogo e interacción norte/sur que supere las visiones etnocentradadas del arte y el conocimiento con un claro interés de promover los usos del/la *performance* para intervenir espacios políticos lo cual pone de relieve también un interés epistemológico y estético: repensar los límites disciplinarios y nacionales del siglo XIX y concentrarse en los comportamientos corporeizados, lo que conduce a la revisión histórica de las *performances* desde la emergencia misma del concepto en Francia (*parfournir*) y su peregrinaje en distintos campos y lenguas produciendo engañosos términos análogos y diversas capas de referencialidad que, no obstante remiten a la acción, al comportamiento y la dramaturgia social.

En estricto sentido, los estudios de *performance*, o estudios de la representación que refieren al comportamiento, a las conductas como actos encarnados que transfieren saberes, prácticas corporeizadas, (Turner, 1989; Goffman, 1981; Geertz, 2003; Taylor, 2015, 2017; Schechner, 2012; Phelan, 2005, etc.) se ocupan de ciertas manifestaciones en las que el cuerpo es la materia prima de la “representación”: rituales, celebraciones, marchas; pero igualmente la acción artística: fluxus, arte procesual, body art, happening, action painting, etc. y se diferencian de los estudios de performatividad (que se originan en el concepto *performativity* propuesto por Austin, 1982) porque estos últimos se ocupan más de analizar los efectos del lenguaje y sus normas de funcionamiento en los patrones de gubernamentalidad y producción de “verdad” (Lyotard, 1987; Derrida, 1989; Butler, 2002, 2007).

El traslape frecuente de los términos obedece a que uno y otro concepto remiten a la corporalidad, aunque en el caso del/la *performance*, particularmente en la apuesta teórica de Taylor, constituya una mirada epistemológica y metodológica y aún una aproximación pedagógica y política para resituar los saberes corporeizados como formas de afirmación/transformación de las coreografías del sentido de manera que, contrario a la idea que asocia el/la *performance* con lo efímero, este/a proyecta su permanencia en la memoria colectiva, en los rituales, gestos, manifestaciones del cuerpo como memoria corporeizada cuyos comportamientos ritualizados, formalizados, reiterativos operan con sus propias estructuras y códigos que aseguran su permanencia y actualización por fuera del archivo., o como una modalidad radicalmente distinta del archivo. El proceso de selección, memorización o internalización, y transmisión ocurre dentro de (y ayuda a constituir) sistemas específicos de representación.

Si se piensa con detenimiento, un esfuerzo similar, desde la pedagogía, fue el que propuso Freire desde su propuesta inicial en la *Pedagogía del oprimido*, que pronto se convirtió también en *Pedagogía de la Indignación*, en *Pedagogía de la Esperanza*, en *Pedagogía de la Liberación*, en *Pedagogía de la Autonomía*, en acto político y conciencia emancipadora que debía desarrollar la escuela, la *Educación como práctica de la libertad* con la cual no sólo interpeló la dimensión colonial y hegemónica de la pedagogía y de los saberes instituidos en la escuela sino que acentúo la mirada en las prácticas, en el hacer, en los cuerpos y sus rituales comunitarios, sus *performances* (aunque nunca los haya denominado así) hasta poner de relieve justamente eso que Taylor llama el repertorio, la memoria encarnada de las comunidades que hacen y defienden su saber y sus prácticas a través de sus gestos rituales, sus ceremonias, sus prácticas vitales. Por esta razón su postura es una perspectiva crítica del saber, una articulación real del mundo de la escuela con el mundo de la vida.

Las múltiples formas de actos corporeizados que también advirtió Paulo Freire en su trasegar por los pueblos del *tercer mundo* en América Latina, Asia, África y Oceanía, ingresan en su universo pedagógico, las incorpora a su visión de la educación y le permiten advertir que la “*lectura del mundo precede a la lectura de la palabra*” (1984, p.11), que el acto de leer es, sustancialmente, una acción que implica el cuerpo, una articulación de la palabra con el universo

sensible en el que ocurre “la experiencia”. Ese es el lugar de la acción, de la actuación, el mundo del/*la performance*, como lo plantea Taylor:

[...] pero el *performance* no se limita a la repetición mimética. incluye también la posibilidad de cambio, crítica y creatividad dentro de la repetición.

Diversas acciones y eventos como el arte *performance*, la danza , el teatro y los actos socio-políticos y culturales como los deportes, los rituales, las protestas políticas, los desfiles militares y los funerales, tienen elementos reiterados que se reactualizan en cada nueva instancia. estas prácticas suelen tener su propia estructura, sus convenciones y su estética, y están claramente delimitadas y separadas de otras prácticas sociales de la vida cotidiana.

(Taylor, 2015, p. 17.)

Si reflexionamos con detenimiento, todos los actos pedagógicos pueden ser considerados *performances*, particularmente los que discurren en las aulas de clase, pues constituyen comportamientos ritualizados (repertorios) en los que el cuerpo —los cuerpos— de profesores y estudiantes ejecutan comportamientos reiterados, revividos, —como señala Schechner—, que responden a cierta memoria corporeizada de la relación pedagógica: la proxemia, la kinésica, la prosodia, las formas básicas de interacción, el manejo del archivo como fuente dominante del saber que se transfiere, los patrones de autoridad que regulan la clase, son todos conductas ritualizadas que hacen el “gesto pedagógico” en el que el cuerpo repite, una y otra vez una memoria adquirida en el proceso de internalización que hace la escuela.

El profesor explica, ordena, organiza el espacio pedagógico, ejerce el control, el estudiante obedece, hace fila, repite, ejecuta según el libreto que desde sus primeros días de escuela se vuelven memoria corporeizada. En ese sentido la práctica pedagógica es performática, aunque no tenga la misma teatralidad ni fuerza expresiva del espectáculo, lo que quizá debiera, justamente, considerar la “puesta en escena pedagógica” tal vez no como una constante, como un requisito de su ya saturado formalismo, sino como una disruptión posible y prometedora de sus “actos de transferencia”. En la misma lógica, lo que discurre como *performance* se haría *performance*, porque el profesor se asume, de alguna manera un performer mismo, un artista del aula con un público cautivo junto al cual experimentar el espectáculo pedagógico: ense-

ñar/aprender, relacionarse, internalizar, crear, transformar los esquemas y valores de la cultura, desde la plena conciencia del cuerpo, como vector mismo del dispositivo pedagógico.

Así lo pone de manifiesto nuestro colega, profesor de literatura, a quien le preguntamos sobre el papel del cuerpo en la enseñanza de su asignatura:

Claro que se enseña literatura con el cuerpo. Creo que mi primera preocupación es la voz. La literatura, sea el relato, el poema, y mucho más el teatro, es una voz. Una voz que empieza a ocupar el espacio con sus pausas, sus ascensos, sus descensos (...) pero las voces necesitan silencio. El aula no me aprisiona, me defiende del ruido exterior (...) Lo segundo es el espacio, que sea un medio no una distancia. Por eso llego y les muevo los asientos, los descoloco. Romper las filas. Veo en eso algo de ambición y de narcisismo, estar en medio de todo el discurso y acaparar, de paso el cuerpo del otro, invadirles el espacio (...) hay algo de danza, de histrionismo a veces exagerado. Mucho de mueca, de agitación de brazos. De tablero, en lo que hay de circense en un tablero. Ese performance, cuenta hoy con otros recursos (casi siempre una pintura o la letra de una canción).

Considerar el/la *performance* como parte del engranaje pedagógico es reconocer que la condición de lo “efímero” con la que muchos críticos lo caracterizan es un engaño de la percepción porque la expresión sensible de la “acción representada” que podría equipararse a la acción pedagógica en el aula de clase se desplaza no tanto a la materialidad del cuerpo sino a sus dimensiones ontológicas y existenciales. Los profesores, los estudiantes y los performeros mismos saben que sus acciones son fugaces en tanto hechos representados (como dar la clase o posar desnudo y enjaulado en un parque) pero que sus efectos son duraderos en el tiempo, que en realidad la condición efímera de estos actos es relativa pues hay en ellos una voluntad de acción que encarna un horizonte político, una dimensión ética, una trayectoria histórica, una *aisthesis* que permanecen y se proyectan más allá de la “cuestión” representada.

Esa es la imagen que yo mismo conservo de mis mejores maestros. Cuando, por alguna circunstancia regresan a mi memoria, lo que recuerdo de ellos va más allá de su presencia física, no es solamente la voz que regresa, los gestos, las formas de caminar por el aula, a veces la exactitud de las palabras; sino esa suerte de felicidad, de fascinación con el saber, con el “archivo “que, paradójicamente, no viene del conjunto de datos aprendidos y olvidados una y otra vez, sino de la evocación, de la ensueñoación poética de sus “actos de transferencia”.

Referencias

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores.
- Austin, P. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bachelard, G. (2004). *Poética de la ensoñación*. FCE.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control 1. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*. (M. Díaz, Ed.). Prodic el Griot.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Cátedra.
- Durkheim, É. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1980). *Tratado de semiótica general*. Lumen
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1988.3.61350>
- Freire, P. (1984). *La lectura del mundo y la lectura de la palabra*. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa. (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (1ra ed., pp.13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.

- Mauss, M. (1979). Técnicas y movimientos corporales. En M. Mauss (Autor), *Sociología y antropología*, (1ra ed., pp. 337-356). Editorial Tecnos.
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Phelan, P. (2005). La ontología del performance: representación sin reproducción. [The ontology of performance: representation without reproduction]. En Phelan, P. (Autora), Sin marcar. La política de la performance (pp. 146-166). Routledge
- Rancière J, (1996). *El desencuentro. Política y filosofía*. Nueva Visión.
- Rancière J, (2000). Política, identificación y subjetivación. En B. Ardit (Ed.), *El reverso de la diferencia. Identidad y política* (1ra ed., pp. 145-152). Nueva Sociedad.
- Resweber, J.P. (2000). *La méthode interdisciplinaire* (M.E. Rodríguez, Trad., 1ra ed.). Editorial UD. (Obra original publicada en 1981)
- Rivera, S. (2015). Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina. Tinta Limón Ediciones.
- Schechner, R. (2012). *Estudios de la Representación. Una introducción*. Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-textos.
- Taylor, D. (2015). *Performance*. Asunto Impreso S.R.L.
- Taylor, D. (2017). *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Turner, B. S. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. Fondo de Cultura Económica.

De los trabajos de grado al tejido de campos de conocimiento-saber de una Facultad de Ciencias y Educación

 Harold Castañeda-Peña

hacastanedap@udistrital.edu.co

Doctorado Interinstitucional en Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Recibido: 9 de septiembre de 2025

Aprobado: 29 de octubre de 2025

Publicado: 29 de noviembre de 2025



Como citar

EnDiálogo
SABERES Y CREACIÓN

Castañeda-Peña, H. (2025). De los trabajos de grado al tejido de campos de conocimiento-saber de una Facultad de Ciencias y Educación.

EnDiálogo. Saberes y creación, 1(1), 67-88.

Resumen

Este artículo analiza la configuración de los campos de conocimiento-saber en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a partir del examen de 3.307 títulos de trabajos de grado de pregrado registrados entre 2000 y 2025. Se argumenta que los proyectos curriculares no producen saberes de manera aislada, sino que sus prácticas investigativas y creativas —sostenidas por estudiantes y docentes— tejen campos integradores que desbordan las fronteras disciplinarias. El estudio articula técnicas cuantitativas y minería de texto para identificar tendencias, modalidades predominantes y la consolidación de ocho campos de conocimiento-saber integradores. Los resultados muestran tensiones productivas entre modalidades tradicionales (monografía junto con pasantía) y rutas emergentes (creación o interpretación, investigación-innovación, así como emprendimiento), al tiempo que revelan la emergencia de temáticas sensibles a problemáticas contemporáneas. Se sostiene que la Facultad opera con una hibridez epistémica que constituye un insumo estratégico para la construcción de las futuras Escuelas UniDistritalinas y para comprender cómo se produce, circula y transforma el conocimiento-saber desde abajo, en clave situada, relacional y políticamente encarnada.

Palabras clave: campos de conocimiento-saber; trabajos de grado; modalidades de grado; pregrado; Facultad de Ciencias y Educación.

Abstract

This article examines the configuration of conocimiento-saber fields within the Faculty of Science and Education at Universidad Distrital Francisco José de Caldas, based on an analysis of 3,307 undergraduate thesis titles registered between 2000 and 2025. It argues that curricular projects do not produce knowledge in isolation; rather, their research and creative practices—sustained by students and teachers—interweave integrative fields that exceed disciplinary boundaries. The study combines quantitative techniques and text mining to identify trends, predominant modalities, and the consolidation of eight integrative conocimiento-saber fields. The findings reveal productive tensions between traditional modalities (monograph together

with internship) and emerging routes (creation or performance, research–innovation, as well as entrepreneurship), while also highlighting the rise of themes attuned to contemporary social concerns. The article contends that the Faculty operates through epistemic hybridity, which constitutes a strategic contribution to the development of future Schools and to understanding how conocimiento-saber is produced, circulates, and is transformed from below through situated, relational and politically embodied practices.

Key words: conocimiento-saber fields; undergraduate theses; degree modalities; undergraduate education; Faculty of Science and Education.

Introducción

A partir de la expedición del Acuerdo 04 de 2025 del Consejo Superior Universitario, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas institucionaliza la noción de *campo de conocimiento-saber* como un escenario social de interacción que promueve la configuración de comunidades académicas alrededor de intereses compartidos, orientadas a la generación, circulación y apropiación de conocimientos y saberes. Esta institucionalización produjo debates en los claustros de docentes de la Facultad de Ciencias y Educación respecto del concepto mismo de campo de conocimiento-saber, su carácter instrumental-administrativo y su potencial como estructura que moviliza diálogo, investigación y creación. El presente artículo surge precisamente de tales discusiones, en las que los títulos de los trabajos de grado de pregrado, junto con sus modalidades, operan como una fuente indicativa —aunque parcial— de la trayectoria histórica de los campos de conocimiento-saber que ha tejido la Facultad.

Las facultades universitarias, en tanto comunidades epistémicas, no solo agrupan programas o disciplinas: también articulan sujetxs, tradiciones, prácticas y discursos que configuran modos particulares de relacionarse con el conocimiento-saber, así como formas específicas de pensar y actuar en el entramado académico-social-cultural. Tal como plantea Villoro (2008), todxs lxs sujetxs somos epistémicxs respecto de ciertos saberes y no de otros; en consecuencia, las facultades de la Universidad Distrital —antes del Acuerdo 04 de 2025— funcionaron como espacios de legitimación de determinados campos que las constituían, junto con la exclusión de otros. Responder ahora a la exigencia institucional de delimitar los

campos de conocimiento-saber implica identificar fuentes de información que recuperen lo construido por la Facultad de Ciencias y Educación desde su fundación en 1980. Este artículo opera como un insumo frente a dicho imperativo, aun cuando reconoce que toda imposición institucional (de arriba hacia abajo) corre el riesgo de reinstalar jerarquías de conocimiento-saber cercanas a lógicas de poder que ubican a las comunidades epistémicas universitarias entre fuegos cruzados.

Breve apunte teórico

El campo de conocimiento-saber puede comprenderse como un entramado relacional donde confluyen sujetxs, saberes y estructuras epistémicas que definen posiciones, jerarquías y disputas de poder (Bourdieu, 2001; Bourdieu & Wacquant, 2008). Esta noción se nutre de diversas tradiciones teóricas que coinciden en que el conocimiento nunca se genera en el vacío, sino que emerge de los contextos socioculturales, históricos y políticos que lo condicionan. Para Robayo (2021), los campos constituyen construcciones sociales sostenidas por lxs agentes que participan en la producción, distribución y apropiación de saberes. Así, por ejemplo, en el campo de la primera infancia se articulan prácticas de intervención y estrategias pedagógicas, junto con la agencia de sujetxs históricamente subalternizadxs —niñxs, jóvenes y comunidades diversas— que inciden en los procesos de configuración del saber.

En esta misma línea, Palma (2015) sugiere que la constitución de un campo disciplinar responde a la intención de un “sujeto de la ciencia” que delimita qué formas de conocimiento resultan válidas dentro de una comunidad académica, lo cual evidencia la dimensión política y normativa de toda configuración epistémica. Desde la didáctica de las ciencias, Valbuena, Correa y Amórtegui (2011, 2012) reconocen el campo como un espacio de especificidad investigativa, dotado de un cuerpo teórico, objetos, problemas y medios de publicación propios que permiten consolidar identidades epistemológicas y metodológicas.

A partir de los aportes de Bourdieu (2001) y Silva (2017), es posible comprender el campo como una metáfora espacial-relacional donde el saber se instituye como dominio de prácticas situadas, atravesadas por relaciones de poder. Lxs agentes, en este entramado, no se definen únicamente por su corporeidad biológica, sino por los efectos que generan en el campo y por su capacidad de producir transformaciones simbólicas y materiales. Conocer un campo, por

tanto, implica reconocer las posiciones que lxs sujetxs ocupan, sus trayectorias y los puntos de vista desde los cuales configuran su visión del mundo y de la institución (Bourdieu & Wacquant, 2008).

Silva (2017) amplía esta comprensión al caracterizar el campo de saber–poder como un sistema abierto pero delimitado, compuesto por enunciados, sujetxs e instituciones que se articulan y dispersan en la disputa por el sentido. De modo afín, Salazar (2008) subraya que los campos de saber emergen en respuesta a condiciones contextuales que los hacen pertinentes para lo escolar, en tanto atienden problemáticas históricas y culturales específicas.

En el marco del Acuerdo 04 de 2025, resulta significativa la introducción del guion en *conocimiento-saber*. Aun sin explicitarlo, esta grafía puede leerse como un gesto político–epistémico que vincula nociionalmente ambos términos, desestabilizando la jerarquía moderna que históricamente subordinó saberes comunitarios, populares, corporales, emocionales o de cuerpxs otrxs al conocimiento disciplinar, racional y académico. Este gesto abre un intersticio que permite observar las modalidades de trabajo de grado —pasantía, proyecto de emprendimiento, investigación–innovación, monografía, creación o interpretación, producción académica— como prácticas que históricamente han contribuido a la constitución de campo(s) de conocimiento(s)-saber(es) en los que coexisten, entre otros, la ciencia, las artes, la creación, la investigación–creación, las pedagogías, los territorios y las comunidades.

Metodología

Este estudio se fundamenta en una estrategia metodológica mixta que articula análisis cuantitativos y cualitativos aplicados al corpus de títulos de trabajos de grado de pregrado registrados en el Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (RIUD). El enfoque permite comprender simultáneamente las tendencias de producción académica y las configuraciones relationales que emergen como campos de conocimiento–saber desde las prácticas investigativas y creativas de lxs estudiantes con la tutela de lxs docentes.

Fuente de información

El RIUD proporcionó una base de datos inicial compuesta por 5.285 títulos de trabajos de grado registrados entre el año 2000 y mayo de 2025. Se excluyeron aquellos registros que no indicaban modalidad de grado, así como las entradas correspondientes a programas de especialización que, en el RIUD, aparecen clasificadas dentro de la base de pregrados. Tras la depuración, el corpus final quedó conformado por 3.307 títulos válidos. No se empleó otro tipo de metadatos —como palabras clave— dado que no fueron suministrados por el repositorio.

Organización de la información

El corpus depurado se organizó en sub-bases de datos a partir de dos criterios principales:

1. Modalidad de grado: pasantía, proyecto de emprendimiento, investigación–innovación, monografía, creación o interpretación, así como producción académica.
2. Proyecto curricular: Archivística y Gestión de la Información Digital; Comunicación Social y Periodismo; Licenciaturas en Biología, Ciencias Sociales, Educación Artística, inglés, Matemáticas, Física, Humanidades y Lengua Castellana, Pedagogía Infantil, junto con Química.

Esta clasificación permitió analizar tanto las dinámicas internas de cada proyecto como las articulaciones entre proyectos curriculares que dan lugar a campos de conocimiento-saber de carácter transversal e integrador.

Estrategia de análisis

Para caracterizar los campos de conocimiento-saber se implementaron tres subprocesos analíticos complementarios:

1. Cuantificación de modalidades de grado.

2. Se emplearon técnicas descriptivas tradicionales para calcular la distribución de modalidades en cada programa, identificar tendencias temporales y establecer frecuencias relativas.
3. Minería de texto.
4. Los títulos del corpus fueron sometidos a procedimientos de análisis léxico y detección de coocurrencias con el fin de identificar categorías recurrentes, núcleos temáticos y posibles campos emergentes.
5. Agrupamiento y análisis longitudinal.
6. Se desarrollaron procesos de agrupamiento temático y análisis temporal que permitieron reconocer la evolución de los campos de conocimiento-saber a lo largo de veinticinco años. Este subproceso incluyó:
 - elaboración de tablas dinámicas por proyecto curricular,
 - análisis por períodos quinquenales (2000–2005, 2006–2010, etc.),
 - clasificación de los campos según los siguientes criterios:
 - a) Consolidado: presencia \geq 15 títulos en al menos tres períodos consecutivos, con crecimiento o estabilidad en el último periodo.
 - b) Permanente/estable: presencia \geq 10 títulos en cuatro o más períodos, sin tendencia de crecimiento.
 - c) Emergente: aparición posterior a 2015 con crecimiento \geq 100 % entre el penúltimo y el último periodo.
 - d) En declive: dos períodos consecutivos de reducción \geq 50 % respecto del máximo histórico.
 - e) Marginal: nunca supera cinco títulos en ningún periodo.
 - f) Intermedio: no cumple los criterios anteriores, pero mantiene presencia sostenida.

Estos procedimientos permiten observar cómo, desde abajo, las prácticas formativas e investigativas del pregrado producen configuraciones epistémicas que trascienden los límites disciplinares y dan forma a los campos de conocimiento-saber integradores de la Facultad.

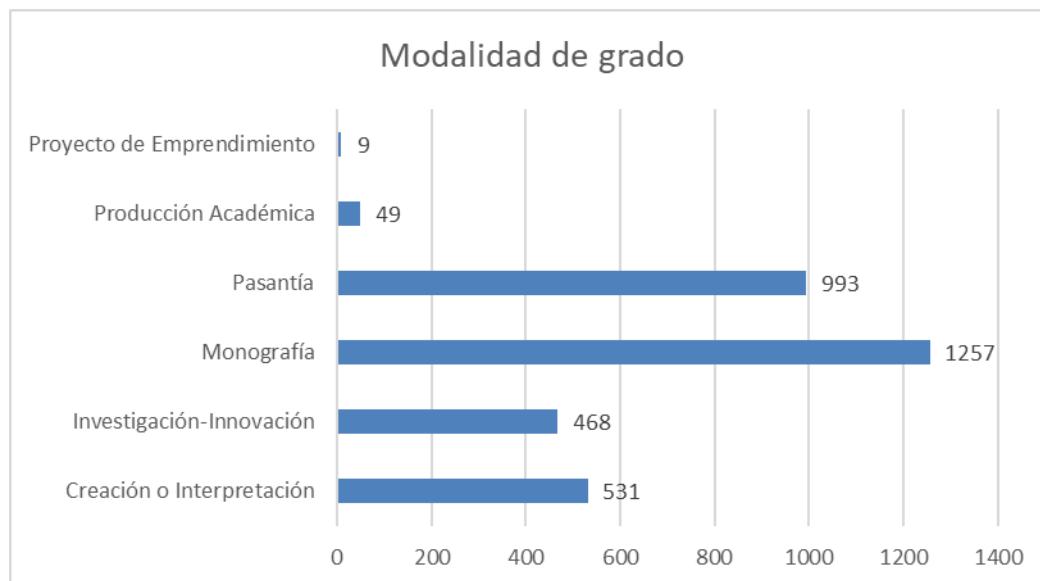
Hallazgos

Tendencias generales de las modalidades de grado

Tal como se observa en la Figura 1, las modalidades de grado no se distribuyen de manera homogénea en el corpus analizado. La monografía (1.257 registros) y la pasantía (993) concentran la mayoría de los trabajos, lo que evidencia su consolidación como rutas privilegiadas en la Facultad de Ciencias y Educación. En un nivel intermedio aparecen la investigación-innovación (468) junto con la creación-interpretación (531), modalidades que, aunque con menor recurrencia, aportan matices relevantes a la producción de saber pedagógico, disciplinar y artístico. Finalmente, los proyectos de emprendimiento (9) y la producción académica (49) constituyen las modalidades menos exploradas, quizás debido a su novedad o a los desafíos formativos e institucionales que implican.

Figura 1

Distribución de modalidades de grado en el corpus



Fuente: Elaboración propia

La distribución global de modalidades revela no solo preferencias formativas de lxs estudiantes, sino también la manera en que se concretan los procesos de investigación-creación al interior de los proyectos curriculares. La fuerte presencia de la monografía y la pasantía evidencia una tradición académica que articula el ejercicio de escritura investigativa con la experiencia situada en contextos educativos, en consonancia con la función universitaria de investigación-creación e innovación.

Por su parte, la investigación-innovación y la creación-interpretación amplían el espectro hacia campos de conocimiento-saber más diversos, donde se exploran problemas pedagógicos, culturales, científicos y artísticos. Aunque minoritarias, las modalidades de proyecto de emprendimiento y producción académica expanden la formación hacia escenarios de transferencia, apropiación social del conocimiento y circulación pública de saberes.

La composición del corpus revela tanto continuidades como tensiones: mientras algunas modalidades consolidan trayectorias históricas, otras abren posibilidades para expandir los campos de conocimiento-saber en coherencia con la reforma universitaria y con las apuestas epistémicas de la Facultad.

Tendencias por proyecto curricular

Archivística y Gestión de la Información Digital.

Este proyecto curricular, aún joven, muestra un predominio de la monografía (22 casos), mientras que la pasantía establece vínculos iniciales con la práctica profesional (8). La investigación-innovación (3) y los proyectos de emprendimiento (2) tienen una presencia reducida, acorde con la etapa temprana del programa.

En un nivel intermedio se consolidan los campos Gestión Documental y Preservación Digital, que representan saberes tradicionales del ámbito archivístico. Como campos emergentes aparecen Archivos Electrónicos e Información Digital, Big Data y Tecnologías Avanzadas, Patrimonio Cultural Digital, junto con Innovación y Emprendimiento Archivístico.

Comunicación Social y Periodismo.

En este proyecto curricular, también reciente, la monografía (49) y la creación–interpretación (37) son rutas centrales, mientras que la investigación–innovación (3) y el emprendimiento (1) ocupan un lugar marginal. La pasantía (23) se sitúa en un punto intermedio.

Se consolidan, en un nivel intermedio, campos como Comunicación Social Crítica y Ciudadanía, Comunicación Digital y Educación, Comunicación Urbana y Juventudes, Periodismo, Narrativas y Medios, Memoria y Patrimonio Cultural, al igual que Género y Comunicación.

Licenciatura en Biología.

Este proyecto curricular presenta una orientación fuerte hacia prácticas investigativas y experiencia profesional: investigación–innovación (210) y pasantía (190) son predominantes. La monografía (48), la creación–interpretación (47), la producción académica (4) y el emprendimiento (3) tienen menor presencia.

Se consolidan campos permanentes como Didáctica de la Biología y Recursos de Enseñanza, Biodiversidad y Zoología Aplicadas, junto con Educación Ambiental y Territorial. En un nivel intermedio aparecen Jardín Botánico y Espacios Naturales y Enseñanza de las Ciencias, mientras que Biología Médica y Parasitología Escolar se mantiene en condición marginal.

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

Los campos de conocimiento-saber emergen de dos modalidades centrales: monografía (192) y pasantía (132). La creación–interpretación (60) ocupa un lugar intermedio, mientras que la investigación–innovación (10) y la producción académica (4) mantienen presencia secundaria.

Se consolidan los campos Memoria Histórica y Ciudadanía, Educación Escolar de las Ciencias Sociales y Patrimonio Cultural y Ambiental. Como campos emergentes destacan

Comunicación Visual y Fotoperiodismo, junto con Perspectiva de Género en Educación Social, mientras que Análisis Político-Crítico de Regímenes se ubica como campo marginal.

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística.

Este proyecto curricular se estructura principalmente alrededor de la creación–interpretación (120), fortalecida por la pasantía (104). La monografía (69) se mantiene como espacio de reflexión crítica, mientras que la investigación–innovación (26) emerge como modalidad en desarrollo. La producción académica aparece de forma marginal (1).

El campo más consolidado es Investigación–Creación Artística, acompañado por campos intermedios como Gestión Cultural y Producción Editorial, Música y Exploraciones Sonoras, junto con Teatro, Danza y Artes Escénicas. Pedagogía Artística General y Pedagogía Infantil en Artes se perfilan como campos emergentes.

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés.

Este proyecto curricular se estructura como un espacio tripartito en torno a la monografía (111), la pasantía (73) y la creación–interpretación (64), complementadas por la producción académica (29). La investigación–innovación (10) y el emprendimiento (2) aparecen como rutas marginales.

Los campos consolidados son Didáctica del Inglés como L2 y Recursos Audiovisuales–TIC en la Enseñanza de L2. En un nivel intermedio se encuentran Conciencia Social/Ambiental Mediada por la L2, Emociones y Formación Docente en L2 y Comprensión Lecto-escritora en L2. Perspectiva de Género en el Aula L2 se mantiene en condición marginal.

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas.

La formación se concentra en la monografía (104) y la pasantía (90), mientras que la investigación–innovación (4), la producción académica (4) y la creación–interpretación (9) tienen presencia mínima.

Se consolidan los campos Didáctica de Contenidos Matemáticos, Tecnología y Software Educativo, junto con Prácticas Pedagógicas Escolares. En el nivel intermedio se ubican Matemática Aplicada a la Ingeniería, Didáctica Lúdica y Recreativa, Pensamiento y Cognición Matemáticos, así como Inclusión y Diversidad.

Licenciatura en Física.

La pasantía (117) y la monografía (112) se encuentran equilibradas, reflejando una formación que combina práctica situada con rigor científico. La investigación–innovación (46) evidencia un campo en desarrollo; la creación–interpretación (17) es marginal.

Son campos permanentes Didáctica de la Física Escolar, Fenómenos de la Mecánica y Cinemática, junto con TIC y Simulaciones en Física. Física Experimental y Laboratorios se ubica en nivel intermedio. Emergen Física Moderna y Cuántica, así como Astronomía y Astrofísica.

Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

La formación se estructura en torno a la monografía (164) y la pasantía (95), complementadas por la creación–interpretación (67). La investigación–innovación (23) y la producción académica (1) son marginales.

Todos los campos exhiben un desarrollo intermedio: Perspectiva de Género, Inclusión y Diversidad, Identidad, Cultura y Sociedad, Lenguaje, Discurso y Comunicación, Memoria Cultural, Producción y Análisis Literario, Didáctica de la Lengua y la Literatura, junto con Escritura Académica Escolar.

Licenciatura en Pedagogía Infantil.

La monografía (232) es predominante, reforzada por la pasantía (93) y la creación–interpretación (52). La investigación–innovación (26) mantiene un lugar complementario y la producción académica (2) es marginal.

Se consolidan los campos Didáctica de la Primera Infancia, Juego, Lúdica y Expresiones Corporales, Familia, Comunidad y Contextos Sociales, junto con Tecnologías y Recursos Educativos. Lenguaje, Literatura Infantil y Comunicación se ubica en un nivel intermedio e Inclusión y Diversidad Educativa es un campo emergente.

Licenciatura en Química.

La monografía (154) y la investigación-innovación (107) evidencian una fuerte vocación científica. La pasantía (68) y la creación-interpretación (58) aparecen como rutas pedagógicas complementarias. La producción académica (4) y el emprendimiento (1) son marginales.

Los campos intermedios incluyen Tecnología, TIC y Software en Química, Educación Ambiental y Sostenibilidad, junto con Química Orgánica e Inorgánica Aplicadas. Didáctica de la Química Escolar se consolida como campo emergente y Química Analítica y Experimental permanece en condición marginal.

Campos de Conocimiento-Saber de la Facultad de Ciencias y Educación

El análisis longitudinal del corpus y la lectura de contenido de los títulos de los trabajos de grado de los distintos proyectos curriculares permitieron identificar campos de conocimiento-saber integradores que trascienden las configuraciones disciplinares particulares y delinean un mapa epistémico común de Facultad. Estos campos no solo evidencian la diversidad de tradiciones formativas, sino también los puntos de encuentro entre educación, ciencias, humanidades, artes y tecnologías. En conjunto, muestran cómo la Facultad produce una identidad plural, situada y en proceso continuo de transformación.

La Tabla 1 presenta, en su primera columna, los campos de conocimiento-saber integradores; en la segunda columna, una aproximación descriptiva que recoge sus núcleos epistémicos; y en la tercera y cuarta columnas, los proyectos curriculares y los campos que aportan a cada uno de estos entramados.

La lectura transversal de la tabla evidencia la convergencia de múltiples proyectos curriculares y la manera en que sus campos de conocimiento-saber se entrelazan para producir configuraciones epistémicas que no son aisladas ni acumulativas, sino relacionales.

Esta relationalidad es especialmente visible cuando se observa que los proyectos curriculares comparten problemas, sensibilidades, territorios conceptuales y preocupaciones formativas que, al superponerse, diluyen las fronteras disciplinarias y abren un espacio de coproducción de saberes.

En este sentido, los campos de conocimiento-saber integradores emergen de los cruces, tensiones y afinidades problematizadoras entre los proyectos curriculares. Allí donde convergen miradas pedagógicas, científicas, artísticas, comunicativas o tecnológicas se configuran estos espacios integradores que reflejan, simultáneamente, las heterogeneidades internas de la Facultad y la potencia de sus articulaciones.

La tabla también permite interpretar que la investigación formativa y la investigación sistemática de pregrado —especialmente en modalidades como monografía, pasantía, investigación-innovación y creación o interpretación— han funcionado, durante más de dos décadas, como un lugar de encuentro epistémico. Desde allí, lxs estudiantes producen saberes que dialogan, desafían, amplían o tensionan las orientaciones curriculares, y que abren caminos para la comprensión de problemas educativos, socioculturales, científicos y artísticos en clave situada.

Tabla 1

Campos de Conocimiento-Saber Integradores

Campos de Conocimiento-Saber Integrador	Descripción	Proyectos	Campos
Ambiente, Sostenibilidad, Biodiversidad y Territorios	Este campo de conocimiento-saber se relaciona con la comprensión crítica de las relaciones entre ambiente, sostenibilidad, biodiversidad y territorios, articulando saberes ecológicos, comunitarios y científicos.	Química Ciencias Sociales Inglés Biología	Educación Ambiental y Sostenibilidad Patrimonio Cultural y Ambiental Conciencia Social/ambiental Mediada por la L2 Biodiversidad y Zoología Aplicada; Educación Ambiental y Territorial; Jardín Botánico y Espacios Naturales

Campos de Conocimiento-Saber Integrador	Descripción	Proyectos	Campos
Didácticas, Pedagogías Disciplinares y Formación Docente	<p>Este campo de conocimiento-saber es el núcleo transversal de la Facultad de Ciencias y Educación. Está centrado en la formación docente, las experiencias de aula y la práctica escolar como espacio de construcción de saber.</p>	<p>Biología Ciencias Sociales Comunicación Educación Artística Inglés Matemáticas Física Humanidades y Lengua Castellana Química Pedagogía Infantil</p>	<p>Didáctica de la Biología y Recursos de Enseñanza; Enseñanza de las Ciencias: Educación Ambiental y Territorial Educación Escolar de las Ciencias Sociales Comunicación Digital y Educación Pedagogía Artística General; Pedagogía Infantil en Artes Didáctica del Inglés como L2; Emociones y Formación Docente en L2 Didáctica de Contenidos Matemáticos; Didáctica Lúdica y Recreativa; Prácticas Pedagógicas Escolares Didáctica de la Física Escolar Didáctica de la Lengua y la Literatura; Escritura Académica y Escolar</p>
Humanidades Digitales, Mediaciones y Tecnologías Educativas	<p>Este campo de conocimiento-saber es un espacio que articula la mediación tecnológica y los recursos digitales en la enseñanza y el manejo de la información.</p>	<p>Archivística Comunicación Matemáticas Física Química Inglés Pedagogía Infantil</p>	<p>Didáctica de la Química Escolar; Educación Ambiental y Sostenibilidad Didáctica de la Primera Infancia; Juego, Lúdica y Expresiones Corporales Gestión Documental y Preservación Digital; Archivos Electrónicos e Info Digital; Big Data y Tecnologías; Innovación y Emprendimiento Archivístico Periodismo, Narrativas y Medios; Comunicación Social Crítica y Ciudadanía; Comunicación Digital y Educación Tecnología y Software Educativo TIC y Simulaciones en Física Tecnología, TIC y Software en Química Recursos Audiovisuales y TIC en la Enseñanza de L2 Tecnologías y Recursos Educativos</p>

Campos de Conocimiento-Saber Integrador	Descripción	Proyectos	Campos
Memoria, Patrimonio, Ciudadanía y Cultura	Este campo de conocimiento-saber es un campo crítico que aborda la educación política, la participación ciudadana, la memoria y el patrimonio como ejes de formación.	Archivística Comunicación Ciencias Sociales Educación Artística Humanidades y Lengua Castellana Pedagogía Infantil	Patrimonio Cultural Digital Memoria y Patrimonio Cultural Memoria Histórica y Ciudadanía; Patrimonio Cultural y Ambiental Gestión Cultural y Producción Editorial
Ciencias Básicas y Aplicadas	Campo de conocimiento-saber que combina la investigación disciplinar en biología, química y física con la educación científica.	Biología Matemáticas Química Física	Identidad, Cultura y Sociedad; Memoria Cultural, Producción y Análisis Literario Familia, Comunidad y Contextos Sociales Biodiversidad y Zoología Aplicada; Biología Médica y Parasitologías Matemáticas Aplicadas a la Ingeniería; Pensamiento y Cognición Matemáticos Química Analítica y Experimental; Química Orgánica e Inorgánica Aplicadas Astronomía y Física; Fenómenos de la Mecánica y Cinemática; Física Experimental y Laboratorios; Física Moderna y Cuántica
Estudios de Género, Diversidad e Inclusión	Este es un campo de conocimiento-saber en expansión, enfocado en la atención a la diversidad, la inclusión educativa, la perspectiva de género y las dimensiones emocionales de la docencia.	Comunicación Biología Ciencias Sociales Inglés Matemáticas Humanidades y Lengua Castellana Pedagogía Infantil	Género y Comunicación Enseñanza de las Ciencias Perspectiva de Género en Educación Social Perspectiva de Género en el Aula Inclusión y Diversidad Perspectiva de Género, Inclusión y Diversidad Inclusión y Diversidad Educativa; Pedagogía Infantil en Artes

Campos de Conocimiento-Saber Integrador	Descripción	Proyectos	Campos
Lenguajes, Literatura, Discurso y Comunicación	Este campo de conocimiento-saber vincula la formación lingüística en y desde los lenguajes.	Inglés Pedagogía Infantil Ciencias Sociales Educación Artística Comunicación Humanidades y Lengua Castellana Archivística	Comprensión Lecto-Escritora en L2 Lenguaje, Literatura Infantil y Comunicación; Juego, Lúdica y Expresiones Corporales Comunicación Social y Fotoperiodismo Música y Exploraciones Sonoras: Teatro, Danza y Artes Escénicas
Investigación-Creación	Este campo de conocimiento-saber integra la creación artística, la investigación-creación, la literatura, la memoria histórica y su articulación con la pedagogía.	Educación Artística Pedagogía Infantil Humanidades y Lengua Castellana Archivística Comunicación Ciencias Sociales	Comunicación Digital y Educación; Comunicación Urbana y Juventudes; Periodismo, Narrativas y Medios. Patrimonio Cultural Digital; Big Data y Tecnologías Avanzadas Investigación-Creación Artística; Música y Exploraciones Sonoras; Teatro, Danza y Artes Escénicas; Gestión Cultural y Producción Editorial Juego, Lúdica y Expresiones Corporales; Lenguaje, Literatura Infantil y Comunicación Memoria Cultural; Producción y Análisis Literario Innovación y Emprendimiento Archivístico Periodismo, Narrativas y Medios; Comunicación Urbana y Juventudes; Comunicación Digital y Educación Comunicación Visual y Fotoperiodismo

Fuente: Elaboración propia

Los campos de conocimiento-saber integradores permiten reconocer:

- el carácter híbrido de la Facultad;
- la existencia de ecosistemas epistémicos compartidos que trascienden proyectos curriculares;
- la contribución de los saberes producidos desde abajo —en prácticas investigativas y creativas estudiantiles— a la configuración institucional;
- la presencia de problemas contemporáneos que articulan la producción de saber en distintos proyectos curriculares;
- y la consolidación de una identidad epistémica relacional, no fragmentada, en la Facultad de Ciencias y Educación.

Todo ello sugiere que los campos integradores no deben entenderse como categorías fijas o cerradas, sino como zonas de disputa, construcción y circulación de sentido, donde lo pedagógico, lo disciplinar, lo comunitario, lo artístico, lo tecnológico y lo territorial se entrelazan, se tensionan y se transforman.

Discusión

Los resultados permiten interpretar que la Facultad de Ciencias y Educación ha consolidado, desde su fundación, ocho campos de conocimiento-saber integradores (véase Tabla 1), fruto del trabajo sostenido de lxs docentes en la formación investigativa junto con la producción sistemática de saberes por parte de lxs estudiantes a través de las modalidades de grado. Estos campos no representan una sumatoria de prácticas disciplinares aisladas, sino la expresión de una lógica relacional —consciente o inconsciente— que articula problemas, sensibilidades y territorios epistémicos entre proyectos curriculares.

El predominio de la monografía y la pasantía como modalidades centrales evidencia la fuerza de una tradición que ha configurado un tipo particular de “hacer investigación” en la Facultad. Esta tradición constituye una fortaleza institucional, pero también plantea tensiones: puede, por ejemplo, opacar la expansión y legitimación de modalidades emergentes —

creación o interpretación, investigación-innovación, producción académica y emprendimiento— que abren posibilidades para otras formas de producir conocimiento-saber en clave situada, crítica y creativa. Tales tensiones invitan a reflexionar sobre los incentivos, acompañamientos y condiciones institucionales necesarias para equilibrar la tradición con prácticas contemporáneas de investigación-creación que respondan, resistan o desborden las dinámicas del Acuerdo 004 de 2025.

Asimismo, los campos de conocimiento-saber integradores dan cuenta de cómo la Facultad está respondiendo —desde abajo— a problemáticas contemporáneas: inclusión, género, patrimonio cultural, tecnologías digitales, memoria histórica, sostenibilidad y territorio, entre otras. Es significativo que estos temas aparezcan distribuidos de manera transversal en proyectos curriculares tan diversos como Comunicación Social y Periodismo; Archivística y Gestión de la Información Digital; y las distintas Licenciaturas en Ciencias Sociales, Biología, Inglés, Matemáticas, Educación Artística o Pedagogía Infantil. Esta transversalidad muestra que lxs estudiantes están interpretando la realidad desde perspectivas complejas, críticas y contextualizadas, habilitadas por espacios de investigación-creación que permiten explorar tópicos social, cultural y ambientalmente urgentes.

La hibridación epistémica que emerge de estos cruces no solo revela la plasticidad de la Facultad para habitar múltiples tradiciones de saber, sino que también pone de manifiesto la existencia de disputas, negociaciones y alineamientos temporales dentro de los proyectos curriculares. En otras palabras, los campos integradores funcionan como zonas de encuentro y fricción, donde lo pedagógico, lo disciplinar, lo artístico, lo tecnológico, lo comunitario o lo territorial se interpelan mutuamente, configurando un espacio productivo para la emergencia de conocimientos-saberes situados.

No obstante, es importante advertir algunos límites del análisis. La identificación de campos se basa en títulos de trabajos de grado, los cuales no siempre reflejan con precisión la complejidad conceptual, metodológica o política de los proyectos que nombran. Asimismo, se presume que las modalidades registradas en el RIUD corresponden fielmente a las rutas formativas desarrolladas, lo cual podría introducir sesgos. Aun así, la densidad temática, la recurrencia y la diversidad de enfoques permiten afirmar que las configuraciones presentadas

constituyen una aproximación plausible y útil tanto para los proyectos curriculares como para la Facultad.

Los resultados sugieren que la Facultad de Ciencias y Educación ha venido construyendo —de manera sostenida, situada y relacional— un entramado epistémico que complejiza la comprensión de los campos de conocimiento-saber más allá de los límites administrativos de los programas. Dicho entramado ilumina rutas para futuros procesos de reorganización institucional, particularmente en la configuración de las Escuelas UniDistritalinas, al tiempo que convoca a continuar investigando las dinámicas, tensiones y posibilidades que caracterizan la producción de conocimiento-saber en los pregrados.

Aperturas

El análisis presentado sugiere que la Facultad de Ciencias y Educación ha tejido, a lo largo de más de dos décadas, campos de conocimiento-saber integradores que emergen de las prácticas investigativas y creativas de lxs estudiantes, así como de las rutas formativas respaldadas por lxs docentes en cada proyecto curricular. La presencia simultánea de estos proyectos en múltiples campos integradores revela una configuración epistémica relacional y dinámica, que supera la fragmentación disciplinar e ilumina afinidades, tensiones y horizontes compartidos dentro de la Facultad.

Los campos consolidados, emergentes e incluso marginales se articulan a través de modalidades de grado sostenidas de manera continua —monografía, pasantía, investigación-innovación, creación o interpretación y producción académica—, lo cual permite afirmar que la Facultad ha construido un ecosistema epistémico donde coexisten saberes pedagógicos, científicos, comunitarios, artísticos y tecnológicos. Aunque los datos muestran una clara preferencia por la monografía y la pasantía, las demás modalidades evidencian una apertura gradual hacia formas diversas de generación de conocimiento-saber, en consonancia con las demandas contemporáneas de los campos educativos y culturales.

Los resultados también abren posibilidades de lectura frente a las problemáticas urgentes que afectan lo educativo hoy: sostenibilidad, inclusión, género, territorialidades, memoria, tecnologías digitales, así como la emergencia de lenguajes y prácticas que interpelan la

formación docente desde perspectivas críticas y situadas. Estos elementos proyectan a la Facultad como un espacio fértil para la diversidad epistemológica, en el que convergen sensibilidades investigativas que dialogan, resisten o transforman las lógicas institucionales.

Este insumo contribuye, de manera complementaria, a los debates sobre la consolidación de campos de conocimiento-saber en otros escenarios de la Facultad y alimenta la discusión sobre la construcción de Escuelas UniDistritalinas y de áreas de formación articuladas según afinidades epistémicas reconocibles —antes que por criterios estrictamente administrativos. No obstante, se requiere cautela: el análisis se basó exclusivamente en títulos y registros del RIUD, los cuales no siempre capturan la riqueza conceptual, política y metodológica de los proyectos. Aun así, la densidad y recurrencia temática observadas permiten afirmar que los campos identificados ofrecen horizontes fértils para comprender cómo la Facultad produce, circula y transforma el conocimiento-saber.

Finalmente, este estudio invita a continuar investigando las dinámicas, tensiones y posibilidades que atraviesan los campos de conocimiento-saber en la Facultad de Ciencias y Educación, especialmente en un momento en el que las instituciones de educación superior requieren reimaginar sus estructuras, fortalecer sus comunidades epistémicas y reconocer la potencia de los saberes que se producen desde abajo, con cuerpxs situadxs y en relación con los territorios que habitan.

Referencias

- Bourdieu, P. (2001). *El oficio del científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo Veintiuno.
- Consejo Superior Universitario. (2025). *Acuerdo 004 de 2025: Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Palma, C. (2015). Disciplina, saber y poder: Una reflexión crítica sobre la construcción de la psicología como disciplina, campo y práctica social. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6, 26–39.

- Robayo, S. (2021). Antecedentes investigativos sobre primera infancia: Aproximaciones como campo de conocimiento en Colombia entre 2000 y 2020. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12(1), 67–89. <https://doi.org/10.53995/rsp.v12i12.1022>
- Salazar, M. (2008). *El campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: Un recorrido por sus prácticas entre 1886 y 1968* [Disertación doctoral, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud].
- Silva, O. (2017). *Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia (1976–1994)* [Disertación doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Valbuena, É., Correa, M., & Amórtegui, E. (2011). Aportes a la enseñanza de la biología como posible campo de conocimiento desde la perspectiva de un estado del arte. *Tecné, Episteme y Didaxis: TEΔ*, Número Extraordinario, 1717–1721.
- Valbuena, É., Correa, M., & Amórtegui, E. (2012). La enseñanza de la biología: Un campo de conocimiento? Estado del arte 2007–2008. *Tecné, Episteme y Didaxis: TEΔ*, 31, 67–90.
- Villoro, L. (2008). *Creer, saber, conocer*. Siglo Veintiuno. (Obra original publicada en 1982)

POESÍA

Luisa Fernanda Salazar Arrieta

Egresada

Licenciatura en Humanidades y lengua Castellana

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Recibido: 9 de septiembre de 2025

Aprobado: 29 de octubre de 2025

Publicado: 29 de noviembre de 2025



Nocturno filial

Sabemos a tientas quién sube por la escalera:

ansiedad

angustia del regreso

pasos fuertes

tacones de aguja

¡ahí viene usted!

Quien abre camina lento,

camina como quien duda el reencuentro.

Usted siempre trae consigo una dosis de furia

que se acrecienta con la algarabía de padre.

Sin darse cuenta

nos encerró en el incendio de nuestra propia casa.

El humo nos ahoga y no parece dispuesta a abrir la puerta.

Las manos de mi hermana

De tanto extinguir nuestras heridas
las grietas de la vida se abren en sus manos.
Sus huellas dactilares ya no existen;
ha renunciado a ellas por amor.

Mi hermana no trabaja la tierra,
pero en sus palmas tiene surcos
por donde hace florecer el mundo.

Toma las tristezas y las hace primaveras,
pero cuando eso no basta, arranca su piel
para coser las heridas y calmar nuestro dolor.

A veces, cuando es imposible dejar de llorar,
nos pone parches directos de su corazón
y calienta nuestros estómagos con una taza de café.
En ella se detienen todas las guerras y empieza el hogar.

Padre

Padre se enfrenta a sí mismo:

a sus dientes que se burlan cuando los saca de su boca,

a sus manos que no aceptan anudar las agujetas,

a sus pies cansados que no le dejan apresurar el paso,

a su piel que le enseña cómo el tiempo cicatriza la existencia.

Padre, en el espejo, ha decidido erigirse símbolo:

es el tronco que sostiene a todas las generaciones,

las raíces que contienen el amor,

la corteza que guarda toda la sabiduría.

Padre es el más legendario de los robles:

en sus ochenta y cinco años no se ha dejado derribar;

tiene hachas enterradas y le han hecho brotar su savia,

pero nunca se ha rendido

aun cuando de enfrentarse a sí mismo se trata.

Úrsula del Carmen

(1930-2021)

«[...] la muerte asecha los pies de tu cama, labrando en
tu rostro milenario la máscara letal de tu agonía»

A. Mutis

I

Tu memoria volvió al principio de los días:
el abuelo sigue vivo, tus hijos están completos,
no los han asesinado, no se han casado,
yo no existo.
¡Ay, Úrsula,
hace tiempo que la sombra de los años cubrió tu cabello!

II

Pienso en los tiempos en que habitamos bajo el calor de tu amor,
en los andenes incendiados por el sol del mediodía,
y en tu casa a la sombra de los palos de naranjo.
Pienso también en esta tarde;
en tus ojos que me miran con la certeza de haber hecho lo suficiente.
¡Ay, Úrsula, estoy temblando de miedo:
la muerte posa en la puerta y tú estás lista!

III

Madre no ha podido dejar de llorar

¡Úrsula!

¡Úrsula del Carmen!:

ahora eres un cadáver y yo,

con la vida en las manos,

solo puedo sostener a la tristeza.

Relato

Esteban David Donado Díaz

eddonadod@udistrital.edu.co

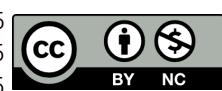
Licenciatura en Ciencias Sociales

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Recibido: 9 de septiembre de 2025

Aprobado: 29 de octubre de 2025

Publicado: 29 de noviembre de 2025



Tiempos oscuros*

La tierra tiembla, bajo nuestros pies yace enterrada la verdad. Cuando el camino es estable da gusto andar por él, contemplar el panorama es un deleite y casi podría decirse que el sendero conduce directo al paraíso terrenal; todo va como la seda. Pero entonces el camino se bifurca, un lado izquierdo y otro derecho, ambos son el final del primer camino; hay entonces que tomar una decisión. <<¡No! ¿Por qué?>> El camino ha terminado y empieza uno nuevo, las cosas deben ser así. <<Pero, ¿cómo decidir? No sé qué hay en cada uno>>. La tierra ha de temblar, no hay espacio para la indecisión. La vida debe avanzar; mira detrás de ti, otros vienen y ellos si tomarán una decisión. <<¡No, esperen por favor!>> No escucharán. La vida debe seguir. <<¿Qué hago?>> Mira bien, tus pies se están hundiendo. <<¡Ayuda!>> Nace el abismo, te devora. <<¡Izquierda!>>.

Ahora el camino ha de continuar por la izquierda, el sendero vuelve a ser único, pero quién va caminando aún siente que la tierra tiembla bajo sus pies; ha nacido la angustia. <<¿Habré tomado una buena decisión?>> ¿Una buena decisión?, ¿según quién? <<¿La correcta?>> La mente hace surgir de repente múltiples lamentaciones, no entiende por qué ha tomado esa decisión. Continúa caminando, pero ya no disfruta el paisaje, le duelen las piernas; el camino vuelve a bifurcarse, dos otra vez. Hay alguien delante, es un indeciso. <<Lo comprendo>>. Se tardará horas, el abismo se lo comerá. <<Está sufriendo. Nadie lo entiende>>. Sus pies se hunden, el abismo lo devorará. <<¿Qué debo hacer?>> ¿Tienes qué hacer algo? La humanidad se espanta ante los derroteros que le esperan, como las posibilidades son infinitas no sabe qué hacer o si tiene qué hacer algo. <<Un abrazo le ayudará. No está solo>>.

* La puesta en escena de este relato proviene de una obra mayor titulada “Concierto del desastre”. Este acto en concreto, encuentra su inspiración en el primer movimiento de la “Sinfonía No. 8, Op. 65: I. Adagio - Allegro non troppo”, de Dmitri Shostakovich; una melodía vertiginosa que concede intervalos inagotables de angustia, incertidumbre y caos en igual medida. (Nota del autor).

Juntos han escogido el camino izquierdo. <<Sé lo que depara. Nada puede salir mal y se lo podré enseñar a él también>>. Has cohibido su libertad. <<¡Necesitaba ayuda!>>. ¿Te la ha pedido? <<Muchos no piden ayuda y siguen sufriendo en silencio>>. ¿Acaso te importaba en un principio? <<Me importa ahora>>. Consumirá tu vida. <<¡Pues que así sea>>.

El camino se ha hecho más extenso, ha nacido una amistad y cada uno se ha consagrado al cuidado del otro. Mientras caminan uno de ellos dice: <<¿A dónde vamos?>>, y su amigo le contesta: <<No importa a dónde, mientras estemos juntos>>. La tierra tiembla bajo sus pies, pero uno de ellos no siente nada; su andar es ininterrumpido, el otro siente miedo. Luego de años se han encontrado con otra encrucijada. Un camino izquierdo y otro derecho. Uno de ellos quiere ir hacia el derecho y el otro –dotado por la experiencia– insiste en ir por el izquierdo. <<Nunca lo hemos tomado. Debe ser interesante>>. <<¡No! No sabes lo que hay allí. Toda mi vida he tomado el izquierdo; ¡es más seguro!>>. Finalmente se separan. <<Me duele el corazón>>. Nuestro viejo amigo ha continuado por el sendero izquierdo, pero ahora lo que hay allí no le gusta, todo es turbio y oscuro; las cosas han cambiado. Siente temblar la tierra bajo sus pies, tal como en un principio.

<<Lo veré en el otro cruce de caminos>>. Con la esperanza de encontrarlo de nuevo sigue caminando. Al llegar a la siguiente bifurcación no lo ve. Alguien está detrás de él. <<Disculpe, ¿ya a continuar?>>. <<No puedo estoy esperando a alguien>>. <<¡Cuanta vida se desperdicia en la espera>>. <<Es mi decisión>>. <<¡Disculpe, hombre maduro!>>. <<No tiene por qué ser así. Alguien muy importante para mí ha tomado otro camino, así que...>>. <<Bueno, entonces creo que no le queda otro remedio que seguir viviendo>>. <<¿Y si le pasó algo?>>. El hombre detrás de él lanza un fuerte suspiro. Intenta apartar al otro para seguir su marcha. <<Todo sería más fácil si no hubiera sentimientos de por medio>>. De pronto este último en su espera comenzó a hundirse, y volteándose hacia el sujeto que poco a poco se alejaba, gritó: <<¡Pues los hay, siempre estarán!>>. Con cierta dificultad logró zafarse del suelo y en cuanto hubo recuperado sus fuerzas se abalanzó contra el otro sujeto. Aunque opuso resistencia logró someterlo y mientras lo golpeaba dijo frenético: <<¡Nada es fácil! ¡Nada es fácil! ¡Nada es fácil!>>.

Una vez perdió la sensibilidad en las manos, terminó por caer rendido. El hombre en el suelo, bañado en su propia sangre, se rio entre dientes. <<Todo está determinado>>. <<¿Qué?>>.

<<Todo estaba previsto. Te crees dueño de tu vida, pero hay cosas que escapan a tu comprensión. Como una fórmula perfecta, las cosas suceden bajo los designios programados de esa fórmula. Los sentimientos son una parte secundaria, ayudan a darle el toque dramático a los resultados de la fórmula. Era inevitable. Tu amigo está muerto. Así debía ser. Puedo decirte a dónde irás y cómo terminarán tus días. Este camino tiene un fin, yo ya he estado ahí; pero tu jamás llegarás>>. El hombre no podía creer lo que estaba escuchando. Intentó controlar sus sollozos. El otro hombre se levantó del suelo. <<Escúchame. Tiempos oscuros son estos, las sombras de este mundo se han vuelto más fuertes y vagan sin rumbo por la vida. El miedo a la muerte es la única luz que convierte en reales esas falsedades. La vida humana ha empezado mal, pero ya no podemos regresar al punto de partida, empezar de cero, reiniciar, tenemos que seguir adelante; sin embargo, las cosas... deben ser así>>.

El hombre se fue alejando lentamente mientras el otro, ahora devastado le preguntó: <<¿Cuál es tu nombre?>>. <<Soy el señor del determinismo. Aunque en esta tierra he tomado muchos nombres, al final no me he quedado con ninguno. Muchos aún me conocen como el “Demonio de Laplace”; conmigo no hay preguntas, todas son respuestas. Disfruta tu vida. La que fue creada para ti>>. <<Cuando el ser humano lo sepa todo, morir no será un inconveniente. La vida aquí es la verdadera ilusión. Una ilusión regida por la probabilidad. Es un hermoso “Caos Determinista”>>. <<Comienzas a entender>>. El demonio le tendió la mano a su adversario, ahora eran amigos trascendentales.

Un fuerte viento sacudió los árboles, el camino comenzó a cubrirse de hojas. <<Nunca me he movido, ¿verdad?>>. Miró al suelo y allí en una fina y reluciente placa de mármol vio su nombre grabado. La tierra tiembla, bajo nuestros pies yace enterrada la verdad. <<Nunca lo olvides>>. Y el demonio dejó que continuara su marcha. Nuestro viejo amigo ahora si podía avanzar. La tierra siguió temblando, pero ya no se preocupó nunca, solo tenía que bajar la mirada; todas las respuestas estaban allí. Ahora si... podía vivir.

Veriloquium**

*El dominio de lo dispuesto amenaza con la posibilidad
de que el hombre pueda rehusar a retrotraerse
a un desocultar más originario y así negarse a experimentar
el aliento de una verdad más principal.*

Martin Heidegger – “La pregunta por la técnica” (1954)

Cuando amanezca podré levantarme de la cama por el lado izquierdo o el derecho, o bien por la parte del frente; hasta ahora nadie se debate el tipo de suerte que tendría aquel que hiciera algo como eso. Puedo también, simplemente, no levantarme o hacerlo de un salto, con una ligera voltereta o una graciosa pируeta, e incluso hacerlo de espaldas; aunque corro el riesgo de caerme. Solo que, para hacer todo eso, necesito de una cama, unas cobijas, un par de sábanas, una buena almohada, si no, ¿de qué cama pienso levantarme? Tendré que ir al almacén para comprar todo eso, creo que hoy tienen descuento: <<lleva dos sábanas por el precio de una>>; me conviene. Pero creo que para eso necesito dinero. Iré entonces al cajero a retirar lo necesario, dejando un poco de efectivo para el invierno; una vez saciada, el hambre dice: <<espérate que más tarde vuelvo>>; no puedo arriesgarme. Solo que, para tener dinero, necesito un trabajo. Hoy iré a conseguir empleo, me esforzaré al máximo y me darán un aumento; tal vez pueda ahorrar para comprarme otra casa. Claro que tengo mucha hambre, no tendrá un buen desempeño si me enfermo. Primero, iré a prepararme un buen

** Este redundante caligrama en prosa, curiosa retahíla, debe conservar su forma original de inmisericorde bloque de concreto, pesado en sus proporciones y literaria indigestión. Llámesele sin reparos ni espacios “El párrafo de las verdades más principales o de las tautologías”. (Nota del autor).

desayuno y después directo al baño; debo lucir presentable. El único inconveniente es que no tengo cocina, ni baño, ni comida, necesitaré hacer algo drástico. ¡Construiré una súper arma para obligar al mundo a que me dé lo que necesito! Requeriré de algunas piezas para hacerla funcionar. Pero, puede que me convierta en alguien tan poderoso, necesitaría saber tomar buenas decisiones; debo ser un buen dictador, versado y carismático. Voy a estudiar ‘Ciencias Políticas’, y tal vez al fin entienda por qué la gente siempre está tan descontenta; incluso puede que consiga la respuesta a todos sus problemas. ¡No tengo tiempo que perder! Me vestiré pronto, tomaré un cuaderno de la biblioteca, un lápiz que me dejó mi mamá y... ¡una corbata!; eso siempre impresiona. Lástima que no tenga ni ropa, ni cuaderno, ni biblioteca, ni lápiz, menos una corbata. ¿Me habrán robado? Tendré qué convertirme en ladrón; y así saldar cuentas con la sociedad corrompida. Voy a necesitar algo con lo que pueda intimidar a la gente. Sé que el vecino tiene una pistola; ¡se la robaré! Pero me da miedo robar, puede que me lleven a prisión; y no tengo dinero para pagar la fianza. Y una vez en la cárcel, ¿qué será de mí? Me hará falta un abogado; aunque podría estudiar ‘Derecho’ para ahorrarme esos centavos de más, pero he escuchado que es una carrera muy costosa. Tal vez sea mejor que encienda la televisión y abra las cortinas; para que pueda aclarar un poco mi mente. Nada más que, ahora que recuerdo, no tengo televisión, ni cortinas; me parece que he vivido por mucho tiempo en la pobreza sin darme cuenta. Tendré que mendigar unas cuantas monedas, pero para eso voy a necesitar algunas prendas usadas; tal vez de mi abuelo, eso dará el toque de lástima apropiado. Lo malo es que acabo de recordar que no tengo ropa; ni nada puesto ahora, por cierto. ¡Qué frío! Si salgo así a la calle me tacharán de impudico. Lideraré entonces una protesta para abolir el uso de la ropa, así pasará inadvertido. ¡Diré que es arte! Me creerán. Pero afuera hace frío y la calle está sucia, temo por mi pobre y desnudo cuerpo. Voy a tener que llamar a mi viejo para que me ayude, si no terminaré tomando una mala decisión. Claro está que necesito un teléfono o uno de esos modernos celulares inteligentes; debo actualizarme, de lo contrario no podré comunicarme con nadie. ¡Ni modo! Tendré que hacer las cosas a la vieja usanza; primero, un poco de fuego. Sin embargo, parecerá ridículo, pero no sé cómo hacerlo, ni una fogata, ni generar una chispa; soy una nulidad para eso. ¡Lo tengo! Me volveré a dormir y cuando nazca entonces

