

EJERCICIOS DESCOLONIZANTES DESDE EL SUR

entre la resistencia
y la re-existencia



Luis Pincheira Mañoz
Ciceron Erazo Cruz
Paz Concha Elizalde
(editores)

Ariadna
ediciones



Ejercicios descolonizantes desde el Sur Entre la resistencia y la re-existencia

Portada: Gloria Vallejos. Profesora de educación básica de lenguaje y comunicación, es autora del diseño la portada, contra portada y la explicación de su significado. Es un collage digital, inspirado en la conformación social abigarrada de nuestra América, de ahí que el territorio está compuesto por retazos coloridos o uniformes, todos distintos, asentados en una sola tierra. Ello también tiene otra lectura; la del despojo cultural histórico, pues en muchas comunidades a falta de tierra para su ganado que les permitiera, entre otras cosas, confeccionar sus propios textiles, recurrieron y aún recurren a pequeños retazos de telas, reinventándoles como cobijas para abrigar a sus gentes. Creo que el libro también está compuesto de distintos retazos textuales que se organizan en torno a la necesidad de abrigarnos en lo común; la necesidad de existir y re-existir.

Gloria Vallejos Tabali
Copiapó, Chile 2026

Ejercicios descolonizantes desde el Sur Entre la resistencia y la re-existencia

Luis Pincheira, Cicerón Erazo Cruz
Paz Concha Elizalde
Editores

ISBN: 978-956-430-015-3

Santiago de Chile

Primera edición, septiembre 2026

Gestión editorial: Ariadna Ediciones

<http://ariadnaediciones.cl/>

<https://isni.org/isni/0000000485172652>

Doi: <https://doi.org/10.26448/ae9789564300153.198>

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución



Esta editorial postula o indexa su producción, de acuerdo al carácter de la materia de los libros, en Book Citation Index de WoS (sólo libros en inglés, ver <https://n9.cl/bx7i3>); en Dialnet libros; Open Access Publishing in European Networks, OAPEN; en el Muse Project (Universidad John Hopkins); en el Directory of Open Access Books, DOAB; en Open Textbook Library; en la Sala de lectura Hispana de la Biblioteca del Congreso de EEUU; en la Digital Library of Commons (Universidad de Indiana, EEUU). Además, agrega sus trabajos en los repositorios ZENODO (OpenAIRE, Europa Occidental), en Scilit; HAL (Archives ouvertes, Francia), Google Scholar; SSOAR; ProQuest Central; Knowledge Commons Works; PhilPapers; The Philosopher's Index; WorldCat; Scipedia; Humanities Commons; Modern Language Association MLA; Open Library (Internet Archive); Open Research Library, la red social académica Academia.edu. Indexa, a la vez, toda producción en el repositorio ANID que cuente con folio Fondecyt. Todos nuestros textos disponen de los registros ISBN y DOI. El ISNI (International Standard Name Identifier o Identificador Estándar Internacional de Nombres) de esta Editorial es el <https://isni.org/isni/0000000485172652>
Catálogo editorial en <https://ariadnaediciones.cl/>

Índice

Prólogo.....	7
<i>Gunther Dietz</i>	
Introducción.....	13
<i>Luis Pincheira, Cicerón Erazo Cruz, Paz Concha Elizalde</i>	
Parte I: La barbarie colonial.....	23
Tiempos liminales ante la devastación ántropo-capitalogénica....	25
<i>María Eugenia Borsani</i>	
Pedagogías de la memoria: mediaciones didácticas para visibilizar narrativas de resistencia y lucha.....	43
<i>Luisa María Pulgarín Arboleda y Deisy Johanna Suárez Cardona</i>	
Parte II: Qué hacemos cuando decimos descolonialidad.....	65
Siguiendo las huellas de los abuelos cimarrones. Pedagogías de resistencia y horizontes decoloniales.....	67
<i>Ibsen Hernández Valencia</i>	
Repensando el paradigma decolonial y crítico de la pedagogía del encuentro.....	85
<i>Rolando Pinto Contreras</i>	
Humanecer: re-existencias pedagógicas y fogatas de(s)colonizantes frente a la academia moderna.....	103
<i>César José Valdovinos Reyes</i>	
Parte III: Ejercicios y haceres descolonizantes.....	129
Transitando juventudes contemporáneas: entre la inmediatez, la desolación y la esperanza.....	131
<i>Adriana Castañeda-Londoño y Miguel Martínez-Luengas</i>	
Prácticas descoloniales. Ejercicio desde el quehacer pedagógico con niñeces.....	159
<i>Camila Donato Pizarro y Elisabet Díaz Costa</i>	
Sobre las autorías.....	179

Prólogo

En diversas latitudes del Sur global, pero cada vez más también en contextos del Norte global, nos estamos cuestionando la utilidad, la pertinencia y sobre todo la legitimidad de las formas de generación y de transmisión de conocimientos en las que estamos insertadas/os. ¿Cómo descolonizar instituciones tan colonizadas y colonizantes como la escuela y la academia? Las instituciones escolares y universitarias han sido históricamente moldeadas desde el Norte para poder asegurar la formación de las élites que permiten el *statu quo* de las desigualdades no solamente internas de nuestras sociedades del Sur, sino igualmente las desigualdades entre el monopolio del Norte global en la generación de conocimientos y la subyugación del Sur global como espacio de reproducción y consumo de los conocimientos legitimados por el Norte.

Desgraciadamente, estas desiguales “cadenas de producción” de conocimientos no han sido cuestionadas a lo largo de los procesos políticos, militares y administrativos de la así llamada independencia de las repúblicas poscoloniales latinoamericanas. La colonialidad del saber, como la acuñó críticamente Edgardo Lander, persiste en la institucionalidad escolar y académica, en sus cánones de conocimientos tanto como en sus rituales de transmisión y legitimación de estos conocimientos. Desde inicios del siglo XIX hasta la fecha, las escuelas y universidades poscoloniales han procurado abrirse hacia las sociedades a las que pretenden servir, ampliando la cobertura, la matrícula y la oferta educativa, pero – salvo contadas y muy acotadas excepciones – esta expansión demográfica no ha sido acompañada por una democratización ni una descolonización de los contenidos ni de los métodos del saber instruido, del saber escolarizado.

De ahí la gran relevancia que tiene el presente libro, titulado “Ejercicios descolonizantes desde el Sur: entre la resistencia y la re-existencia”, editado por Luis Pincheira, Cicerón Erazo y Paz Concha Elizalde, con aportaciones de colegas que piensan, practican y militan desde Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y México. ¿En qué sentido se trata de “ejercicios” descolonizantes? En primer lugar, los siete capítulos que conforman el libro y que se agrupan en tres partes – “La barbarie colonial”, “Qué hacemos cuando decimos descolonialidad” y “Ejercicios y hacer descolonizantes” –

constituyen ejercicios de descolonización no solamente de los contenidos académicos, sino también de los formatos de transmisión de conocimientos académicos. En franca y abierta resistencia al formato del *paper* de investigación empírica, que se viene imponiendo de manera hegemónica por las grandes editoriales anglo-centradas del Norte global, las y los autores aportan creativos ejercicios de sentipensar, como los llamaba Orlando Fals Borda, que no dicotomizan, sino que conjugan lo teórico y lo práctico, lo deductivo y lo inductivo, lo conceptual con lo vivencial, lo académico y lo activista. En segundo lugar, la propia escritura académica se vuelve aquí un acto de resistencia y de re-existencia, como anuncia el subtítulo de la obra, al reivindicar y reinventar la tradición latinoamericana y latinoamericanista del “ensayo”, del reflexionar meándrico, del co-construir pensamiento desde la praxis pedagógica.

Como resultado de esta creatividad contra-hegemónica, los textos que conforman la presente obra están explícitamente anclados en el Sur global, en términos generales, y, en particular, en sus realidades diversas y específicas desde las cuales aportan “ejercicios descolonizantes”. A diferencia de lo que algunos/as autores/as “de moda” plantean desde el Norte global, apropiándose un genérico “giro decolonial” que parece de manual descontextualizado y por tanto tan exitoso para las editoriales hegemónicas y anglo-centradas, aquí lo descolonizante no es una receta descontextualizable, sino un proceso-y-a la vez-producto de un sentipensar contextualizado y territorializado.

Descolonizar los territorios invadidos, violentados y despojados implica descolonizar el tiempo, su linealidad impuesta, su amnesia internalizada y su memoria oprimida. Así, tiempos y espacios conforman los ejes de los distintos ejercicios pedagógicos descolonizantes. A partir del marco epistémico que María Eugenia Borsani aporta en su capítulo inicial “Tiempos liminales ante la devastación ántropo-capitalogénica”, se define y discute la noción de los “ejercicios de(s)colonizantes”, aplicándola al mundo extractivista moderno-colonial de origen antropocénico-capitalocénico que tristemente caracteriza nuestra América hoy. Igualmente, el carácter liminal de los tiempos actuales se convierte en un hilo argumental no solamente en este capítulo, ya que en varios textos se hace hincapié en la necesidad de pensar esta

liminalidad no únicamente en función de la memoria-amnesia de los tiempos históricos de la herida colonial original, sino también en relación a las memorias más recientes de los despojos militares, paramilitares y neoliberales de los tiempos recientes.

En el segundo capítulo, Luisa María Pulgarín Arboleda y Deisy Johanna Suárez Cardona aportan desde Medellín un ejercicio muy concreto de “Pedagogías de la memoria: mediaciones didácticas para visibilizar narrativas de resistencia y lucha”. Su proceso pedagógico logra co-construir la memoria intergeneracional entre diferentes sujetos víctimas del conflicto armado interno colombiano, reconociendo y mediando didácticamente las divergencias y tensiones que existen entre la generación de quienes vivieron y padecieron directamente la violencia, por un lado, y las juventudes contemporáneas, por otro lado, que padecen silencios, amnesias y memorias trucas acerca de este terrible y longevo conflicto.

Posteriormente, el libro nos lleva desde Medellín a diversos contextos afrocolombianos y afroecuatorianos, “Siguiendo las huellas de los abuelos cimarrones: pedagogías de resistencia y horizontes decoloniales”. Este capítulo, que nos aporta Ibsen Hernández Valencia, descoloniza la hegemónica mirada del esclavizador y la complementa con las narrativas cimarronas de los propios pueblos esclavizados. La herencia de las memorias intergeneracionales proporciona “camino de resistencia, rutas de fuga y proyectos de vida contruidos en los Palenques”. A lo largo del capítulo se establece un fructífero diálogo entre el pensamiento decolonial, por un lado, y el pensamiento cimarrónico, por otro lado, cuyas confluencias desembocan en una estrategia de recrear nuevos Palenques: “retomar las huellas de los cimarrones es trazar una nueva ruta: la de la libertad, la solidaridad y el pensamiento propio”.

En el cuarto capítulo, titulado “Repensando el paradigma decolonial y crítico de la pedagogía del encuentro”, pasamos al Cono Sur y concretamente a una experiencia que retoma el legado de Paulo Freire y lo traduce hacia la formación de posgrado en una institución formadora de docentes, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) en Santiago de Chile, Su autor, Rolando Pinto Contreras, narra en clave autobiográfica un proceso de diálogo e intercambio sumamente creativo entre la educación

popular freiriana y una experiencia educativa Mapuche Lafkenche, de cuyo encuentro y fertilización mutua surgen propuestas curriculares que luego se incorporan a los programas de formación docente de posgrado de la UMCE. El autor reconstruye este proceso situado, inductivo y, a la vez, transformador en sus consecuencias para los proyectos curriculares contra hegemónicos latinoamericanos.

De los territorios Mapuche Lafkenche viajamos a la región Purhépecha del occidente mexicano. En su capítulo “Humanecer: re-existencias pedagógicas y fogatas de(s)colonizantes frente a la academia moderna”, César José Valdovinos Reyes parte de la necesidad de revertir activa y prácticamente el epistemicidio que la academia contemporánea sigue cometiendo. Recuperando igualmente el legado freiriano, el autor define su concepto-clave de humanecer como “el acto constante y consciente de renacer-repintar todo el tiempo, desde lo humano en colectivo”, que luego ilustra mediante un ejercicio descolonizante, la “fogata pedagógica” – una práctica de investigación-acción participativa que co-construye aprendizajes Purhépecha que “integran la memoria de los ancestros, el respeto por el ciclo de la tierra y la solidaridad como eje rector de la formación humana”.

El libro concluye y culmina con dos textos específicamente dedicados a las nuevas generaciones: a las juventudes y niñeces con quienes trabajamos desde las pedagogías críticas y transformadoras. El sexto capítulo, titulado “Transitando juventudes contemporáneas: entre la inmediatez, la desolación y la esperanza. Diálogos y conflictos desde la academia moderna”, lo aportan Adriana Castañeda-Londoño y Miguel Martínez-Luengas, partiendo de las “auto-historias-relato alimentadas por entrevistas, narrativas y memorias”. Adriana y Miguel enlazan sus propias reconstrucciones autobiográficas como jóvenes con aquellas de sus estudiantes en la Universidad Nacional de Colombia, generando con ello puentes entre las juventudes contemporáneas y las juventudes de su propia generación.

Por último, Camila Donato Pizarro y Elisabet Díaz Costa concluyen el libro con su capítulo “Prácticas descoloniales: ejercicio desde el quehacer pedagógico con niñeces”. En el muy adverso contexto neoliberal del sistema educativo chileno, las autoras dialogan con las aportaciones realizadas por educadoras de nivel

parvulario y organizaciones sociales en un “encuentro de saberes” propiciado por la ya mencionada UMCE. Se identifican como ejes centrales de una “Educación comunitaria desde el Buen vivir” el territorio como espacio pedagógico para la justicia social, el rescate del saber profesional y la apuesta por el buen vivir y desarrollo socioemocional de las comunidades.

Como habrá ilustrado este breve esbozo de siete capítulos cargados de experiencias y reflexiones, el libro en su conjunto nos obsequia pistas sumamente orientadoras para generar, impulsar y acompañar ejercicios descolonizantes en las pedagogías latinoamericanas contemporáneas. Conjugando desde cada práctica concreta pedagogías decoloniales, pedagogías de la memoria, pedagogías de la resistencia, así como pedagogías del encuentro, las contribuciones esbozan caminos andados tanto como sendas por caminar, aportando miradas de reconstrucción de la memoria histórica tanto como visibilizaciones de las emergentes diversidades contemporáneas.

Finalmente, lo que le da cohesión e impacto al libro es la ilustración práctica y concreta de que se pueden generar puentes interculturales tanto como intergeneracionales que fungen como alternativas viables desde el Sur frente a las tradiciones hegemónicas y bancarias de nuestros sistemas educativos nacionales, aún demasiado “norteados”, bancarios, descontextualizados, monolingües y monoculturales. Felicito a cada uno y cada una de las autoras y autores, así como al equipo editor por este logro colectivo que nos devuelva la esperanza de que por fin, tras tres siglos de colonialidad hispánica segregadora y dos siglos de republicanidad nacionalista asimiladora, las sociedades de Abya-Yala logren generar ya en pleno siglo XXI instituciones educativas propias, democráticas, descolonizantes, pertinentes y arraigadas en sus territorios.

Veracruz, 09 julio 2026
Gunther Dietz

Introducción

“La decolonialidad es una praxis: una manera de analizar y actuar con respecto a la realidad que estamos viviendo... de dirigir la atención a las grietas y al hacer agrietar”

Catherine Walsh

Vivimos momentos geopolíticos de tensión y opresión. En la actualidad, los conflictos entre multipolaridad y hegemonía son portadores de –a la vez que materializan– la crisis civilizatoria de occidente y la humanidad toda. Cuestiones que nos hacen remecer desde lo macrosocial, la continuidad de nuestro habitar en el planeta, la intersubjetividad, la corporalidad, todo nos lleva a un temblor de alcances ontológicos, respecto a un modo de ser que no encaja dentro de los parámetros del diseño civilizatorio moderno-occidental.

A más de un cuarto de transcurrir del siglo XXI, continuamos arrastrando problemáticas que llevan más de 500 años asolando nuestras sociedades. Sin embargo, también, se han levantado posiciones críticas, perspectivas que abrazamos y atesoramos en la *Línea de Investigación en Perspectivas Decoloniales. Otros saberes y sentí-pensares desde ABYA YALA*, de la Red FREI. El Sur Global sigue ofreciendo al mundo una rica tradición de pensamiento crítico, representada por tantas y tantos intelectuales que comprendieron que la intelectualidad para que sea útil debe habitar y servir más allá de los muros de la academia y debe *servir* para repensarnos y re imaginarnos. Aun con estos esfuerzos a cuestas, es necesario sobrepasar las categorías producidas bajo la colonialidad del saber, que el pensamiento occidental y moderno ha impuesto e impone sobre nuestros ámbitos de existencia social, intentando urdir –afortunadamente sin conseguirlo, al menos no del todo–, nuestros mundos de sentidos, nuestros sistemas de conocimiento, nuestra forma de ser y estar en el mundo. La cuestión civilizatoria no es un problema geográfico, de norte versus sur, sino que es una imposición de un modo de vida específico y excluyente, que pretende aplastar a toda alteridad, a toda posibilidad otra. Ya

sabemos que hay “sures” en el norte y, lamentablemente, también hay un “nortes” en el sur. Nuestra intención con este libro fue darle la bienvenida a toda respuesta crítica a los patrones de dominación/explotación/conflicto de la colonialidad del poder que, como ya sabemos, no sólo es una categoría macro histórica, es un proceso histórico, la experiencia social que abarca los últimos cinco siglos del territorio renombrado como Latinoamérica y que tantos nombres como pueblos tuvo antes de su conquista, siendo sin duda el más conocido en las últimas décadas, el de Abya-Yala. Nos propusimos entonces, recopilar experiencias que abrazaran teorías críticas desde sus propios conocimientos situados y nos ayudaran a pensar e imaginar ese horizonte de futuro otro, aquel donde muchos mundos sean posibles, parafraseando esa ya vieja consigna esperanzadora de un ya lejano Foro Social Mundial.

Es que mucha agua ha corrido bajo estos puentes en poco más de un cuarto de siglo. Incluso, ha sido quizás el último lustro el que nos ha embestido con mayor brutalidad con el alzamiento de las derechas -más o menos “ultras”- guionadas con un programa común de devastación ecológica, de derechos, de la diversidad de la vida toda, un programa de muerte y destrucción propagado a través de las nuevas tecnologías y sus herramientas de (des)conexión y comunicación. Contra esa embestida, resisten, como siempre lo han hecho, los proyectos de vida, de presente y futuro, de memoria, de lo colectivo. De esas resistencias y sus esfuerzos por construir re-existencias es de lo que hablan los diferentes artículos reunidos aquí.

Ninguna de ella son experiencias ideales o prístinas, tampoco son fórmulas de descolonialidad, si así lo pretendieran se convertirían en lo opuesto, pues la opción decolonial es por definición una invitación a transitar el camino propio según la propia historia con las herramientas elegidas por cada colectivo para subvertir la colonialidad del poder que atraviesa cada uno de nuestros ámbitos de existencia y cada uno de sus ejes de dominación/explotación/conflicto, a saber: raza, trabajo y género, en el orden en que se impongan en cada espacio/tiempo. Esto quiere decir que las formas que encontrará la comunidad afro del Ecuador en los Palenques (Hernández Valencia en este ejemplar), no será la del pueblo mapuche lafkenche (Pinto Contreras en este ejemplar) o la de las educadoras de párvulos chilenas preocupadas por cómo descolonizar desde las niñeces (Donato Pizarro y Díaz

Costa, cerrando este libro). No obstante, todas estas experiencias pueden dialogar entre sí, aprender de sí, construir formas otras que pueden servir a otros colectivos en su descolonización. Pretendemos, de este modo, visibilizar y enfrentar la matriz colonial de poder (Quijano, 1991), de la colonialidad del saber (Lander, 2000) y de la colonialidad del ser (Maldonado Torres, 2007). Esta mirada, desde los sures, permite observar lo que hoy se expresa en los discursos de odio inventando otredades para reemplazar alteridades, así como la desvaloración de la vida misma. El libro se abre a lógicas sensibles, a hablar del poder desde quienes son y han sido víctimas de la herida colonial (Mignolo, 2000) y a cuyas vidas han intentado arrebatarles el rico sentido que cada quien puede darle, vidas que han sido invisibilizadas por el archivo de la historia, marginadas al olvido y a los últimos escalones de la diferencia colonial (Mignolo, 2000).

Como ya se ha dicho, es un libro que trata sobre experiencias, puestas en práctica de búsquedas inacabadas. No tiene esta compilación la pretensión de ser un debate teórico, en su sentido estricto, tampoco de detenerse en debates anteriores. No porque no sea necesario dar esas y otras discusiones, simplemente no es este el lugar. Es así que se usa indistintamente descolonialidad y decolonialidad¹, y es que, tratándose precisamente de “ejercicios descolonizantes”, estos “...conectan las dos dimensiones, en la medida que la colonialidad del ser (la subjetividad) a través de la colonialidad del saber se entreteje con la colonialidad del poder político y económico...” y nos desprenden de la colonialidad académica del saber enfrentándonos a la colonialidad que nos atraviesa (Mignolo p.11, en Borsani, 2015).

Entendemos la preocupación externa sobre la precisión de los términos, el mismo debate ya citado del que da cuenta Pedro Pablo Gómez, hace referencia a las razones de un des o un de, sobre todo en dar un sentido creativo a estos procesos de descolonialidad, no

¹ Este debate ha quedado en parte registrado por Pedro Pablo Gómez en su texto “¿Decolonialidad o descolonialidad?” que puede encontrarse en el libro de Walter Mignolo y Gómez mismo *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/ decolonialidad del saber, el sentir y el creer* (2015). También en el prefacio a varios de los volúmenes editados por Del Signo bajo la colección El Desprendimiento, nos referiremos aquí especialmente al volumen de María E. Borsani, (comp.) (2015), *Ejercicios decolonizantes en este sur*, pues es sobre este texto al que refiere Mignolo en la cita que utilizamos aquí.

solo de negación de la colonialidad. De todos modos, lo que encontramos en estas discusiones, como en este libro, es la importancia que se le da al fondo de la cuestión, es decir a la colonialidad del poder. Nos permitimos citar extensamente a Mignolo pues nos representa del todo en este asunto:

¿Cuáles son las consecuencias de esta diversidad terminológica? En sí misma, tal diversidad es ya una manera de des/decolonial de ser y de hacer. No hay necesidad, fuera de la modernidad/racionalidad, de obtener un término y una expresión para cada cosa o acontecimiento. Lo importante es saber de dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos. Lo común a l*s miembros del colectivo es el patrón de poder que nos gobierna, la colonialidad del poder. Este patrón es moderno e imperial. La necesidad del desprendimiento es también un elemento que nos une. De ahí en más, los caminos que se abren a partir de estos dos anclajes son variados y variables, y cada un* de nosotr*s lo construye de acuerdo nuestras historias personales. Tomar en serio la pluriversidad, y no sólo enunciarla, es saber y poder pensar, vivir y hacer de una manera otra. Esto es lo que intentamos hacer y espero que lo estemos haciendo.” (Mignolo p.12 en Borsani, 2015)

Es así como este libro implica una postura crítica, antihegemónica, de resistencia y re-existencia frente a la colonialidad. Un esfuerzo por cuestionar y dismantelar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalaron en nuestras vidas. Además, es una apuesta creativa y constructora, pues propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de sobrepasar el reconocimiento de la herida colonial, para reivindicar los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial; y avanzar en la construcción de pilares fundamentales para reorientar nuestras prácticas y modos de existir.

En palabras de Mignolo, la decolonialidad es “la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los

cuentos de hadas de la retórica de modernidad” (Mignolo, 2007. p.27). En este sentido, descolonizar supone escapar de las ataduras –aún coloniales– de la mera exposición de la línea abisal, debe avanzar para proponer caminos, despejar miradas y abrir senderos. Parafraseando a Ngugi wa Thiong’o (2017), es necesario sembrar cien flores, todas diversas, multicolores, distintas; para que ellas se fertilicen entre sí.

Sin desmedro de lo anterior y antes de avanzar en el contenido específico de los capítulos que componen este libro, se hace necesaria una aclaración, una suerte de descargo en estos intentos nada perfectos ni exentos de contradicciones. Una cuestión áspera, sin duda. Quien toma la pluma -el teclado- en exclusividad ahora, es una mujer, y, a sabiendas del apoyo de sus compañeros de escritura, cabe la aclaración quizás porque se anticipa, se presiente el cambio de tono en los párrafos venideros, quizás porque todavía la atraviese, como a muchas, esa compulsión de disculpa por ser quien somos, en fin, la herida colonial. Arranco.

En el último año de debate interno de la Línea de Investigación Decolonial, que impulsa este libro, nos ha perseguido un tema que ha terminado por colarse en estas páginas. Tema, autor, cuestión, con brutal persistencia nos ha devuelto al mismo casillero de inicio sin importar cuantas veces lo diéramos por zanjado. La cuestión: qué se debe hacer con los autores de brillantes ideas y reprochables conductas². Y con reprochables conductas me refiero a denunciados, judicializados y condenados por cuestiones tan sensibles como abuso sexual, acoso, y otras formas de abuso de poder probadas. Hago hincapié en probadas porque, aunque respetando las ideas de Rivera Cusicanqui, no me siento cómoda con su lectura del uso del rumor, del chisme. El tema entonces es el abuso y el acoso. El autor, ya lo imaginarán los lectores y, sobre todo, las lectoras, es Boaventura de Sousa Santos.

¿Quién del espectro progresista, de izquierda, ecológico, decolonial... etc., no ha usado a Santos en sus elaboraciones teóricas? Y es que realmente nos ofreció herramientas formidables para la lectura de nuestra realidad, quizás por eso duele tanto la traición, que fuera precisamente él, embanderado en nuestros

² Me ronda la canción de Silvio Rodríguez, aunque sobre otra cuestión la pregunta es la misma, qué debiera decir, qué fronteras debo respetar... sólo que aquí el resultado es el opuesto. No se va a hablar del oprimido, sino del opresor.

dolores y nuestras luchas, quien nos lastimara de ese modo, quien repitiera esa atrocidad que es pensarse con derecho sobre el cuerpo de otrx, la vida del otrx, quien abusara de su prestigio para someter y victimizar a dirigentes, militantes, intelectuales indígenas... Acá estamos otra vez, dándole un lugar que no se merece, gastando esfuerzo intelectual que podría estar destinado a cuestiones mejores, tiempo, “tinta”, repasando nuestras heridas y así cada vez. ¿Es preciso clausurarlo, condenarlo al olvido, jamás volver a nombrarlo? A los y las autoras de este libro se les advirtió sobre este descargo antes de las versiones finales de sus trabajos, cuando vimos el nombre repetidamente en las referencias. La opción decolonial no es una congregación ni un partido político, nadie le dice a nadie como escribir o qué caja de herramientas utilizar, pero, dónde están los límites de eso. María Eugenia Borsani, brillante pensadora y prolífica autora, también en este libro, propuso entonces una salida para todos los Santos de la vida que, lamentablemente, no son pocos. Su propuesta es que no se lo clausure, que quien quiera lo siga usando y que cada vez que se lo nombre se haga referencia a los hechos, es decir, a que ha sido probado el abuso sexual y acoso ejercido desde su posición, que ha sido apartado de su cargo, etc.³

Ciertamente es una solución interesante, invierte la configuración, ahora, si así se hiciera, cada vez que se lo nombra se le resta poder. En lo personal, y subrayo, desde lo personal, considero que como este hay otros autorxs igualmente interesantes, con aportes igualmente medulares y sin un prontuario detrás que evitar. Creo, además, que si nos apartamos un poco de la comodidad de trabajar con autores reconocidos -y me incluyo como cómoda- muy probablemente nos encontremos con un universo de pensamiento mucho más rico e interesante que hará valer el esfuerzo de nuestra búsqueda.

Una tercera ruta a seguir es la que propone la feminista y activista Belén Diehl. Esta es una ruta de justicia reparatoria, a mi entender. Diehl propone buscar las fuentes femeninas de estos hombres, reputados públicamente y con una vida personal cuestionable por lo menos, pues difícilmente hayan llegado a esas ideas tan hermosas por sí solos, su condición colonialista y patriarcal

³ Los hechos son de público conocimiento y fácilmente rastreables en internet a través de fuentes oficiales, tanto de las instituciones involucradas como de las denunciantes.

los hubieran impedido de arribar por sí mismos. En general -y hasta ahora la casuística va formando estadística en ese sentido- han sido mujeres las que han inspirado, provocado y muchas veces directamente elaborado esos pensamientos brillantes que compilamos en nuestras bibliotecas bajo firmas masculinas. Encontrar esas fuentes, nombrarlas, devolverles su lugar de creadoras, pensadoras, intelectuales, etc., es un acto de justicia descolonial. Aunque la descolonialidad no es un dogma, sí puede entreverse como una ética, un hacer que subvierta toda relación de abuso de poder, en todo orden. El amor des-colonial, como lo formula Nelson Maldonado-Torres a partir del amor revolucionario de Chela Sandoval es “la suspensión teleológica de la identidad en vías de la descolonización. Este inspira una justicia, también descolonial, donde se abre un espacio para la opción preferencial por el *damné*, más allá de las nociones abstractas de igualdad que terminan des-historizando las relaciones sociales.” (Maldonado-Torres, 2007, p.156). Cada vez que se prioriza la producción teórica de los Santos de la academia y de la vida por sobre sus actos repudiables, se le está diciendo a todas esas mujeres que han sufrido por este u otros, que no son prioridad, se refuerza el lugar del *damné*, y no el del amor des-colonial, reparador, respetuoso, justo.

Pocas cosas se me ocurren más difíciles que la práctica cotidiana del amor des-colonial, así también, y más en estos tiempos, no se me ocurre nada más necesario y urgente. Puede decirse, así mismo, que es el hilo conductor de las experiencias que recorren este libro. Esa es la urgencia que se advierte tras las líneas de “Tiempos liminales ante la devastación antro-po-capitalogénica”, de María Eugenia Borsani (Argentina) en el primer capítulo de la parte primera de este libro, *La barbarie colonial*. Su clamor sobre la devastación antro-po-capitalogénica anida en la preocupación por lo *común*, por los territorios (no renovables) que habitamos, por la tendencia autodestructiva de la modernidad/colonialidad, pero también llama la atención sobre los caminos alternativos, las posibles salidas a través de ejercicios descolonizantes (categoría que nos sirvió de título para esta compilación), de “disonar” ese mundo en el que queremos vivir. Nos compele, así, a abandonar el modelo de mundo-muerte, cara real del paradigma del crecimiento, para “hacer mundo otro”.

El segundo capítulo, escrito a dos manos por Luisa María

Pulgarín Arboleda y Deisy Johanna Suárez Cardona (Colombia), lidia con las consecuencias de ese modelo mundo-muerte a través de una pedagogía de la memoria, donde el espacio colectivo brinde las herramientas para enfrentar la violencia y la muerte que atenta contra el pueblo colombiano. Las autoras cuestionan el control que se ha autoimpuesto sobre lo que está permitido recordar y olvidar, como respuesta a esas violencias y enfatizan en la socialización de esas memorias como forma de devolverles su lugar político, arrancado cuando esos hechos traumáticos son tratados como individuales. Al llevar las memorias a lo pedagógico y educativo las convierten con su socialización en un acto político, una herramienta de lucha.

La segunda parte, *Qué hacemos cuando decimos descolonialidad*, reúne tres geografías y tres formas distintas de re-existencia. La primera la refleja el trabajo de Ibsen Hernández Valencia, “Siguiendo las huellas de los abuelos cimarrones. Pedagogías de resistencia y horizontes decoloniales” que, desde los conocimientos cimarrones situados en Ecuador y su historia de resistencia y re-existencia nos permite entrever el equilibrio entre memoria y acción, así como la alegría de una estrategia que se recrea en lo colectivo, que alimenta con memoria compartida una transformación liberadora.

De la misma búsqueda trata el artículo de Rolando Pinto Contreras (Chile), “Repensando el paradigma decolonial y crítico de la pedagogía del encuentro”, esta vez desde el territorio lafkenche (costero) del Gulumapu (territorio mapuche del oeste de la cordillera de Los Andes). Su participación en la creación de un Currículo Autónomo, para la Comunidad Territorial Mapuche Lafkenche nos relata el recorrido realizado para llegar a una malla de contenidos educativos propios, planes de estudios que sirvieran a la comunidad en sus propósitos identitarios y de reivindicación. La capacidad crítica del profesor Pinto nos ofrece, al final de su trabajo, acertadas advertencias sobre los riesgos que corren este tipo de experiencias.

Cerramos esta segunda parte con el trabajo de César José Valdovinos Reyes (México), “Humanecer: re-existencias pedagógicas y fogatas de(s)colonizantes frente a la academia moderna”. Desde Michoacán y las fogatas pedagógicas nos invita a repensar la actualidad educativa y académica, así como a humanecer,

categoría que referencia un modo de aprender el conocimiento desde la práctica de la “re-existencia epistémica, existencial y pedagógica”, no sólo para explicar el mundo, sino para cambiar de raíz su constitución de desigualdad e injusticia social.

La tercera y última parte de esta compilación la conforman dos trabajos sobre las etapas más tempranas de la vida, el primero sobre juventudes y el último sobre niñeces. Así, *Ejercicios y hacer descolonizantes*, se inicia con “Transitando juventudes contemporáneas: entre la inmediatez, la desolación y la esperanza”, de Adriana Castañeda-Londoño y Miguel Martínez-Luengas, explora las tribulaciones que enfrentan las juventudes colombianas ante las demandas exitistas neoliberales y la falta de un futuro cierto, propio del mismo sistema. Mixturando sus propias experiencias con la de sus estudiantes, se replantean su propio lugar como pedagogos.

El cierre, como ya anticipamos, lo dejamos a lo que consideramos un área poco abordada y absolutamente necesaria. “Prácticas descoloniales. Ejercicio desde el quehacer pedagógico con niñeces” de Camila Donato Pizarro y Elisabet Díaz Costa, nos proporciona una mirada descolonizadora sobre los cuidados, las redes comunitarias y la educación de las primeras infancias, sacándolas del lugar de lo privado, incluso doméstico en el que se las ha situado para devolverles la centralidad política que merecen en un proyecto liberador y descolonial que aspire al Buen Vivir.

Como puede verse a través de esta brevísima pincelada sobre los artículos que componen este libro, cada uno de ellos nos presenta diferentes experiencias, intentos inacabados como necesariamente lo son- de ejercicios descolonizantes. Proyectos que buscan superar la mera resistencia para desplegar y realizar estrategias de re-existencia. Esta categoría, la de re-existir, nos la ha dado el artista plástico y pensador Adolfo Albán Achinte, en ella encontramos la alegría de un futuro posible desde nuestros propios términos, como evidencias los trabajos aquí consignados, desde ella podemos estar siendo.

Agradecimientos

Luis Pincheira, Cicerón Erazo y Paz Concha Elizalde
Santiago de Chile, Popayán y Buenos Aires, 2026

Referencias

- Alban Achinte, Adolfo (2014) *Prácticas creativas de re-existencia*. Buenos Aires: Del Signo.
- Borsani, María Eugenia (comp.) (2015) *Ejercicios decolonizantes en este sur (subjetividad, ciudadanía, interculturalidad, temporalidad)*. Buenos Aires: Ed. del Signo / Center for Global Studies and the Humanities, Duke University
- Borsani, María Eugenia (2021) *Rutas decoloniales*. Buenos Aires: Ed. del signo y Duke University.
- Lander, Edgardo (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO
- Maldonado Torres, Nelson (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- María E. Borsani, (comp.) (2015), *Ejercicios decolonizantes en este sur*. Buenos Aires, Ed. del Signo / Center for Global Studies and the Humanities, Duke University.
- Mignolo, Walter. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* Editorial. Gedisa.
- Mignolo, Walter (2000) *Historias locales/Diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, Walter y Gómez, Pedro Pablo (2015) *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quijano, Aníbal. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28 (1), 255-301.
- Quijano, Aníbal (1991) “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. *Perú indígena*, 29, 11-20.
- Walsh, Catherine (2013) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Wa Thiong’o, N. (2017). *Desplazar el centro. La lucha por las libertades culturales*. Editorial. Rayo Verde

Parte I

La barbarie colonial

Tiempos liminales ante la devastación ántropo-capitalogénica

María Eugenia Borsani

Atendiendo a lo que he denominado “*ejercicios decolonizantes*” (2014, 2015, 2021) me propongo desplegar lo que entiendo son claves impostergables para incidir en el presente a la luz de los tiempos liminales actuales y merced la devastación que se yergue ante nuestros ojos. Como es ya sabido (y entendiendo que es siempre oportuno reiterar) tal devastación es producida por la acción humana y, más específicamente, provocada por el ordenamiento capitalista que vuelve zona de sacrificio a escenarios que le son propicios para la expoliación de la vida misma en sus muy diversas manifestaciones conforme la voracidad propia de dicho sistema. En tal sentido, se procurará hurgar en propuestas críticas que generen un corrimiento del antropocentrismo, del androcentrismo y del exclusivismo humano, aperturando de tal forma hacia modos otros de concebir la vida humana y no humana; en definitiva, hacia modos otros de existir. Dichas perspectivas se enmarcan en la expansión de itinerarios que impugnan la matriz moderno-colonial. Las mismas requieren, por una parte -y a efectos de no quedar entrampados en la mera presentación de provocativas y atrayentes propuestas epistémicas- del desempeño de *ejercicios decolonizantes* a la vez que de pistas propositivas para el diseño y la acción *de y en* mundos otros orientados hacia entramados que recusen la traza neoliberal y con ello la cultura de la muerte en la que nos encontramos inmersos.⁴

⁴ Agradezco la lectura atenta y generosa de la versión preliminar realizada por Paz Concha Elizalde y Ricardo Moreno de Melo.

La temática aquí desarrollada se enmarca en mis pesquisas últimas en el marco del Proyecto de Investigación que dirijo “Expansión de itinerarios decoloniales, Narrativas rivales de futuros posibles ante la devastación antropogénica”, de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, Ref. 04 – H196. Importa esta aclaración pues parte de lo que a continuación se sostiene ha sido expuesto en eventos académicos y sometido a debate público durante el Transcurso de este proyecto. Es menester hacer mención a mi participación en el Seminario Internacional “Voces, saberes y experiencia decoloniales en Abya Yala” llevado a

1.- Líneas de apertura y disturbios epistémicos

Este capítulo comienza reparando en el título de tres textos muy distintos entre sí. En el año 1995 el filósofo catalán Manuel Cruz publica *¿A quién pertenece lo ocurrido?*, texto en el que discurre sobre cuestiones ligadas a los devenires del racionalismo moderno y las claves éticas del presente de finales del siglo pasado; interesado por lo que hoy podría pensarse tópicos cercanos a las Teorías de la Acción y a la Filosofía de la Historia, se pregunta por el sentido de la acción humana. Comentario éste que introduce lo que anima parte de este escrito en el que no voy hacia el pasado, hacia lo acontecido, sino hacia el mañana, si lo hubiera.

En el año 1998 se publica *Teorías sin disciplinas* (compilado por Santiago Castro -Gómez, y Eduardo Mendieta), colombianos ambos. Por aquellos años se advierte una clara preocupación por la puesta en circulación de teorías – temas - problemas que itineran de campo en campo, de disciplina en disciplina, con una variedad de ámbitos, áreas y disciplinas que reclamaban (o no) y disputaban (o no) para sí la prioridad de su tratamiento.

Más cerca a nuestros días, en el año 2009 la filósofa belga Isabelle Stengers publica *En tiempos de catástrofes. Como resistir a la barbarie que viene*, traducido al español en el año 2017. Una obra tan breve como interpelativa pues desde el corazón del mundo tenido por civilizado (Bélgica) nos exhorta respecto a la barbarie que se yergue ante nuestros ojos. Dicha barbarie, paradójicamente, ha sido pergeñada, generada, efectivizada por los adalides de la civilización intra-moderna, que no importa si son belgas, franceses o alemanes, pero convengamos, cualquiera de estos escenarios, entre otros, son representativos de la jactancia moderna.

La pregunta del título del libro de Cruz, a saber, *¿a quién pertenece lo ocurrido?*, la reformulo en *¿a quién pertenece el futuro?*, pues me permite entrar en el escenario de devastación que habitamos, que es inocultable, y que pone el futuro en vilo, al menos pone en cuestión si lo habrá, si es posible concebir un mañana, habida cuenta de los tiempos de catástrofe en los que nos hallamos

cabo el 27 y 28 de Setiembre de 2025, organizado por RED FREI, conjuntamente con Universidad del Cauca, PIIE y UMCE, pues en este capítulo se vuelcan tramos desarrollados en dicho evento.

y habida cuenta de la incerteza, desolación y desconsuelo que parecieran ser las claves que acompañan este presente. No se trata de un mero clima de época en el que vale la tonta respuesta consoladora ¡ya pasará!, sino que lejos de pensar este escenario como coyuntura se trata de una crisis que involucra todos los espacios en los que se despliega nuestra existencia y no sólo la nuestra, la de los humanos, pero que el tan exacerbado como occidental narcisismo que acompaña a nuestra especie hace pensar que somos los únicos entes afectados por avatares no deseados que han sucedido por “imponderables”, como si acaso así fuera.

Nos hallamos tanto ante el mañana en riesgo de no serlo, como ante (des)bordes de fronteras geográficas y epistémicas involucradas en tal dimensión temporal. Tiempos de celebratoria turbulencia disciplinar, propia del convulsionado escenario de nuestros días. Tiempos en los que se erige ante nosotros la patencia de la letalidad que habitamos, de este presente de muerte, biocida, terricida, del colapso terminal de sociedades termo-industriales, de la crisis civilizatoria a escala planetaria, y del exterminismo amarrado a todo lo dicho. Así, las fronteras disciplinares se vuelven porosas y sus límites difusos pues ya no alcanzan ni delimitaciones geográficas ni delimitaciones disciplinares para la reflexión anclada en el hoy. Los temas referidos a estos tiempos liminales, en los que nos hallamos en un umbral vida-muerte, nos hace andar brincando de disciplina en disciplina. Nos es menester entramarnos con campos con los cuales nos era impensada articulación/vinculación alguna.

De tal forma, en estos tiempos de disturbios epistémicos (que bienvenidos sean) hay que andar visitando ámbitos epistémicos en los que no siempre la incursión filosófica es bien recibida, pero que hoy, se le hace indispensable, impugnando incluso sus propios lindes al interior de su propio quehacer. Ya no sirve, ya no es útil, es política y epistémicamente nocivo y pierde incluso potencialidad filosófica decir (y pensar) cosas tales como: hasta aquí llega la inquietud metafísica; esto es del orden de la gnoseología; esto es epistemología de las ciencias sociales; tal tema incumbe al ámbito de la Filosofía de la Historia y sólo a él; aquello otro es propio de la Filosofía Política y así la lista continúa. Tampoco tiene sentido alguno los guetos disciplinares en esta estéril administración del conocimiento que la modernidad ha inventado para organizar los anaqueles del saber; la filosofía para allí, las letras para allá, vaya

usted con los que hacen arte. En edificio distante otras ciencias con las que no hay parentesco alguno y así ordenar el cubo Rubik de la ciencia, organizando bien los colores, sin sediciones disciplinares ni alianzas *non santas* que ponen en cuestión la experticia de raíz moderno-colonial.

Para resistir la barbarie que viene -y retomo ahora el título del texto de Stengers- hace falta desordenar el cubo, deseando que quede inhabilitada la posibilidad de ordenarlo, que quede el mecanismo intencionalmente diseñado de tal forma que sea imposible volver a la prolija organización cromática prevista.

Recupero entonces la idea de itinerancia disciplinar, pues ésta contribuye a un tejido de problemas que entrama aristas que en los propios nichos de especificidad y especialidad en las que determinadas problemáticas surgen parecieran no importar y que son de relevancia a la hora de indagar el alcance político-epistémico que se desprende de alianzas varias no previstas que dotan, en el disturbio y des(orden) provocado intencionalmente, de densidad política y epistémica a los temas-problemas, cuestión que no le es funcional al capitalismo hoy y por ello, en el marco de la organización moderno-colonial servicial al capitalismo liberal las vinculaciones, maridajes, conexiones y diálogos no son bienvenidos pues se dificulta el contralor de los mismos y los resultados de las combinatorias.

De tal forma, para el capitalismo académico las categorías surgidas en determinado campo allí han de quedarse y anclarse en tal o cual anaquele y nada de ir sorteando los blindajes disciplinares, ¡que no queden tan expuestas a un torbellino disciplinar obteniendo una fuerte tematización en escenarios que, en principio, les eran ajenos y muy poco familiares!, advierten los empecinados en el obsesivo (y obsecuente) orden epistémico. Dicha advertencia goza de sentido pues los enmarañamientos temáticos y disciplinares contribuyen, enriqueciendo con entramados que eran impensados, a trepanar los feudos disciplinares. Un comentario al pasar... esto no significa que se desbarate la formación propiamente filosófica, literaria, antropológica, geográfica y más, pero sí se trata de reclamar diálogos e intercambios que faciliten la posibilidad de generar conocimiento en torno a la continuidad o no de la vida *sin* reclamos de soberanía epistémica, como si acaso tal tema debiera ser necesariamente patrocinado por tal o cual campo, área, ámbito de

conocimiento.

Traigo entonces la pregunta reformulada, disparada a partir del texto de Cruz: ¿a quién pertenece el futuro?, ¿qué campo toma para sí la tarea de dar una respuesta y de qué futuro hablamos?; ¿quién tematiza a propósito del futuro en tiempos de barbarie y catástrofe?; ¿Dónde guarecernos disciplinaria y epistémicamente, hay tal campo diseñado para ello? O hago la pregunta por la negativa: ¿hay algún campo, de las ciencias sociales y las humanidades y tantos otros que estimen que nada tienen que ver con la pregunta? Y hago esta pregunta pues se la he formulado a asesores de legisladores, a médicos pediatras, a profesores de distintas facultades y excepto contados casos, me he encontrado con nulo estremecimiento por el estado de cosas. No he hallado respuestas tales como: -todos los programas de cátedra están siendo revisados a la luz del futuro en jaque. Y lo mismo respecto a la estructura arbórea del saber, la que está vigente como antaño, como siempre. Es que yo quiero tener la esperanza de que el cubo Rubik ya felizmente ninguna injerencia tenga al momento de pensar temas-problemas del hoy y que la urgencia y el convencimiento por desbaratarlo se nos presente con idéntica urgencia a todos. Nada o muy poco de ello tenemos a nuestra vista, muy a mi pesar los feudos disciplinares moderno-coloniales están vivos. A propósito de lo dicho, en “Blindajes disciplinares, cuerpos enclaustrados y ontologías en conflicto” expreso lo siguiente:

[E]ntiendo que los encerramientos y/ o blindajes disciplinares han de ser evaluados en aras de qué política epistemológica le subyace. O dicho de otra manera, a qué modelo le interesa que no haya maridajes disciplinares, a qué diseño de mundo le da ventajas el hecho que A no sepa de B. ¿A qué intereses responden las disciplinas vueltas sobre sí en una suerte de enardecido encapsulamiento y parcelamiento, en simultáneo?

Los ostracismos disciplinares son, sin duda, resabios y herencia de pura cepa cartesiana. Pues la apología a la fragmentación, división, secuenciación y más, tiene sus raíces en planteos cartesianos. Fue Descartes quien patrocinó este modo de organizar

el conocimiento y confinó el conocimiento en el solipsismo del yo. Así, la estructura arbórea del conocimiento es servicial a los intereses del liberalismo capitalista siempre solícito a la hora de fragmentar ámbitos de la realidad y lo que es peor aún, pontificar qué es realidad y qué no; qué es ciencia y qué no; qué se conserva y qué se tira, qué se cuida y qué se descarta, cómo, dónde, qué y por qué investigar esto o aquello. Todo ello, ciertamente, en aras de la perpetuación de un modo de acumulación, expoliación y saqueo propio del poder global (Borsani, 2024, p. 64).⁵

Dicho esto, y revisando si acaso no se trata de un exceso de dosis de desesperanza de mi parte, repongo el concepto de catástrofe de Stengers para tramarlo con la dimensión antropológico-capitalogénica, indispensable para reponer la idea de futuro, pues lejos del propósito de este escrito es cancelar su posibilidad de serlo.

2.- Colapso, catástrofes y devastación

En tiempos en los que el término colapso ya ha pasado a formar parte del léxico de las ciencias sociales y humanas y que la devastación no es algo anecdótico propio de mentes apocalípticas y trágicas, sino que responde a lo que ocurre a la vuelta de la esquina, que nos advierte que pareciera que ya no hay horizonte donde refugiarse, surge la pregunta respecto a qué ha hecho esta especie que tanto presumía de su racionalidad como marca distintiva.

Sin duda y lo reafirmo estamos frente a tiempos de catástrofes, que hemos generado nosotros los humanos, que hemos producido de manera volitiva, que seguimos produciéndolas aún a sabiendas de cuáles son sus consecuencias indeseables y que estamos ufanos por continuar en este rumbo letal, poniendo enormes anteojeras a nuestro alrededor, escuchando lo que deseamos escuchar, cambiando de interlocutor o de guion toda vez que ponga en tensión la zona de confort en la que occidente se ha

⁵ Este texto ha sido escogido para ser traducido al inglés. Actualmente se encuentra en la etapa preliminar de su versión definitiva al inglés.

(y nos ha) acomodado. Pues la barbarie precisamente se diseñó, se produjo y profundizó desde el mismo lugar que marcó -cual marca de yerra con hierro candente- a cierta parte de la población humana como bárbara, brutal, no pensante, incivilizada. O sea, la dupla civilización *versus* barbarie hoy se ve trastocada y los brutales y bárbaros son quienes diseñaron la dupla. Así, según la partida de nacimiento, la maternidad y la paternidad de nuestros tiempos le cabe a occidente que gestó este presente y este estado de situación, tiempos de desolación, incerteza e inclemencia.

Por cierto, cae en saco roto, si se me permite esa metáfora, la idea de racionalidad acuñada en escenario moderno en simultaneidad con la inversión de la dupla civilización- barbarie, pues, precisamente, quienes poco o nada de bárbaros tienen son, paradoja mediante, quienes han continuado apegados al cuidado de la vida, al cultivo de los ancestros, a la preservación de la proge y al reconocimiento de los ancianos como reservorio de experiencia. Listado este sumamente escueto pero que da en la tecla con justamente aquello que occidente no ha sabido hacer o, para quitarle ingenuidad, no ha procurado realizar merced su desprecio de la vida concomitante al aprecio desmedido del capital.

Resulta ciertamente incongruente tanta acumulación de la riqueza para vivir en el infortunio de la catástrofe ante nuestros ojos. Pues el proyecto civilizatorio que busca una vida civilizada está basado en la abundancia, en la acumulación de capital. Dicho esto, este tenor dramático con el que leemos nuestros días ciertamente da lugar a que hablemos de devastación y que agreguemos a ese sustantivo un adjetivo, que diga más de él, en ese sentido hablamos de devastación antropogénica, es decir, la génesis, el origen de la devastación que nos pone de cara a tiempos de Extinción Masiva⁶

⁶ Consúltense “los informes denominados *Planeta Vivo*, producidos conjuntamente por el wwf Internacional (Suiza) Instituto de Zoología de la Sociedad Zoológica de Londres; el Centro de Resiliencia de la Universidad de Estocolmo; la Red Global de Huella Ecológica; el Instituto de Ambiente de Estocolmo y Metabolic de los Países Bajos (wwf y otros 2016, 2018). Estos informes abordan la crisis ambiental planetaria a partir del seguimiento de lo que está ocurriendo con la biodiversidad y la abundancia de especies en los ecosistemas del planeta. El informe correspondiente al año 2016 tiene como eje de análisis la caracterización del Antropoceno como sexto evento de extinción masiva en el mundo.” (Lander, 2019, pp. 22 y 23).

como el que estamos cursando, es de origen humano. No vino desde afuera, no se produjo por ningún agente externo más que por lo que la humanidad misma hace, lo que la humanidad misma provoca, produce, crea, diseña.

Y acá me permito complejizar el concepto de humanidad. Allá por el siglo XVIII se estableció una diferenciación erudita: *anthropos* a diferencia de *humanitas*, términos en el *docto* latín. Humanidad podía adjudicársele sólo a los europeos y a los americanos del norte venidos de Europa, colonización mediante, el resto del planeta (digo resto, emparentado con la idea de lo residual) mero *anthropos*, más no *humanitas*. Dejemos el perfil de lo humano en sentido estricto para la excelsa Europa, para occidente y su diseño de humanidad. Este es un sentido restrictivo de humanidad, porque sólo a unos pocos les cabe tal atributo. Ahora bien, occidente, en una de sus tantas tretas argumentativas, cuando se trata de hablar de devastación aplica un concepto irrestricto, expandido de humanidad y somos todos igualmente responsables y coautores de la devastación, la humanidad toda exculpando a occidente de toda culpa y cargo. Todos aquí igualmente hacedores en el mismo grado del nivel de daño provocado al planeta, afirmación que, por cierto, ponemos en tensión.

Bien, hechas estas precisiones que nada de ociosas tienen respecto al uso restrictivo restringido y supremacista o amplificado exculpatorio del concepto humanidad, lo que importa aquí es que nos permite articularlo con la concepción del exclusivismo humano, que no es otra cosa que pensar/nos a nosotros los humanos como los mejores, los indispensables, los únicos y hacer girar todos los órdenes en torno a lo humano que se llama, como es sabido ántropo-centrismo y que va aunado, inexorablemente al androcenismo. Desatender otros ordenes de la existencia que no sea humana ha hecho que tengamos ante nosotros la muestra más palpable de tal pedantería que como especie hemos desplegado y ha tenido occidente un lugar protagónico en términos de tal arrogancia en concomitancia con un tipo de mundo con pretensión universal que desde la modernidad-colonialidad a esta parte ha venido configurando.

La abreviatura wwf corresponde a World Wildlife Fund. Cfr. <https://www.worldwildlife.org/descubre-wwf>

No es novedad alguna sostener que hoy nos encontramos en una encrucijada civilizatoria de la que no se halla antecedentes de ninguna índole. Estamos ante la imposibilidad de garantizar algo tan simple, básico e indispensable como es la continuidad de la vida humana y no humana sobre el planeta. Los males, los desastres o los estragos del hoy han tomado diversas formas en los últimos tiempos en virtud del avance moderno-colonial que ha ido reconfigurando la forma en la que se despliega la colonialidad, pero nunca deteniendo su marcha. A uno de los rostros de la letalidad del hoy y en algunos casos, se le llama de manera aviesa “desastres naturales” que toman la forma de tsunamis, terremotos, actividad sísmica donde nunca la hubo, contaminación/envenenamiento irreversible de acuíferos, etc. Lo cierto es que más allá del nombre, estamos ante la extinción de 30.000 (treinta mil) especies /año, lo que resulta que a cada hora entre 3 (tres) y 4 (cuatro) especies se extinguen y paulatinamente la biodiversidad se ve así alterada de manera irreversible. La destrucción de la biodiversidad se advierte entonces a escalas alarmantes, siendo la especie humana la hacedora de dicha destrucción. Todo lo dicho nos ubica frente al concepto de colapso y de catástrofe que remite al nocivo comportamiento humano orientado hacia su propia extinción, destructora de la propia especie humana, desvaneciéndose así la idea de imponderable mencionada al comienzo de este escrito.

Al acontecimiento que da cuenta de estos tiempos de Extinción Masiva se le llama antropoceno, concepto que inaugura un nuevo momento, referido inicialmente a la datación de los estratos terrestres, pero que en sus reconfiguraciones y re conceptualizaciones -habida cuenta la oscilación semántica y en este caso disciplinar a la que están sometidos los conceptos- venimos denominando ántropo-capitaloceno pues este término nos pone frente a la especie humana como aquella que inaugura este nuevo momento/evento al tiempo que no se trata de toda la especie humana sino que la hacedora del colapso es aquella parte de la especie humana que ubicada desde las entrañas del capitalismo ha desplegado su voracidad implacable. Nos hallamos, por tanto, ante tiempos de lo que hoy se llama, vale la reiteración, Sexta Extinción Masiva y ciertamente ésta está en relación indudable con la injerencia de una determinada matriz de poder moderno-colonial o patrón de poder global capitalista, según las denominaciones de

Mignolo (2015) y Quijano (2019) respectivamente.

Así, nos hallamos hoy ante un presente letal que ha forjado la cultura de la muerte, un presente biocida que muestra, sin rodeos, ni subterfugio alguno, la crisis sistémica de la civilización occidental y, por cierto, el colapso terminal de sociedades termo-industriales.

3.- ¿Y ahora qué? Tiempo de retos

Ante este panorama, algo o muy aciago, claro que la pregunta que aparece es: ¿cómo seguimos? Tiene muchas respuestas... es decir, podemos quedarnos sentados ver el mundo pasar y estallar minuto a minutos, comentar crisis, pandemias, terremotos, guerras, genocidios, inundaciones, cielos que se descargan de la nada y se llevan consigo poblaciones enteras, granizo gigante que no se disuelve por días y demás calamidades. Podemos entrar en una especie de aflicción permanente y más. O bien podemos enfatizar que ese patrón de poder, es decir, ese modelo global capitalista ha llegado a su fin, no hay más que hacer desde allí, nada que corregir, ningún rumbo que retomar, nada por reformar y de lo que se trata es de torcer absolutamente el rumbo de los acontecimientos de manera radical.

Eso implica pensar que es posible hacer mundo de otro modo, cosa que por momentos parece que no ha calado en el imaginario colectivo, de manera alguna. Hay estudiosos que dicen que es más asequible, más asible, más verosímil pensar el fin del mundo que el fin del capitalismo. La frase *avant la lettre* dice "es más fácil imaginar el fin del planeta que el fin del capitalismo" pertenece a Fredric Jameson (2009) y Slavoj Žižek. Torcer el rumbo de los acontecimientos significaría salirnos, corrernos, desprendernos de ese patrón de poder global (o sea que rige para todo el orbe) y poner toda nuestra creatividad en modos otros de diseñar mundo.

En esa dirección, Arturo Escobar, nos habla de disoñar⁷

⁷ En nota a pie de página nro.14, Escobar realiza esta interesante aclaración sobre esta categoría: "Disoñar está compuesto de dos palabras, diseñar y soñar; el propósito es unir esas dos actividades que, usualmente, están separadas, formular nuevas utopías y proponer soluciones creativas para los problemas de la vida. El concepto empezó a ser usado en Cali por el poeta, activista cultural y diseñador León Octavio a mediados de la década de 1980 (conversación con Cristina Ríos, Chapel Hill, abril de 2016). De acuerdo con Adolfo Albán, de la Universidad del

conjugando la idea de diseño y de sueño. Me resulta interesante traerlo en este momento en el que estamos sumidos en una pesadilla, más que en un placentero sueño. Hacer mundo otro, disoñarlo, invita a desprendernos del patrón de poder vigente; hay propuestas que no sólo ya se han echado a rodar, sino que algunas están hace unos 25 años aproximadamente vivenciando y organizándose políticamente en esa dirección. O sea, a enactuar la paulatina salida de la pesadilla del hoy hacia la construcción, el quehacer político cuyos primados impugnan la herencia moderno-colonial y capitalista.

Entonces, a propósito de la referencia al fin del capitalismo, importan las teorías, prácticas y políticas de decrecimiento. Hablar de decrecimiento parece un contrasentido para el imaginario amarrado a la idea de bonanza y progreso sin fin. Aquí traemos la idea de decrecimiento pues hay que hacer mundo de otra manera. Y propiciar dicho quehacer desde la universidad, desde el arte, desde la cotidianidad, desde los criterios alimenticios, desde las prácticas de consumo, desde las preferencias político- partidarias, desde los modos de vincularnos afectivamente, desde las elecciones de ocio y esparcimiento, desde todos los órdenes de la vida, absolutamente todos. Y, asimismo, en los espacios todos: a saber, en la mesa, en el aula, en la cama, en el mercado y más, pues todas las órbitas de nuestro despliegue mundano se ven necesariamente interpeladas, si aceptamos este convite. Este es en verdad el ejercicio decolonizante por excelencia imposible de postergar o demorar. Como lo he expresado ya en *Rutas decoloniales*, entiendo por ejercicios descolonizantes:

(...) movimientos, prácticas que exigen una nueva musculatura epistémico-política que una vez que se asume, que una vez que se incorpora, que una vez que se ejerce, ya no tiene reversa, no tiene vuelta atrás. Ejercitados en esa práctica, nos es imposible volver a los espacios teóricos-epistémico anteriores, no tiene retorno, y lo digo celebrando dicha imposibilidad, no lamentándome por ello.

Cauca, el concepto ha sido usado por grupos en el Cauca desde finales de la década de 1980 (conversación en Popayán en octubre de 2015).” (Escobar, 2017, p. 360)

No se trata de una mera incursión temática en la que puedo entrar y salir cuantas veces lo desee como si se tratara de un nuevo recorrido de turismo académico. La radical criticidad de la propuesta nos involucra corpo-epistémicamente, saber del giro es saber de su irreversibilidad. (Borsani, 2021, pp. 282-283)

Ahora bien, proponer el decrecimiento en tanto que ejercicio decolonizante, a primera vista no suena muy fascinante pues pareciera que mucho más seductor es el crecimiento que siempre ha sido propuesto con prelación en lo económico. Mas no se trata de un nuevo concepto que es interesante en son de cierto exotismo terminológico ni en aras de una especie de terco enojo ante el estado de cosas, sino una propuesta que es dable pensar que puede ciertamente cambiar el rumbo de los acontecimientos y no sucumbir en esta cultura biocida, genocida y más. A propósito, con la precisión propia de su pluma, Edgardo Lander, con un tono que sin duda tiene un alcance exhortativo muy claro, dice que:

Los dogmas antropocéntricos y patriarcales del progreso y del desarrollo, las fantasías de la posibilidad de un crecimiento sin fin en un planeta limitado, están socavando aceleradamente las condiciones que hacen posible la reproducción de la vida en el planeta Tierra. Este patrón de *desarrollo* y *progreso* ha encontrado su límite. A pesar de que una elevada proporción de la población no tiene acceso a las condiciones básicas de la vida (alimentación, agua potable, vivienda, etc.) la humanidad en su conjunto ya ha sobrepasado los límites de la *capacidad de carga* de la Tierra. Sin un freno a corto plazo de este patrón de crecimiento desbordado y una reorientación hacia el decrecimiento, la *armonía con el resto de la vida* y sin una *radical redistribución del acceso a los bienes comunes del planeta*, no está garantizada la continuidad de la vida humana a mediano plazo. (Lander, 2019, p. 14)

Pues nos hallamos ante la crisis terminal de un modelo civilizatorio que ha llegado a su fin. Veamos con un ejemplo la importancia de reafirmar la convicción respecto a las prácticas del decrecimiento. Los humanos producimos mucha basura, el planeta tiene una equis capacidad para ver qué hacer con los residuos. La basura que nosotros producimos deja una marca, una huella, esa huella se llama huella ecológica. La capacidad de reabsorber orgánicamente lo residual se llama biocapacidad. Hasta los años 70 del siglo pasado la relación entre la huella ecológica y la biocapacidad estaba más o menos controlada. En los últimos 55 años tal relación se disparó a niveles alarmantes, es decir no hay capacidad planetaria para reabsorber los desechos humanos en sus mil formas, sean desechos industriales, plásticos domiciliarios, sustancias radiactivas y/o aerosoles o los gases que despiden el estiércol del ganado vacuno que es gas metano que incide en el efecto invernadero, o los micro poliuretanos (que puede estar en un implante mamario, en una malla usada en construcción, o en una fibra textil, y en los residuos de la industria del petróleo, ciertamente).

O sea, estamos en serios problemas y tenemos la disyuntiva de ver el mundo estallar en mil pedazos, como dije hace un segundo o ver qué hacer. Los partidarios del decrecimiento han impulsado políticas diversas en pos de modificar este desfase tan brutal que hay entre la huella ecológica y la biocapacidad. Pero implica, en gran medida, salirse del antropocentrismo, entender el entramado vital sin la centralidad puesta en lo humano, comprender el entorno habitado por muchos *bios*, sujetos no necesariamente humanos, más sí políticos (cosa que inquieta y no agrada a la Ciencia Política canónica) sin los cuales la vida misma no podría continuar. El decrecimiento al que también se lo llama decrecentismo tiene una larga historia que nos lleva a los años 70 del siglo pasado de manos de Nicholas Georgescu-Roegen (economista rumano-estadounidense). Ya en los años 70 del siglo próximo pasado planteaba cuestiones referidas a extinción masiva, colapso y decrecimiento, poniendo en tensión los primados capitalistas. Dicho esto, interesa mostrar que las propuestas decrecentistas nos ponen frente a una disyuntiva clara: o seguimos en vías al exterminio de nuestra propia especie conforme los tiempos de exterminio/extinción que estamos cursando (sexta extinción en curso) o nos nutrimos de y ejercemos propuestas que hacen frente

al modelo tanático moderno-colonial que nos ha traído hasta aquí. Así, podemos acercar una definición de decrecimiento que sostiene que se trata de una “transición voluntaria, tersa y equitativa hacia un régimen de menor producción y consumo” (Schneider, Kallis y Martínez Allier en Acosta y Brand, 2017, p. 190)

En ese sentido hay que prestar atención a la condición de integral y sistémica de la crisis actual se despliega en simultaneidad con una metamorfosis o reconfiguración como bien lo dice una querida colega desde Ecuador, Catherine Walsh, de lo que, de la mano de Quijano, denomina patrón de poder mundial capitalista, como ya se ha dicho.

A propósito de lo expuesto respecto al brutal desfase entre las posibilidades de recomposición orgánica del planeta de aquello que ha sido denominado desecho, basura o residuo y la huella ecológica, importa traer a colación los aportes de María Puig de la Bellacasa. A cuenta de lo que de ordinario ha sido ponderado como descarte residual y por tanto, arrojado y hoy *enterrado* -o sea escondido en las entrañas de la tierra- la autora, desde una perspectiva cercana a planteos decoloniales, muestra precisamente lo inverso. En términos de una reconceptualización de la noción de suelo, siempre menoscabado como el espacio último a atender, el escenario destinatario de aquello que ya no sirve a los designios humanos, propone una relación de cuidado y afectiva con eso que estropeamos, vulneramos y vejamos. De manera muy elocuente, enfatiza la riqueza de la comunidad no humana que allí habita y el enorme *bios* que nos sostiene. La autora se suma a posicionamientos que “promueven una visión de los seres humanos como parte de la comunidad del suelo (...). Esto involucra a las personas como cuidadores del suelo en modos que se oponen al trabajo agrícola y extractivo asociado al suelo como proveedor” (Puig de la Bellacasa, 2023:52).

Ahora bien, éstas no son simplemente novedades semánticas o estrafalarias reconsideraciones de la basura y los suelos ¡no! Son invitaciones que exhortan a pensar un mundo otro, precisamente eso que venimos proponiendo desde la idea de decrecimiento. Pues no hay plan B, no hay otro planeta en el cual ir a hospedar nuestros cuerpos y que sea futuro depositario de nuestros huesos. No hay más que esto, más allá de los excéntricos viajes galácticos que Jeff

Bezos⁸ ofrezca en el mercado, aquí y ahora, para los mortales comunes y corrientes hay que ver qué hacer con el hoy y las propuestas del decrecimiento (que por cierto no se condicen con estas fútiles y frívolas propuestas exploratorias espaciales para millonarios aburridos) aportan posibles estrategias para desplegar en virtud de su alcance propositivo.

Dicho esto, y retornando las dos preguntas que como subtítulo encabezaron este apartado ¿Y ahora qué? ¿cómo seguimos? cabe decir que el decrecimiento va a contrapelo del capitalismo pero se entrama de manera directa con perspectivas posextractivistas, pues recusa la idea de continuar la trama letal moderno colonial global capitalista al tiempo que pone coto al extractivismo que usurpa territorio, expolia memorias, perpetra comunidades, veja suelos e induce sismos en las poblaciones, literal y metafóricamente hablando. Y por supuesto, desmonta, desarticula, desmitifica la idea de desarrollo, pues es incompatible el desarrollo si sus consecuencias son letales, las que le caben a administraciones de muy diverso tinte partidario. Desde un trabajo conjunto llevado a cabo por el economista ecuatoriano Alberto Acosta y el politólogo alemán Ulrich Brand, ambos críticos de la idea de desarrollo y habida cuenta de cómo esta noción está sumamente arraigada en Latinoamérica al imaginario de bienestar sostienen que:

Se da por sentada la necesidad de desarrollarse, de crecer y sus respectivas prácticas. Es interesante anotar, eso sí, que las críticas más recientes no solo se limitan a rechazar el capitalismo neoliberal —cada vez más autoritario—, sino que también expresan la frustración por la incapacidad o falta de voluntad de los “progresismos” para romper con el extractivismo. (Acosta y Brand, 2017, p. 185)

Importa este aporte pues los autores toman distancia respecto a que determinadas políticas económicas los gobiernos considerados progresistas nada tuvieron que ver y Latinoamérica

⁸ Según la información recabada, el primer viaje para privados de la empresa de Jeff Bezos tuvo un costo de 28 millones de dólares, lo que nos pone frente a formas obtusas y por cierto ignominiosas de mundo.

toda se movió hacia el andarivel del cuidado de la tierra, de los humanos y los más que humanos; que la depredación y que el expolio es sólo cosa de las derechas recalcitrantes del hoy. La propuesta de los autores es, precisamente dar cuenta de que el extractivismo liberal ha sido bien recibido por los unos y los otros y que por supuesto, tampoco los ordenamientos progresistas han propiciado políticas de decrecimiento, de ninguna manera. Así, el tejido del decrecimiento hila con el del posextractivismo (en virtud de la crítica a la monetarización, mercantilización y financiarización de la vida, éste último muy en sintonía con el neoliberalismo) impactando críticamente en el “consumo como dispositivo de inclusión se trama justamente con nuevas formas de legitimidad en la intervención del estado y, al mismo tiempo, con nuevas posibilidades de explotación financiera” (Acosta y Brand, 2017: 9).

Resulta relevante, entonces, decir que si lo que nos viene ocupando es generar un corrimiento en estos tiempos liminales, tiempos de colapso, y ver el modo en que, desprendimiento de la adhesión a la premisa del exclusivismo humano mediante, podemos poner, sino un coto absoluto, sí algo de freno al aceleramiento vertiginoso de la arista letal que esculpe nuestro presente. Ciertamente habrá que ir diseñando, en simultáneo la despedida de aquellas pre-comprensiones de mundo (aquellas que nos hacían pensar que no hay un más allá del capitalismo global) que parecían ser un buen refugio. Crecimiento económico ilimitado, desarrollo, progreso, avance, y tantas más ficciones no son sino aliadas a un modelo de mundo-muerte, al menos, quien escribe estas líneas, no desea habitar ni para sí, ni para los suyos, ni para nadie. Y, por cierto, acerco una advertencia: los adjetivos con los que han procurado seducirnos desde la prosa-prensa neoliberal, morigerando la letalidad del desarrollo adjetivándolo de sustentable o sostenible no caen sino en un oxímoron, en un contrasentido, en una contradicción, cuestión que, entre otras, ha sido desarrollada por Amaia Pérez Orozco con una elocuencia increíble (Cfr. 2019, p. 117).

De tal forma, la idea de futuro podrá ser más asible, palpable y el horizonte se divisará, no como ocurre actualmente que, perspectivas desfuturizantes de por medio, el horizonte se escurre, no lo es ni lo hay. Lo habrá si se ejerce el movimiento de desprendimiento o viraje del exclusivismo humano, propio del

narcisismo de occidente, en aras de incorporar al *bios*, que es mucho más que nuestra fútil existencia. Así y para cerrar, tal vez sea éste el momento liminal para la elaboración de nuevos imaginarios anticapitalistas y sea asimismo el momento para entender que la urgencia de tal construcción es, necesaria e inexorablemente en juntanza, término que tomo prestado de Adolfo Albán Achinte. Por último, hace 11 años, en el 2014 coedité un libro que llevó por título *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Hoy, si lo reeditara lo llamaría del mismo modo y agregaría, en clave decrecentista. Insisto en cuán necesario es el pensar conjunto y entiendo que la apuesta decrecentista coadyuva a pensar en clave de futuro posible en tiempos liminales de cara a la devastación antropocapitalogénica del hoy. Así, (y trayendo las primeras líneas de este escrito) posiblemente, nos pertenezca el futuro; las teorías puedan mecerse de disciplina en disciplina sin temor a secuestros epistémicos y algo nos sea posible hacer para resistir la barbarie que viene.

Referencias

- Acosta, Alberto y Ulrich Brand (2017) *Salidas del laberinto capitalista. Decrecimiento y postextractivismo*. Quito: Fundación Rosa Luxemburg, Oficina Regional Andina.
- Acosta, Alberto (2009) *La maldición de la abundancia*. Quito: Swissaid Abya Yala y Comité Ecuaménico de Proyectos (CEP).
- Borsani, María Eugenia y Pablo Quintero (comps.) (2014) *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: Educo, Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Comahue.
- Borsani, María Eugenia (comp.) (2015) *Ejercicios decolonizantes en este sur (subjetividad, ciudadanía, interculturalidad, temporalidad)*. Buenos Aires: Ed. del Signo / Center for Global Studies and the Humanities, Duke University
- Borsani, María Eugenia (2021) *Rutas decoloniales*. Buenos Aires: Ed. del signo y Duke University.
- Borsani, María Eugenia (2024) Blindajes disciplinares, cuerpos enclaustrados y ontologías en conflicto en Oliveira, Marcos de Jesus *et al* (orgs.), *Territórios políticos e subjetivos em (des)(re) construção*. Sao Carlos: Pedro y Joao Eds., pp. 51-76

- Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Mendieta (eds.) (1998) *Teorías sin disciplina*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Cruz, Manuel (1995) *¿A quién pertenece lo ocurrido?* Madrid: Taurus.
- Escobar, Arturo (2017), *Autonomía y Diseño. La realización de lo comunal*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- Jameson, Fredric (2009) *Arqueologías del Futuro*. Madrid: Akal.
- Mignolo, Walter (2015) *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Barcelona: CIDOB.
- Lander, Edgardo (2019) *Crisis Civilizatoria. experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*. Guadalajara, Jalisco: Centro María Sibylla Merian de Estudios Iberoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS), Editorial Universidad de Guadalajara.
- Pérez Orozco, Amaia (2019) *Subversión feminista de la economía, Sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de sueño.
- Puig de la Bellacasa, María (2023) *El espíritu del suelo. Por una comunidad más que humana*. Barcelona: Tercero incluido.
- Quijano, Aníbal (2019) *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Buenos Aires: Ed. del Signo / Center for Global Studies and the Humanities, Duke University.
- Stengers. Isabelle (2017) *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene*. Barcelona: Ed. NeD.

Pedagogías de la memoria: mediaciones didácticas para visibilizar narrativas de resistencia y lucha

Luisa María Pulgarín Arboleda
Deisy Johanna Suárez Cardona

Introducción

Este capítulo parte de un proceso investigativo que evidenció la necesidad de reconocer qué narrativas de memoria intergeneracional configuran los sujetos del Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE) capítulo Antioquia y del programa de Becas para un futuro mejor⁹ de la Fundación Educativa Calasanz de Medellín en procesos formativos y organizativos en el marco de las pedagogías de la memoria. El interés se centra en reconocer dichas lecturas y cómo el acceso a la memoria incide en sus posturas éticas y políticas frente a lo que se recuerda, se olvida o se silencia desde una postura intergeneracional de sujetos víctimas directas o indirectas del conflicto armado colombiano.

Pretendió, de igual manera, aportar elementos pedagógicos que permitieron recoger en el ámbito de la reflexividad las experiencias de memoria intergeneracional que atraviesan a los jóvenes y adultos que permean su forma de coexistir y tomar o no postura frente a lo vivido y su incidencia en el tiempo presente, aún en medio del conflicto.

Con relación al conflicto armado interno, cabe mencionar que en el contexto colombiano se gestó el proceso de paz mediante los diálogos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y que desde allí han emergido otros mecanismos como la Justicia Especial para la Paz (JEP) y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV). Por ello, la construcción de la memoria intergeneracional adquiere gran importancia en los marcos de las recomendaciones del

⁹ El nombre del programa cambió para la vigencia 2025, responde actualmente a “Futuro mejor”.

informe final de la CEV, deja grandes responsabilidades a toda la sociedad colombiana y en el apartado de hallazgos y mensajes se centra en los jóvenes como aquellos responsables en el desafío de la reconciliación y en la construcción de una nación nueva, reconociendo a las juventudes como sujetos sociales y políticos “[...] líderes en la puesta en marcha de las recomendaciones que entrega la Comisión.” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 53)

De igual manera, se reconoce la coexistencia de diferentes generaciones en términos espacio - temporales que trascienden la visión lineal y cronológica de la historia, mirando así el pasado en el presente y las proyecciones futuras que los sujetos asumen desde diferentes posturas y marcos interpretativos. En este aspecto emerge una tensión entre la generación directamente afectada por el conflicto y aquella que la hereda o aprende: “incluso aquellos directamente afectados por el conflicto armado construyen sus imaginarios y narrativas de la guerra de manera mediada y mediatizada. Todas las representaciones del pasado se alimentan de patrones de representación, de estéticas y de tecnologías mediáticas disponibles.” (Sánchez, 2017, p. 48)

Este contexto de conflicto y tensión nos ha conducido a cuestionar las lógicas y modalidades de violencia que han arrasado proyectos de vida enteros, truncados no sólo a través del exterminio, estigmatización, sino también a través del control de lo que se es permitido recordar y olvidar; una historia autoimpuesta de silencio y marginación a las víctimas en dinámicas negacionistas, impidiendo así la apertura al diálogo de las múltiples memorias. En ellas, convergen diferentes generaciones con marcos sociales comunes, entrelazados y no limitados al reduccionismo biológico, por el contrario, superan los límites del tiempo y el espacio. Para Mannheim (1993) los factores sociales tienen la capacidad de paralizar los factores biológicos naturales y esto conlleva a hablar de generaciones no desde una igualdad espacio temporal en cuestiones de nacimiento sino como algo flexible dependiendo de la experiencia de vida y la especificidad de la dinámica social.

En el plano colectivo, entonces, el desafío es superar las repeticiones, superar los olvidos y los abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente/futuro. (Jelin, 2002, p. 16)

Ahora bien, la investigación recupera la importancia en torno a las pedagogías de la memoria, al abordar la necesidad de consolidar procesos formativos y reflexivos frente a la memoria, la relación pasado-presente-futuro y la apuesta por construir proyectos de vida. Por ello, surge la necesidad de una propuesta de mediación didáctica, entendida como un proceso de interacción educativa que se manifiesta en un estilo de relación dialógico, intencional, social, consciente y sistemático destinado a generar experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante construir su propio conocimiento y posibilite el desarrollo de las potencialidades humanas (Escobar, 2011).

La propuesta entonces, posibilita el análisis de la concepción frente a la memoria intergeneracional cobrando relevancia en los procesos educativos de personas jóvenes y adultas que atraviesan el quehacer profesional de las investigadoras como docentes y partícipes de las organizaciones sociales y que, a través de las pedagogías de la memoria, permite construir y/o deconstruir los discursos y narraciones hegemónicos y oficiales, para dar paso al diálogo y a la construcción narrativa de sus memorias con relación al contexto en el que se ven inmersos.

1.- Pedagogías de la memoria. Un acercamiento conceptual

La Pedagogía de la memoria se transforma en el camino que permite el tránsito de la memoria privada a la pública, son las voces de resistencia de los narradores las que nos permitieron reflexionar en torno a la necesidad de una apuesta pedagógica que conjugue la multiplicidad de voces de esas memorias que, como lo nombra Jelin (2002) se constituye en un campo de luchas y disputas en la que se interponen y legitiman ciertas narraciones sobre otras. Esta memoria también se colectiviza y es en la colectividad en la que los sujetos han encontrado que no es sólo su memoria, sus experiencias aisladas del contexto social, sino que la experiencia y sus trayectorias de vida poseen puntos compartidos y en común.

Es así como la pedagogía de la memoria es concebida desde la narración de la experiencia vivida de los sujetos que cuestiona su realidad inmediata y articula la memoria con el sentido pedagógico que los inscribe en una postura crítica de la propia historia y aquella

que se impone desde los estamentos de poder, dando voz a aquellos que han sido silenciados, marginados, excluidos. Es la construcción de una nueva narración, dinámica, colectiva, que reflexiona sobre el pasado desde una perspectiva emancipatorias, transformadora y de esperanza. “La pedagogía de la memoria es un trabajo sobre el tiempo, sobre la historia convertida en experiencia, en presente de deseo y esperanza, en movilización de voces silenciadas.” (Ortega et al, 2015, p. 49).

Esta pedagogía permite ahondar en la reflexión del pasado desde una postura crítica, desde las construcciones, reinterpretaciones y significados que los sujetos dotan a sus memorias, y transitan de la esfera privada a la pública, permitiendo interpelar los discursos hegemónicos, silenciadores e ideologizantes de las mismas. En palabras de Rubio (2016), la formación de *ciudadanías memoriales*, capaces de retomar los sentidos del pasado en el presente, comprometidos con la defensa de los derechos humanos, el sentido del recuerdo y la memoria como eje de reflexión.

Dado lo anterior, es importante resaltar que las pedagogías de la memoria trazan un camino en el que se trasciende de la rememoración amnésica para aunarse a la acción y subversión de las posturas que han colonizado las memorias bajo estructuras de poder homogeneizantes. Se proyecta entonces, como la posibilidad de transformación de una cultura permeada de una violencia política tal, que legitima el exterminio de la diferencia. Por ello, como lo afirma Osorio y Rubio (2006): “busca acoger al pasado-en-cuanto-memoria en su otredad, no huyendo de él, ni negándolo o llevándolo a los extramuros de la sociedad. Asumiendo la memoria como la experiencia del otro y no como un absoluto”. (p.38).

En ella, los sujetos asumen un rol activo en la transformación de aquello que se decide recordar u olvidar, permitiéndoles acercarse a la comprensión del pasado para entender el presente y generar nuevas posibilidades en el futuro desde sus propias vivencias, testimonios, contrastadas con el contexto político, social, económico que los rodea. El interés, por tanto, en este apartado es aportar elementos pedagógicos en torno a la construcción de la memoria intergeneracional a partir de las pedagogías de la memoria que reflexionan sobre el sujeto en el ámbito formativo y colectivo.

2.- Aspectos clave de las pedagogías de la memoria

2.1.- Pasado y memoria en clave de transformación de futuro

Volver sobre el pasado permite a los sujetos leerse de nuevo en el presente, mirar su trayectoria de vida, los aprendizajes, dolores, transformaciones que los llevan a tomar postura frente a su propia historia y aquella que les ha sido narrada o impuesta en el ámbito político y social. El acercarse a la comprensión del pasado desde una mirada reflexiva y crítica abre un nuevo horizonte de sentido que transita de lo individual a lo colectivo en un campo de disputa en el que emerge la memoria como un factor de gran relevancia en la configuración identitaria del sujeto, que permite recordar y resignificar el pasado que es narrado en el tiempo presente, subvirtiendo los discursos hegemónicos, aprendidos y como lo menciona Ortega (2015) esos usos políticos del pasado agenciados que han instituido unas subjetividades y una cultura política determinada.

Dichas subjetividades abren el debate frente a la crítica a la noción de transmisión de las memorias y cómo estas pueden permear la construcción de identidades y posturas en las que el sujeto es un simple receptor de información. Transformar esta concepción sólo es posible si se le da un rol activo al otro, a ese otro que comparte su historia y que busca existir, ser nombrado, transitando el dolor en el presente “hacia la reparación integral y el derecho fundamental a la existencia” (Herrera y Merchán, 2012, p. 1).

El pasado no es estático, no se queda simplemente anclado a un recuerdo en la memoria, por el contrario, este adquiere nuevas formas de significación a través de la evocación reflexiva y consciente del otro y al compartirse genera un vínculo, una identidad colectiva.

2.2.- Lo ético y lo político como postura crítica ante la realidad

Lo ético y lo político constituyen un factor transversal en las pedagogías de la memoria, permite cuestionar el determinismo histórico que ha sido implantado en la sociedad actual, dándole un carácter versátil al pasado que permite asumir una postura

fundamentada en los valores construidos por los sujetos en el ámbito individual y colectivo: valores de unidad, solidaridad, apoyo, lucha, resistencia ante los usos y abusos políticos de la memoria, del pasado que se resiste al olvido. Por ello, como lo afirma Bárcena y Mélich (2000) “no es posible una educación que no tenga como punto de referencia el recuerdo [...] una educación sin recuerdo es una educación inhumana” (p. 26-30).

En este sentido, la crítica frente al uso político del pasado puede llevarse a diferentes escenarios teniendo en cuenta la transversalidad de lo político en los espacios organizativos y formativos, es decir, no se limita a un escenario puntual, sino que permite el reconocer la particularidad de cualquier realidad social, teniendo en cuenta la posibilidad que abre a los posicionamientos que asumen los sujetos en la relación con los otros, consigo mismos, con la historia que les es narrada y la lectura que hacen de estas realidades.

Por tanto, es importante acercarse a la comprensión de estas realidades y de la subjetividad política no como factor determinante o esencialista del sujeto, sino como un proceso de formación en el que este se asume como responsable de su propia construcción histórica, que no se encuentra desligada del otro, de la responsabilidad ética y la toma de decisiones para construir nuevas posibilidades, acercándose a la comprensión del pasado y del presente que atraviesa. Desde esta perspectiva, los sujetos políticos son concebidos como “los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro y responsables de la dimensión política de sus acciones” (Miriam Kriger (2010), como se citó en Ruiz y Prada, 2012 p. 35).

El sujeto, es capaz de reflexionar y tomar posturas que develan el sentido colonial y de dominio impuesto a las memorias; control ejercido para deslegitimarlas y reducirlas en relatos desconectados, individuales, carentes de objetividad que terminan conduciéndolas a la no existencia.

2.3.- El campo de la pedagogía como un factor intencionado y situado.

Considerar el campo de la pedagogía como punto nodal en esta elaboración implica definir lo pedagógico como la posibilidad de construir un saber en el encuentro con el otro, donde se ensanchan las posibilidades de comprensión, permitiendo la transformación desde una elaboración del conocimiento propio pasado por las diferentes formas de comunicación, generando así una pedagogía de la vida en donde el sujeto construye su día a día en relación con los avatares de un territorio en donde se piensa desde las diversas formas de interacción y en infinitud de lugares dentro y fuera de la institución, es intencionado a protagonistas del pasado y del presente como sujetos que elaboran una reflexión del ser en campos de debate, resistencias, transformación e identidad.

Una pedagogía situada desde el reconocimiento y la aprehensión de las dinámicas sociales mediadas por un sentido histórico, social y político de la memoria, en donde la reflexión teórica debe alimentarse de la práctica al problematizar los acontecimientos históricos. Garantizando así proponer una pedagogía como promesa ética de formación. (Ortega et al, 2015).

Es decir, un aprendizaje del pasado para que los hechos de horror no se repitan, retomando la experiencia del sujeto desde sus marcos de referencia políticos, sociales y culturales y de las memorias que va tejiendo de un pasado que se hace presente y que, a través de un proceso de reflexividad es resignificado. Es por ello, que la educación al estar presente en la esfera cultural y en el conocimiento mismo de lo humano exige a su vez una intencionalidad y orientación pedagógica que genera unas condiciones de posibilidad y de formación que trasciende el concepto de transmisión para “favorecer experiencias que atraviesan la conciencia y la subjetividad del educando”. (Bárceñas y Mélich, 2000 p. 197).

2.4.- Un sujeto construido en el diálogo con el otro para el fortalecimiento de una colectividad

Esta pedagogía de la memoria permite la comprensión de la diversidad de matrices culturales que edifican las identidades de los sujetos afectados por un contexto de violencia política en donde el testimonio es una narrativa que materializa lo humano de los sujetos, que hacen parte de los diferentes escenarios sociales y que han sido afectados por un contexto de violencia política como lo han sido las diferentes generaciones en Colombia, en donde, por medio de la identificación de los acontecimientos que transversalizan la experiencia de los sujetos enmarcados en los espacios, tiempos, acciones, narrativas y capacidades que detallan al otro desde lo “vivido”, identifican posturas individuales y colectivas frente a la lectura de mundo y la posición en este desde el reconocimiento de la identidad del otro que consolida un nosotros, una colectividad, tanto que esas nuevas generaciones pasan de ser espectadoras a transformadoras, de una sociedad y de sí mismas. (Cornejo, et al., 2013, p.62)

Hablar del otro, de las memorias compartidas, permite hacer alusión a la acción política de manera conjunta, a los movimientos sociales y por ende evidenciar en el diálogo e interacción, la emergencia de una generación política, la cual implica la existencia de identidades colectivas encarnadas en un tiempo prolongado (Longa, 2017). Por tanto, no es solo hablar de movimiento, es hablar de organizaciones sociales, las cuales, de la mano de la concepción de la historia y las subjetividades generacionales, consolidan una memoria colectiva a partir de la experiencia vivida individual y grupalmente.

2.5.- Enseñar el pasado por medio de las pedagogías de la memoria en diálogo con la memoria intergeneracional

Las pedagogías de la memoria posibilitan un nuevo campo de reflexión que trasciende la transmisión memorística e inmóvil del pasado, dotando de un nuevo sentido las narraciones y testimonios de otros, lo que permite el encuentro de múltiples generaciones bajo unos marcos interpretativos comunes que se reconfiguran en el presente, superando el reduccionismo biologicista que determina la distancia de una generación a otra. Es así como generaciones extremas pueden coexistir en un mismo tiempo y espacio, trasegar el pasado, volver al presente, no en una linealidad cronológica e

histórica, sino en una articulación dialógica. Se convierten, por tanto, de acuerdo con Reyes (2016), en destinatarios del pasado y protagonistas del presente.

La pedagogía de la memoria permite el reconocimiento de un contexto político y social que exige unos procesos pedagógicos, los cuales no se escinden de este ámbito, sino que implican el reconocimiento de un sujeto político que se piensa a sí mismo y con otros, dando respuesta a ¿qué pasado enseñar hoy? Esta pregunta por el pasado brinda un campo de posibilidades frente a la importancia de la memoria intergeneracional, que se da no en el ámbito privado e individual, sino desde la colectividad, hace alusión, por tanto, a las memorias compartidas, configuradas y transmitidas con otros, lo nombrado como memoria intergeneracional dialogante por Sarah Roose (2016).

En la enseñanza del pasado hay una necesidad de dejar atrás los actos violentos y los discursos agresivos, reconociendo los crímenes cometidos y todo esto gracias a la creación de espacios de *transmisión intergeneracional de la memoria* en la familia y en las escuelas, donde “la construcción del pasado centrada en una narrativa convencional permite destacar la brecha entre ‘allá lejos y hace tiempo’ y el aquí y ahora presentando sus temores como si estos fueran hechos históricos realmente ocurridos”. (Lozano, 2016, p. 30) Allí emerge la pedagogía de la memoria, para rescatar las voces silenciadas, y enterradas en el pasado y como lo nombra (Herrera y Merchán, 2012), otorgarle voz a los silenciados, darle un lugar a su *palabra evocadora en el tiempo*, recobrar el testimonio, desde la diversidad del sujeto.

3.- Propuesta de mediación didáctica para las pedagogías de la memoria

Los aspectos fundamentales anteriormente desarrollados emergen como resultados de la investigación de maestría: “Narrativas de memorias intergeneracionales, un camino hacia las pedagogías de la memoria” que estuvo mediada por un análisis narrativo de la experiencia de los sujetos, se construye así un tejido donde se resalta la voz de los narradores como protagonistas y se complementa con las actividades expuesta a continuación que

permiten potenciar y profundizar la historia desde un ámbito reflexivo y pedagógico. (Ver Tablas)

Tabla 1

Con-Versemos la Paz - Encuentro 1

CON-VERSEMOS LA PAZ			
Población		RESPONSABLE	
PROPÓSITO			
Promover el uso de estrategias conversacionales para aportar a la construcción de la paz, desde la reflexión de la pluralidad de la memoria.			
CATEGORÍAS			
Memoria, Memoria intergeneracional, Verdad, Paz			
PREGUNTAS ORIENTADORAS			
¿Quién es ese otro que está conmigo? ¿Cómo veo a ese otro que tengo al frente? ¿Qué compromiso asumo para el cuidado del otro? ¿Cómo puedo construir paz con el otro? ¿Cómo y desde dónde deconstruir las etiquetas instaladas en nuestra cultura política cotidiana?			
MOMENTO 1 – DESCRIPCIÓN			Duración Materiales

Las estrategias que exponemos cuentan con una intencionalidad pedagógica y una metodología dialógica que posibilita la reflexión sobre el pasado, las memorias y los posicionamientos, responsabilidades y compromisos que se asumen respecto a la construcción de nuevas narrativas que abren un nuevo horizonte de posibilidad para la transformación de la mirada frente a la realidad vivida: su lectura, reinterpretación y resignificación desde una perspectiva esperanzadora en el presente con perspectiva

futura a la reconstrucción de los proyectos de vida que han sido truncados por la violencia y el conflicto armado colombiano desde los procesos formativos y organizativos.

Etiquetas sociales - Antes de jugar: En el ingreso al aula o lugar determinado para la actividad, se le entrega a cada uno de los participantes una etiqueta que ellos no podrán ver, se la pondrán en la frente y luego se acomodarán. Listado de etiquetas: pobre, grosero, desobediente, bruto, gorda, negro, maestra, campesino, mujer indígena, desplazado, periodista, estudiante de universidad pública, firmante del acuerdo de paz, líder social, etc. (Tener presente todo tipo de etiqueta que en la historia del país ha sido sinónimo de estigmatización y/o señalamiento a los otros y el grupo poblacional con el cual se esté desarrollando la actividad) - Saludos: se socializa el marco de la actividad, los objetivos y se presenta a los invitados. - A jugar: se parte de hacer una invitación para que se acerquen a un compañero frente a frente y lean mentalmente la etiqueta. Luego deberán describirla al otro, el personaje o rol que tiene en su frente sin decir el nombre concreto, (sólo deben decir características, cualidades). - Reglas: Cada compañero de la pareja se describe como persona. ¿Cómo describe a las personas asociadas con la etiqueta que su compañero tiene en la frente? (sin indicar la etiqueta). Ahora, lo mismo desde el otro compañero: ¿Cómo describe a las personas asociadas con la etiqueta que su compañero tiene en la frente? Se invita a que cada uno adivine la etiqueta que tiene en la frente, a partir de la descripción que hizo su compañero. ¿Qué han representado para la historia de este país esos roles? ¿Cuál ha sido el impacto social para las personas que han ejercido estos roles en la historia del país? - Círculo reflexivo: se invita a que las diferentes personas de manera voluntaria cuenten sobre las respuestas que dieron a las preguntas y las sensaciones generadas por la actividad, haciendo énfasis en la estigmatización.	20 minutos	Etiquetas Cinta de enmascarar Papel Lápices Marcadores
MOMENTO 2 – DESCRIPCIÓN	Duración	Materiales

Sensibilización ingreso temático ● Proyección de video reflexión y comentarios. Página web de la comisión de la verdad: https://www.comisiondelaverdad.co/ Canal YouTube, serie Anímate a la verdad: https://www.youtube.com/watch?v=OQ72TJCjLIyl&list=PLyzj0UDWZhCWsPPMj_QOTUsCVNHTV902 Posibles videos teniendo en cuenta la población - ¿Cómo es la relación de los niños y las niñas con la verdad? - “La fuerza de la Tierra”, relatos de quienes la habitan - Verdad y no repetición. Legado para Colombia y la justicia transicional en el mundo	15 minutos	Material audiovisual informe de la Comisión de la Verdad Equipos de proyección
MOMENTO 3 – DESCRIPCIÓN	Duración	Materiales
Con-Versemos la Paz (Foro) ● Previo: Invitados a dialogar frente al tema y propósito (máximo 2 de manera presencial o virtual) ● Presentar a cada uno de los participantes según su formación y experiencia frente a los procesos de memoria y paz, generando un vínculo con el material visto previamente. ● Cada invitado responde a estas preguntas y cuenta con 5 minutos para cada respuesta. ¿Qué impacto ha tenido en la historia de la violencia del país la instalación de estas etiquetas? ¿Cuáles son las piezas que hacen falta para entender y comprender el conflicto, y aportar a construir la paz en Colombia? ● Posterior al desarrollo de las ponencias se abre el espacio para las preguntas de los participantes.	45 minutos	Micrófonos Medios audiovisuales
MOMENTO 4 – DESCRIPCIÓN	Duración	Materiales
Cadáver exquisito ● Se invita para que los participantes den respuesta a la siguiente pregunta en papeles, asociándola a una palabra o dibujo y luego se pegan en un mural. ¿Cómo aportar a la construcción de paz desde el reconocimiento de la verdad y la memoria del país? (También se puede exponer desde el territorio, barrio, comuna). ● Al ubicar la imagen o palabra en el mural debe partir de una construcción verbal que permita a los demás participantes darle	20 minutos	Cinta Hojas Lapiceros

continuidad de manera coherente hasta garantizar una narración colectiva.		
OBSERVACIONES		
La actividad se puede desarrollar con diferentes grupos poblacionales teniendo en cuenta la duración y posibles invitados para la conversación.		

Nota: Diseño propio de la investigación

Tabla 2

Picnic del Encuentro - Encuentro 2

PICNIC DEL ENCUENTRO			
POBLACIÓN		RESPONSABLE	
PROPÓSITO			
Fomentar la vivencia de la paz a través del encuentro con el otro y el compromiso frente a la transformación de la realidad social desde el reconocimiento de la historia.			
CATEGORÍAS			
Paz, Memoria, Silencio, Miedo			
PREGUNTAS ORIENTADORAS			
¿Cómo soñar la paz en un contexto como el colombiano? Desde la experiencia individual ¿Cómo se puede construir paz? ¿cómo aportar desde lo personal y lo colectivo a la construcción de paz? ¿Por qué es importante trabajar en colectivo?			
MOMENTO 1 – DESCRIPCIÓN		DURACIÓN	MATERIALES
Compartir con el otro • Bienvenida, saludo general y presentación de la actividad • Previo: Se tendrá una cesta con ingredientes simbólicos sobre lo que se desea compartir con el otro, y hojas en blanco con materiales para que los participantes agreguen los ingredientes que deseen y lo expresen mediante una palabra o dibujo,		30 minutos	Manteles Tarjetas marcadas con el compartir Cestas

partiendo de la pregunta: ¿qué de lo mejor de sí puede entregar al otro para construir paz? Listado de ingredientes: Recuerdo, memoria, tiempo libre, amor, escucha, respeto, diálogo, sueños, experiencias, acogida... ● Se organizarán a los asistentes en parejas o pequeños grupos y mientras dialogan sobre la vida y realidad del otro bajo las siguientes preguntas orientadoras van identificando que ingrediente de la cesta desean compartir o si deben crear un nuevo ingrediente: a. ¿Cuál es su nombre? b. ¿Qué les gusta hacer en el tiempo libre? c. ¿Cuáles son sus habilidades y capacidades? d. ¿A qué le tienen miedo? e. ¿Cuál es su sueño máspreciado? f. ¿Qué es para ustedes la paz? g. ¿Qué es para ustedes la memoria? h. ¿Cuál es su película o videojuego favorito? i. ¿Cuál es su comida favorita? j. ¿A qué persona admiran y por qué? k. ¿Qué desean entregar al otro en este encuentro? (se les anima a buscar en la cesta los ingredientes para el compartir o a elaborar una nueva receta en caso de necesitarse con los materiales disponibles)		Papeles en blanco Marcadores
MOMENTO 2 – DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	MATERIALES

Cartografía por la paz - Film minuto El Gato Mamburú Cuento infantil - YouTube Se realiza la invitación a vivir y ser constructores de paz desde actos cotidianos: No pelear con el otro, dialogar, respetar la diferencia, usar adecuadamente nuestras palabras, corregir con cariño, respetar la palabra. Se invita a reflexionar en torno a las siguientes preguntas orientadoras: ¿En qué momento guarda silencio o siente temor al expresar lo que piensa? ¿En qué momento usa su voz para expresarse? (ejemplo: ideas, para denunciar alguna injusticia, hay que manifestar que no estás de acuerdo) ¿Qué siente al poder hablar? ¿Qué te genera miedo o te paraliza para hablar? ¿Cómo puedes ser constructor de paz? - Silueta: En los mismos manteles, con las mismas personas que se viene trabajando se construirá la silueta del cuerpo completo de un integrante del equipo en donde van a ubicar esos sentimientos en un lugar del cuerpo, a través del cual expresen que les genera el guardar silencio y levantar la voz.	20 minutos	Computador Proyector Sonido Papelógrafo Marcadores
MOMENTO 3 – DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	MATERIALES
En red todos construimos la paz Después del diálogo y reflexión del vídeo se construirá conjuntamente una red. Para ello se dispondrá a los participantes en círculo. Para armar la red, cada uno debe responder la siguiente pregunta: ¿Qué me llevo del picnic?, ¿qué aprendí? y lanzar un ovillo de tela a uno de los integrantes (sosteniendo una de las puntas), hasta que todos logren compartir. Se cierra el espacio realizando la reflexión sobre la importancia de caminar juntos y construir en colectivo utilizando nuestra voz y rompiendo con el miedo que paraliza y el silencio que nos aísla o nos hace sentir invisibles, indiferentes. El comprometerme con el otro en la construcción de paz, me lleva a reconocer aquello que puedo entregar de mí para lograrlo.	20 minutos	Ovillo de tela (tripa de pollo) o lana
OBSERVACIONES		

Cada organizador define si aparte de compartir los ingredientes de la cesta desea agregar elementos reales al picnic, solicitando un compartir de alimentos previamente o gestionando de acuerdo con el recurso existente.

Nota: Diseño propio de la investigación

Tabla 3

Cuentos de Esperanza- Encuentro 3

CUENTOS DE ESPERANZA			
POBLACIÓN		RESPONSABLE	
PROPÓSITO			
Socializar a través del género literario del cuento las experiencias, en torno a la construcción de paz y verdad.			
CATEGORÍAS			
Memoria, Experiencia, Testimonio			
PREGUNTAS ORIENTADORAS			
¿Cómo se construye la memoria? ¿Quiénes son los protagonistas de la historia del país? ¿Cómo aportar a la construcción de memoria en un contexto de pos acuerdo?			
MOMENTO 1 – DESCRIPCIÓN		DURACIÓN	MATERIALES
Actividad rompe hielo		10 minutos	N/A
● Previo: Saludo y bienvenida			
● Círculos concéntricos: el grupo se divide en dos, debe ser igual número de participantes y deberán conformar dos círculos (uno interno y otro externo). El círculo que se encuentra en la parte interior debe girar a la izquierda cada vez que el facilitador lo oriente con el fin de cambiar de pareja. La actividad consiste en generar encuentro con los otros desde el contacto físico y la palabra creando diferentes formas de saludo: dar la mano, dar un abrazo, construir una casa con el cuerpo, mirarse a los ojos, contarse un secreto, etc.			
MOMENTO 2 - DESCRIPCIÓN			

Construyendo tu personaje	30 minutos	Medios audiovisuales
Se proyectará el siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=Xx0npT2yRVU		Palos de paleta
Luego, se dará un espacio para compartir: ¿qué aprendemos del video? ¿qué personaje te quita los pesares? Se invita a los participantes para construir su personaje con los materiales dispuestos en el espacio por el facilitador. Los personajes se elaboran con los siguientes criterios:		Lana
Características con las que me identifico		Material reciclable
Territorio en el que vive el personaje		Pegante
Problemática que vive ese personaje		Colores
Profesión u ocupación		Papeles de colores
		Goma Eva (fomi)
		Tijeras
MOMENTO 3 – DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	MATERIALES
Después de elaborar el personaje se genera un espacio de lectura en voz alta del cuento que representa las narraciones de los resultados de la investigación como guía para que los asistentes se atrevan a contar la historia de su vida por medio del personaje que construyeron.	30 minutos	Papeles
Narración de las historias de vida: Los participantes escribirán o representarán a través de un dibujo las historias del personaje creado: nombre, género, edad, territorio, sueños, miedos, situación problema y desenlace.		Lápices
Socialización de las historias: Se abre un espacio para compartir de manera verbal las historias creadas por los participantes.		Cuento de los resultados de la investigación.
MOMENTO 4 – DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	MATERIALES
Reflexión	15 minutos	
Qué nuevas narrativas podemos aportar para construir la paz.		

• Cómo conectar las diferentes historias de cada uno de los personajes creados, desde una mirada transformadora		
OBSERVACIONES		
Se sugiere que el espacio sea un ambiente de aprendizaje que simule un lugar cálido y de escritura tipo biblioteca, si se puede desarrollar dentro de un espacio de lectura puede ser mucho más adecuado y quizá con música de fondo que contribuya a la creación.		

Nota: Diseño propio de la investigación

La propuesta desde la metodología narrativa proporciona flexibilidad y versatilidad para ajustarse a diferentes contextos y grupos etarios, si bien se enmarca en la estrategia de la Cátedra para la paz desarrollada en el Decreto 1038 de la Ley 1732 de 2015 que plantea la necesidad de: “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica.”

Esta no limita los espacios de interacción y diálogo intergeneracional que provee la reinterpretación de las memorias y el pasado desde una intencionalidad formativa y de reconocimiento de la propia historia para interpelar los discursos oficiales y desde dónde se construye un nuevo proyecto de país partiendo del ámbito testimonial y experiencial.

A manera de reflexión final ¿Y si el otro no estuviera ahí?

Hay destierros que van más allá de los espacios conocidos y concebidos. Exilios, como estados y como condiciones, que nunca regresan (...) Exclusiones que se instalan en todos los cuerpos y que atraviesan dimensiones ignoradas.

Carlos Skliar (2002. p.86)

La privatización de las memorias conduce a su vez a su despolitización, cuando estas se apartan del campo colectivo al individual son separadas del contexto social y por tanto relegadas a la particularidad que justifica la extrañeza, la relegación y estigmatización de los sujetos.

Las memorias han sido manipuladas y tergiversadas bajo unos estamentos de poder que reproducen una historia oficial: “la suya”. Por ello, la pedagogía de la memoria se plantea como un camino que desnuda las luchas de poder ideologizantes que imponen en el ámbito educativo y formativo unas narrativas sobre otras, el veto al

hablar del pasado que se conjugan con el silencio, entendido como “una postura en el mundo, una forma de habitarlo, de re-encontrarlo” (Castillejo, 2009, p. 345) , como ausencia y vacío que da cuenta de un sentido y una historia, unida al miedo de un pasado que no pasa, de un conflicto vigente que rompió los lazos sociales y comunitarios, los lazos de pertenencia a un territorio. Sin lugar a duda una fractura social que se convirtió en el ecosistema perfecto para el olvido.

La educación, y el ámbito formativo, si bien han sido utilizados como agentes reproductores de esas narrativas impuestas, también se movilizan y se permean de esas otras voces silenciadas y marginadas, que quizá se perciben a lo lejos como susurros que no se callan: [...] igual yo no puedo quedarme callada, igual esto sigue pasando y entonces si no lo decimos entonces, entonces qué hacemos si no nombramos las cosas, porque yo pienso que las cosas hay que nombrarlas. (E3, F, 59, 258-261)¹⁰.

Estas voces, estas narraciones son el fundamento de esta propuesta que pone de manifiesto la importancia de poner en lo público desde el ámbito testimonial, narrativo, desde la confluencia de diferentes generaciones (no limitadas sólo al concepto biológico), esos puntos de ruptura y sutura en las memorias de un país con una visión de futuro construida con vacíos que son necesarios reconfigurar.

Yo creo que memoria hay que diferenciarla de recuerdo, porque recuerdo es algo que usted pasó y pasó y usted no lo puedes cambiar, cierto, pero la memoria es vivir de esos recuerdos. Entonces lo que me construye a mí son las memorias (E4, M, 19, 175-180)

Esta reconfiguración y reinterpretación retoman como centro el ámbito testimonial y narrativo, que, ha estado relegado y catalogado como carente de objetividad, sin embargo, son el testimonio y la memoria elementos fundamentales para construir la

¹⁰ Apartado tomado de los narradores. La codificación corresponde al número de la entrevista, género, edad y los párrafos de la narración que se extraen.

historia, no desde una perspectiva lineal y cronológica, sino desde una relación en espiral, de ida y vuelta.

El testimonio vuelve a recobrar sentido, no con una pretensión objetivadora, sino como aquel tejido que se nutre de las relaciones colectivas, como “un acontecimiento de palabra que convoca una complejidad dialógica y existencial”. (Arfuch, 2007, p. 190) y que se convierten en comunes y propias a la vez, en relación con el contexto, en las que los sujetos asumen una postura crítica y superan la concepción de los ambientes formativos como simples transmisores de un saber.

Llevar a lo pedagógico, formativo y educativo las memorias, se convierte en un acto político que rompe con los silencios y olvidos impuestos, colectivizar los saberes se transforma en un acto de resistencia y lucha, de reconocimiento de la propia historia para interpelar los discursos oficiales y desde dónde se construye un nuevo proyecto de país partiendo del ámbito testimonial y experiencial.

Referencias

- Arfuch, Leonor., (2007). El espacio biográfico en las ciencias sociales (pp. 177-202). En *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bárceñas y Mélich, Joan-Carles. (2000), *La educación como acontecimiento ético, natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (2022). Algunos elementos de contexto explicativo, Hallazgos y mensajes. En *Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Informe Final* p. 43-61. Bogotá.
- Decreto 1038 de la Ley 1732 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. 25 de mayo de 2015. D.O. No. 49522. Bogotá.
- Castillejo, Alejandro. (2009). *Los archivos del dolor*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Cornejo, Marcela, Reyes, María José., Cruz, María Angélica., Villarroel, N.A., Vivanco, Anastassia, Cáceres, Enzo y Rocha, Carolina. (2013). *Historias de la Dictadura Militar Chilena*

- Desde Voces Generacionales. *Psyche*, 22(2), 49-65, <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/50874>. Chile.
- Escobar, A. (2011) *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. Año 2018. Numero Extraordinario. ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 Memorias, Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. Octubre 10, 11 Y 12 de 2018, Bogotá
- Herrera, Martha y Merchan, Jeritza (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza del pasado reciente*. DOI:[10.13140/RG.2.1.1095.7528](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1095.7528). Bogotá.
- Jelin, Elizabeth. (2002). La memoria en el mundo contemporáneo. En Jelin, E., *Los trabajos de la memoria*. (pp. 9-17). Chile: Editorial Siglo XXI.
- Mannheim, Karl. (1993). El problema de las generaciones. REIS: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. [pp. 193-244]. El problema de las generaciones - Dialnet (unirioja.es)
- Longa, Francisco. (2017). ¿Existen las generaciones políticas? Reflexiones en torno a una controversia conceptual. *Íconos* (58), 205-224. Ecuador.
- Lozano, Claudia. (2016). Memoria intergeneracional y dictaduras en Alemania y en Argentina. *Revista Morpheu: Estudios interdisciplinarios en memoria social*, volumen (9). [pp.14-43]. (40) Memoria intergeneracional y dictaduras en Alemania y en Argentina. Claudia Lozano - Academia.edu. Editorial: Universidad de Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
- Ortega, Piedad., Castro, Clara, Merchán, Jeritza., Vélez, Gerardo. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio, Jorge. y Rubio, Gabriela, (2006). El tiempo de los sujetos: Pedagogía de la memoria y democracia. En Osorio, J. y Rubio. G., *El deseo de la memoria*. (pp. 13- 45). Santiago de Chile: Escuelas de Humanidades y Política.
- Reyes, María José., Cruz, María Angélica. y Aguirre, Félix Javier. (2016). Los lugares de memoria y las nuevas generaciones: Algunos efectos políticos de la transmisión de memorias del pasado reciente de Chile. *Revista Española de Ciencia Política*, 41,

- 93-114. Doi: <http://dx.doi.org/10.21308/recp.41.04>. España.
- (2016) La memoria intergeneracional dialogante en el relato de filiación chileno. *Revista Nuestra América* (10) 99-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526614>
- Rubio, Graciela. A. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista colombiana de educación*, (71), 109-135. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce109.135>. Bogotá
- Ruiz, Alexander y Prada, Manuel (2012) *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, Ariel. (2017). *Los Saberes de la Guerra, memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia.
- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação y Sociedade*, 23, 85-123. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002000300007>

Parte II

Qué hacemos cuando decimos descolonialidad

Siguiendo las huellas de los abuelos cimarrones. Pedagogías de resistencia y horizontes decoloniales

Ibsen Hernández Valencia

Introducción

Durante más de quinientos años, la sociedad dominante ha intentado convencernos de seguir su ruta que fueron los caminos de la explotación, la esclavización y la deshumanización. En estos tiempos, la UNESCO (2013) nos convoca a seguir la llamada “Ruta del Esclavo”. Este proyecto internacional, iniciado en 1994, tiene como objetivo romper el silencio en torno a la trata trasatlántica de africanos y africanas, rescatar la memoria de millones de personas que fueron arrancadas de su tierra y visibilizar las resistencias que estos pueblos construyeron en los distintos continentes. Se trata de una iniciativa que busca reconocer la esclavización como crimen de lesa humanidad, promover la reconciliación y fomentar una cultura de paz mediante el recuerdo de esa tragedia compartida.

Sin embargo, debemos decirlo con claridad: nuestros abuelos no fueron esclavos, fueron esclavizados en contra de su voluntad. La esclavitud no definió la esencia de nuestros abuelos ni nuestra identidad; fue una condición impuesta por la violencia colonial. Esa ruta que nos proponen como memoria histórica no es otra cosa que el itinerario diseñado por el esclavizador para justificar su poder y perpetuar nuestra subordinación. Por eso, más allá de seguir únicamente la cartografía trazada por los amos, necesitamos complementar ese esfuerzo internacional con nuestras propias narrativas cimarronas, con las voces de quienes resistieron, con los cantos y memorias que los pueblos afrodescendientes han preservado como un archivo vivo de libertad.

Lo que necesitamos hoy es romper con esa narrativa que nos encierra en la lógica de la victimización y reconocer que las verdaderas huellas que debemos seguir no son las del sometimiento, sino las de la libertad. Los abuelos y abuelas cimarrones nos dejaron caminos de resistencia, rutas de fuga y proyectos de vida contruidos en los Palenques, en los cantos de lucha, en las mingas, en la

espiritualidad que sobrevivió a pesar del terror colonial. Como nos enseñó el abuelo Zenón por medio de la voz de Juan García Salazar (1997), es indispensable primero mirar “casa adentro”: reencontrarnos con nuestros saberes, sanar las heridas heredadas y revalorizar los registros culturales que la colonia intentó borrar. Solo desde esa fortaleza interior podremos salir “casa afuera” a proponer modelos alternativos de convivencia y libertad, en diálogo con otras culturas, pero desde nuestra propia raíz cimarrona.

El pensamiento cimarrónico, tal como lo expresó Zenón, no es una mera evocación del pasado, sino un proyecto de vida. Se trata de aprender de los mayores que, a pesar de la opresión, conservaron las claves de la dignidad en los arrullos, en los alabaos, en los juegos de los niños, en las formas de sembrar y en la memoria oral transmitida de generación en generación. Esa pedagogía de resistencia es la que hoy debe convertirse en herramienta política y educativa para enfrentar la colonialidad que se mantiene en la economía, en la cultura y en el actuar de nuestros pueblos (Quijano, 2000).

Los aportes de pensadores descoloniales como Frantz Fanon (1961), Aníbal Quijano (2000), Ngũgĩ wa Thiong’o (1986) y Catherine Walsh (2017) nos ayudan a comprender que la descolonización no es solo un acto político, sino también un proceso espiritual, epistémico y cultural. Fanón (1961) nos recuerda que liberar al ser humano implica romper las cadenas mentales y sociales impuestas por el colonialismo. Quijano (2000) señala que la colonialidad del poder sigue operando en los planos del saber y del ser, y que dismantlarla requiere nuevas formas de pensar la sociedad. Ngũgĩ wa Thiong’o (1986) nos invita a descolonizar la mente y el lenguaje como espacios de emancipación, mientras Walsh (2017) subraya la importancia de construir pedagogías decoloniales que, por supuesto, se alimenten de la memoria y las prácticas de los pueblos afrodescendientes.

Seguir las huellas de los abuelos cimarrones es mucho más que un acto de reconocimiento histórico, es un llamado a ser protagonistas de nuestra propia historia, para ocupar espacios de decisión y transformar los modelos de sociedad que nos han sido impuestos. Es entender que la libertad cimarrona no fue un hecho aislado, sino un horizonte permanente de dignidad y solidaridad que todavía guía nuestros pasos.

Este capítulo es, por tanto, una invitación a escuchar esas voces ancestrales, a beber de la fuente de la sabiduría que nos dejaron y a comprender que el futuro de nuestro pueblo depende de la capacidad de caminar con ellos. No solo como víctimas del pasado, sino como herederos de su resistencia y constructores de la palabra libertad. Por lo tanto, en estos tiempos, donde el giro decolonial es urgente, las huellas de los abuelos cimarrones se convierten en la brújula que necesitamos para sanar, reconstruir y vivir con plenitud nuestra libertad.

1.- Identificar los mecanismos de desconexión

La colonización y sus prolongaciones en la vida republicana instauraron mecanismos de fragmentación y desconexión que buscaban mantener a las personas esclavizadas sometidas y despojadas de su memoria histórica. Estos dispositivos de dominación no solo se expresaron en la violencia física, sino también en la violencia cognitiva: la negación del derecho a pensar, a narrarse y a reconocerse como sujetos plenos de dignidad. La deshumanización de los pueblos afrodescendientes se estructuró en prácticas políticas, religiosas, jurídicas y culturales, que al mismo tiempo que dominaban pretendían borrar los lazos comunitarios, espirituales y territoriales (Fanón, 1961).

Estos mecanismos de desconexión se afianzaron en diferentes dimensiones. En lo histórico, se negó y se ocultó la participación de las poblaciones afrodescendientes en las gestas libertarias y en los procesos de construcción de las repúblicas, invisibilizando las luchas cimarronas que marcaron rutas de libertad colectiva. En lo económico, se instauró un modelo de acumulación que marginó la producción comunitaria y la autosuficiencia. Incluso en los procesos de abolición de la esclavización se procuró garantizar que la libertad de los esclavizados viniera acompañada de la indemnización a los esclavizadores, lo que dejó a los libertos sin tierra, sin recursos y sin posibilidades reales de integración social.

En el plano cultural, se estigmatizó la riqueza de los cantos, mitos, danzas y saberes afrodescendientes, reduciéndolos a “supersticiones” o a meros elementos folclóricos, con lo cual se buscó impedir que fueran reconocidos como formas legítimas de conocimiento y expresión (Maldonado-Torres, 2016). Esta

desconexión cultural implicó una violencia simbólica sistemática, donde el racismo operaba como justificación para desvalorizar las cosmovisiones afro.

En el ámbito de la participación política, los afrodescendientes fueron sistemáticamente excluidos de los espacios de decisión, aun cuando habían contribuido con su sangre y trabajo al sostenimiento de las repúblicas. Su ciudadanía fue constantemente negada, reducida a una presencia subordinada sin reconocimiento pleno.

Como señala Quijano (2000), la colonialidad del poder no se reduce a la dominación económica, sino que opera en los planos del saber y del ser, produciendo una desconexión integral que abarca la memoria, la cultura, la espiritualidad y la identidad. Frente a ello, los abuelos y abuelas cimarronas respondieron con estrategias de resistencia que buscaban restablecer los vínculos rotos: recrearon símbolos, transmitieron oralmente sus memorias y resignificaron los territorios como espacios de libertad. Estos gestos, que podrían parecer pequeños frente a la maquinaria colonial, fueron en realidad poderosos actos de reconexión y semillas de lo que hoy llamamos pedagogías decoloniales (Walsh, 2017).

2.- Las huellas como mecanismos de reconexión

Frente a la agresión constante y sistemática de la sociedad esclavista y colonial cuyo objetivo era consolidar un proyecto de dominación y sometimiento, los abuelos y abuelas cimarronas diseñaron estrategias vitales para resistir, sanar y, al mismo tiempo, soñar un nuevo modelo de sociedad. Estas estrategias, inscritas en la memoria colectiva, constituyen huellas que hoy nos permiten reconectarnos con nuestra historia y cosmovisión.

Entre esas huellas, los alabaos ocupan un lugar fundamental. Creado y transmitido principalmente por las abuelas, el alabao es un canto de sanación que reafirma la importancia de la vida y dignifica la muerte del ser querido. Se canta para el que partió y, al mismo tiempo, para los que quedan. Su función no es solo ritual, sino también pedagógica y política, provoca el llanto que había sido prohibido por la sociedad esclavista, esta prohibición pretendía volver insensible al hombre y a la mujer esclavizados frente a la vida, el alabao abre un espacio de purificación del dolor. Tras el llanto,

surge la pregunta colectiva: ¿por qué murió? y, sobre todo, ¿qué debemos hacer para que no se vuelva a repetir? El alabao es, entonces, un canto que transforma la pérdida en conciencia y la memoria en resistencia.

Junto a los alabaos, los arrullos expresan la otra cara de la espiritualidad cimarrona, son cantos de alegría, de celebración de la vida. En el arrullo se canta la existencia misma, se arrulla cantando y, en ese acto, se reconstruye la memoria de un pueblo que afirma su derecho a existir con dignidad. Así, mientras el alabao nos invita a llorar y a preguntarnos por la justicia, el arrullo nos convoca a celebrar la vida y la continuidad de la comunidad.

En este sentido, las huellas dejadas por los ancestros cimarrones no fueron solo prácticas rituales; fueron mecanismos de reconexión frente a la desconexión impuesta por el orden colonial. Como señala Aníbal Quijano (2000), la colonialidad buscó no solo explotar cuerpos, sino también “colonizar las mentes”, rompiendo los lazos con la memoria, la espiritualidad y la cultura propia. Frente a ello, los alabaos y arrullos operaron como tecnologías de resistencia cultural y espiritual que, según Catherine Walsh (2007), abrieron caminos decoloniales al mantener viva la posibilidad de “pensarnos desde nuestras propias matrices civilizatorias”.

Los alabaos y arrullos son, por tanto, pedagogías cimarronas. Como lo plantea Paulo Freire (1970) en su *Pedagogía del oprimido*, la educación auténtica nace del pueblo y se convierte en práctica de libertad. Cada canto Cimarrónico es una lección de vida, enseña a sanar, a llorar, a celebrar y, sobre todo, a volver a pensarnos como sujetos históricos capaces de transformar nuestra realidad.

De esta manera, las huellas de las acciones de los cimarrones nos permiten reconectarnos con lo que el colonialismo intentó desconectar, la sensibilidad frente a la muerte, la alegría por la vida, la memoria colectiva y la capacidad de proyectar un futuro distinto. Son huellas que hoy siguen iluminando el camino hacia una sociedad descolonizada, sustentada en la vida, la justicia y la dignidad.

2.1.- La Tunda y los cuentos de Tío Tigre y Tío Conejo, huellas de resistencia cimarrona

Según narraban los abuelos en los mentideros, la Tunda¹¹ era un ser que se llevaba a los desobedientes, a quienes no se sometían a las normas impuestas por la comunidad o la autoridad. Cuando alguien era “Entundado”, al regresar ya no era el mismo, había atravesado un umbral que lo transformaba profundamente. Para rescatarlo se debía seguir un protocolo comunitario, escopeta, perro, bombo, mecheros y, sobre todo, la presencia de la madrina o el padrino, como figuras de legitimidad espiritual.

Si observamos con mirada decolonial, este ritual no era casual. Durante la esclavización, el protocolo para cazar cimarrones fugitivos guardaba un inquietante paralelismo, perros rastreadores, escopetas, mecheros para incendiar los Palenques, y el cura que rezaba el catecismo para “redimir” al esclavizado recapturado. La similitud de estos protocolos muestra que la Tunda no solo era una figura de control cultural, sino también un espejo invertido del sistema esclavista, una pedagogía cimarrona que advertía a las generaciones sobre los peligros del sometimiento.

Se decía que la Tunda misma había sido una cimarrona a quien le mutilaron parte de un pie y una pierna. Por eso caminaba con un bastón de apoyo en forma de molinillo. Esa marca en su cuerpo era también una marca en la memoria colectiva, el recordatorio de la violencia colonial y de la necesidad de resistir. En este sentido, la Tunda puede leerse como lo que Walter Mignolo (2010) llamaría una “huella decolonial”: un dispositivo narrativo para desarmar la naturalización de la dominación.

De manera similar, los cuentos del Tío Tigre y el Tío Conejo transmitían las lecciones de lucha de los cimarrones en las montañas contra los mercenarios cazadores de esclavizados. El Conejo, astuto y frágil, representa al cimarrón que conoce el territorio, sabe engañar y tender trampas; mientras que el Tigre, torpe y armado, simboliza al mercenario que confía en la fuerza bruta y la arrogancia. Estas

¹¹ La Tunda es un personaje mítico que se lleva a los desobedientes y tiene un pie de niño y una pata de molinillo, la descripción es la de una mujer mutilada y que a pesar de las mutilaciones seguía peleando por la libertad es decir que la tunda es una cimarrona.

narraciones eran más que entretenimientos, eran manuales de estrategia para enfrentar al opresor.

En *Te daré una tunda* (Hernández Valencia, 2018), se recupera precisamente esta doble lectura, la Tunda como mito de control, pero también como metáfora de la resistencia y de la pedagogía cimarrona. Los abuelos nos legaron estas señales para que aprendiéramos a leer la dominación y, sobre todo, a imaginar caminos de libertad.

Autores de la decolonialidad, como Aníbal Quijano con la noción de “colonialidad del poder”, o Catherine Walsh con su propuesta de “interculturalidad crítica”, nos ayudan a entender que estas huellas no son simples fábulas del pasado. Son estrategias de re-existencia, saberes que nos permiten reconectarnos con la historia negada, recuperar la dignidad y volver a pensarnos desde nuestra propia cosmovisión.

La Tunda y los cuentos del Tío Tigre y el Tío Conejo son, en suma, pedagogías cimarronas, herramientas simbólicas para enseñar a resistir, a no dejarse domesticar por las narrativas de la esclavitud, y a construir una ética de la astucia, la memoria y la vida. Reconocer estas huellas hoy nos permite seguir el camino de los abuelos, desmontando las arquitecturas coloniales que aún nos oprimen y afirmando un horizonte de libertad.

2.2.- Los Palenques, laboratorios de libertad y felicidad cimarrona

Los Palenques fueron mucho más que refugios de esclavizados fugitivos, representaron los primeros espacios de libertad colectivos en Abya Yala, laboratorios de felicidad, dignidad y resistencia. Allí se gestaba un modelo de sociedad radicalmente diferente al impuesto por el orden colonial, un espacio donde hombres y mujeres libres podían soñar y realizar una vida cimarrona, lejos del látigo, del trabajo forzado y del despojo.

En los Palenques no solo se buscaba sobrevivir, sino recrear un proyecto social descolonizador. La organización era comunitaria, regida por normas colectivas que reconocían el liderazgo de hombres y mujeres como palenqueros mayores o palenqueras mayores, verdaderas jefaturas construidas desde el respeto y la reciprocidad. Aquí se cultivaba una ética cimarrona: quien lograba su libertad

asumía el compromiso de ayudar a liberar a otros, porque la libertad era entendida como un bien compartido y solidario.

En palabras de Aníbal Quijano, se podría decir que los Palenkes fueron prácticas concretas que rompían con la “colonialidad del poder”, generando formas propias de organización política, económica y cultural, enraizadas en la memoria africana pero resignificadas en el nuevo territorio. Walter Mignolo podría decir que los Palenkes fueron espacios de pensamiento fronterizo, donde se desobedecía a la lógica colonial y se creaban alternativas civilizatorias.

La vida en los Palenkes no se reducía a la defensa armada. Era también una práctica de re-existencia, en el sentido que propone Catherine Walsh: se sembraba, se tejía, se bailaba, se curaba, se narraba. Allí se reconstruían vínculos rotos por la esclavitud, se transmitían saberes ancestrales y se reconstituía la memoria africana en diálogo con la selva, los ríos y la montaña.

El palenke fue entonces un modelo de sociedad soñada, un territorio donde la economía se organizaba de manera comunitaria, donde la cultura era afirmación de vida, y donde la política era ejercicio de la libertad compartida. Su huella no es solo histórica, sino un horizonte para pensar nuevas formas de vida más allá del capitalismo y de las estructuras coloniales que aún persisten.

Como señala Ibsen Hernández Valencia en *El poder está en nosotros: Somos cimarrones* (2025), el palenke nos recuerda que la verdadera libertad no se reduce a la emancipación individual, sino que se expande solidariamente hacia los demás. En esa clave, los cimarrones no solo escapaban del sistema esclavista, desmontaban su arquitectura social y proponían otro mundo posible.

2.3.- El bombo y las décimas, pedagogías sonoras del monte

Los abuelos cimarrones nos enseñaron que el monte hablaba, y lo hacía a través de los tambores y de las décimas. Según la memoria oral, en algún momento de la historia el bombo macho permaneció oculto en el monte y el bombo hembra se quedó en la hacienda. Desde esa separación estratégica, ambos se comunicaban: establecían diálogos sonoros que advertían sobre ataques, transmitían señales de organización y, en momentos críticos, convocaban a la resistencia. Así, nuestros bombos no son simples

instrumentos musicales, son ritmos de resistencia, códigos sonoros que acompañaron la lucha por la libertad.

Junto al bombo, las décimas cumplieron un papel esencial como pedagogía oral. En los mentideros, alrededor del fuego o en la sombra del monte, los abuelos improvisaban décimas que relataban lo que ocurría y, al mismo tiempo, anunciaban lo que estaba por venir. No eran meros cantos poéticos, eran lecciones de memoria y de futuro, pedagogías comunitarias en las que se transmitía tanto la denuncia de la opresión como el sueño de una sociedad libre.

En este sentido, se puede afirmar que los verdaderos fundadores de la libertad fueron los abuelos y abuelas cimarronas, pues eran ellos quienes no la tenían y, por tanto, quienes estaban obligados a pensarla, imaginarla y construirla. Como sostiene Paulo Freire (1970), son siempre los oprimidos quienes pueden generar una pedagogía liberadora, porque su necesidad vital de libertad los convierte en creadores de nuevas formas de existencia.

Desde la mirada de Aníbal Quijano, los bombos y las décimas son prácticas que rompieron con la “colonialidad del saber” al mantener vivas epistemologías propias, nacidas del cuerpo, de la memoria y del ritmo. Catherine Walsh denominaría estas expresiones pedagogías de la re-existencia, porque no se limitan a resistir, sino que reafirman la vida y la cultura en medio de la violencia colonial. Walter Dignolo las llamaría formas de pensar desde la frontera, allí donde la hegemonía intentaba silenciar, pero los cimarrones respondían con voz, verso y tambor.

Así, bombo y décimas constituyen una pedagogía cimarrona del monte: enseñaban a escuchar, a anticipar, a recordar y a soñar. En ellas, la libertad dejó de ser una abstracción y se convirtió en un horizonte compartido, tejido colectivamente en medio de la selva y de la opresión. En el sonido del tambor y en la cadencia de la palabra poética, los cimarrones incubaron la utopía de la vida libre.

3.- Hacia una pedagogía etnoeducativa decolonial

El gran desafío que tenemos hoy es transformar las huellas dejadas por los abuelos cimarrones en una propuesta etnoeducativa decolonial. Se trata de un proyecto que vincule a los pueblos con sus territorios, su cultura y su memoria, para reconstruir la vida desde

nuestras propias raíces. Esta pedagogía debe nutrirse de los cuentos, mitos y cantos ancestrales, no como folclore congelado, sino como herramientas vivas de enseñanza que nos devuelvan la oratoria, la reflexión y la capacidad de volver a pensarnos desde nuestras propias matrices civilizatorias.

En este sentido, la Katanga¹² se convierte en un símbolo. Como instrumento de pesca, recuerda el vínculo vital con los ríos; como nombre de una provincia del Congo, nos conecta con nuestra raíz africana. Así, la Katanga nos invita a reconectarnos con la historia y con el origen, uniendo África y América a través de la memoria cimarrona.

La Tunda y el Riviel¹³ figuras de la espiritualidad y de la resistencia oral transmiten narrativas que nos recuerdan la astucia, la fuerza comunitaria y la importancia de mantener viva la espiritualidad como guía de los procesos de liberación. Los colinos¹⁴ y las mingas, en cambio, nos enseñan a pensar en una economía solidaria, el trabajo colectivo que asegura la vida de todos y todas, frente al individualismo depredador de la lógica capitalista.

Los Palenques, por su parte, nos interpelan directamente a repensar la democracia y las instituciones. En ellos la libertad se practicaba como un bien compartido; se construía desde abajo, de manera comunitaria, y siempre orientada al bienestar de la mayoría. Frente a este modelo, cabe preguntarnos, ¿las instituciones republicanas que se proclamaron en las celebraciones patrias realmente generaron justicia y libertad para nuestro pueblo afroecuatoriano, o perpetuaron nuevas formas de exclusión?

Por eso, una pedagogía etnoeducativa decolonial no puede limitarse a repetir los modelos oficiales de enseñanza. Necesita

¹² En nuestras comunidades de Esmeraldas la Katanga es un instrumento de pesca que por lo general se la utiliza para capturar peces y camarones de ríos llamados minchilla, la Katanga también representa el nombre de una provincia del Congo de donde secuestraron a nuestros abuelos.

¹³ El Riviel es un personaje mítico que se aparece en las riberas de los ríos en una pequeña canoa con un candil asustando a los pescadores nocturnos, algunos abuelos dicen que el Riviel es un guardián protector del río.

¹⁴ Un colino es una extensión de tierra sembrada de plátano, por lo general dicha extensión es una media cuadra de plátano alineada de tal manera que en una clase de etno-matemática se podría enseñar lo que es un plano cartesiano los pares ordenados, con la ubicación de las plantas de plátano en el colino.

poner en el centro a la cultura como pilar del desarrollo, el canto, la danza, el tambor, la décima, los alabaos, los arrullos, los mitos y la oralidad como metodologías que devuelven sentido y sensibilidad al aprendizaje. Aprender no es acumular datos, sino reconectarse con la vida, con el territorio y con la memoria.

En palabras de Catherine Walsh (2017), se trata de construir una educación que no sea simplemente “intercultural” en el sentido decorativo, sino intercultural crítica y decolonial, que abra espacios para pensar el mundo desde nuestras propias epistemologías. Paulo Freire (1970) ya advertía que “nadie educa a nadie, sino que todos nos educamos en comunión”; en ese espíritu, la pedagogía cimarrona propone el diálogo de saberes, el aprendizaje colectivo y la construcción de horizontes comunes.

Aníbal Quijano (2000) nos recuerda que la colonialidad impuso no solo una economía, sino un modo de pensar que desvalorizó todo saber no europeo. Frente a ello, los abuelos cimarrones nos dejaron huellas que hoy se transforman en fundamentos pedagógicos, la solidaridad de la minga, la espiritualidad de los cantos, la democracia de los Palenques, la astucia de los mitos, la memoria de los bombos. Como señala Walter Mignolo (2010), es necesario ejercer la “desobediencia epistémica” para construir proyectos educativos que partan de nuestras realidades, no de los manuales impuestos desde fuera.

Así, la pedagogía etnoeducativa decolonial que soñamos no es un añadido cultural a la educación oficial: es una apuesta transformadora que recupera las huellas cimarronas para convertirlas en fundamentos de una educación afroecuatoriana viva, sensible y liberadora.

4.- Principios de relación interpersonal y comunitaria

De la cosmovisión afrodescendiente emergen principios que desmontan la lógica colonial basada en el individualismo, la competencia y la desconfianza frente al trabajo colectivo. Frente a la racionalidad de separación, el pensamiento afro ha situado en el centro la unidad, la solidaridad y la vida compartida, entendiendo que la existencia de cada ser está ligada indisolublemente a la existencia de la comunidad.

Un principio esencial es la filosofía del Ubuntu, proveniente del sur de África y sintetizada en la máxima: “yo soy porque nosotros somos”. Según Desmond Tutu (1999), el Ubuntu implica reconocer que la identidad de cada persona se construye en relación con los demás, y que “la humanidad de uno está atrapada en la humanidad de todos”. En la misma línea, Mogobe Ramose (1999) sostiene que el Ubuntu es una ontología de la relacionada, donde la libertad individual no se concibe como autonomía aislada, sino como el resultado de una libertad compartida y solidaria. Desde esta perspectiva, los cimarrones comprendieron que, sin solidaridad, sin apoyo mutuo, la libertad era imposible de alcanzar y de sostener.

Otro principio vital es el respeto a la madre tierra, al agua y a la naturaleza en su conjunto. La cosmovisión afro enseña que los seres humanos no son dueños de la naturaleza, sino parte de ella. Esta visión permitió a los pueblos afrodescendientes desarrollar prácticas de conservación y cuidado profundo de los territorios. En los manglares, en las selvas y en los ríos, los cimarrones establecieron un pacto ético con la naturaleza que contrasta con la explotación extractivista de la lógica colonial-capitalista.

Igualmente, la vida comunitaria afro se fundamenta en la memoria activa, que no es solo recuerdo, sino ejercicio pedagógico y político. La memoria se transmite en los diálogos intergeneracionales, los abuelos conversan con los adultos, los adultos con los niños, y así las historias, los saberes y los valores se actualizan en el presente. En palabras de Catherine Walsh (2017), la memoria es un acto de “re-existencia”, pues no se limita a guardar el pasado, sino que lo proyecta hacia futuros posibles en clave decolonial. Estos principios de relación interpersonal y comunitaria solidaridad, respeto a la naturaleza y memoria activa conforman el núcleo ético de la pedagogía cimarrona. Son huellas que los abuelos nos dejaron para recordarnos que otra manera de vivir y de relacionarnos es posible, más allá del egoísmo, la violencia y el despojo heredados del colonialismo.

5.- Un nuevo modelo de sociedad desde las huellas de los abuelos cimarrones

Así como cada persona esclavizada que se unía a la lucha cimarrona asumía no solo la ruptura con la esclavitud, sino también

la construcción de un nuevo horizonte de libertad, hoy los pueblos afrodescendientes estamos llamados a continuar esa herencia transformadora. Los Palenques no fueron únicamente refugios de resistencia; fueron espacios colectivos donde se soñaba otra manera de vivir, donde la comunidad, la tierra y la espiritualidad constituían el centro de la vida. En ellos se instauraron los primeros ensayos de sociedades justas, autónomas y profundamente humanas.

En el presente, los hijos e hijas de esos cimarrones debemos asumir el compromiso con un proyecto de decolonialidad que atraviese todos los ámbitos, la educación, las relaciones sociales, la economía y la política. Ello implica sustituir la lógica de acumulación capitalista por un modelo de cooperación solidaria que garantice la alimentación, la salud, la vivienda y la educación para todos y todas. Requiere, además, transferir el poder concentrado en las élites hacia estructuras democráticas verdaderamente representativas de las mayorías, dando paso a una arquitectura política que se libere del eurocentrismo y que coloque en el centro las necesidades colectivas, la obligatoriedad al goce de la salud, la alimentación, el trabajo y la educación y el que no hace uso de esos derechos debería ser sancionado.

Como sostiene Ngũgĩ wa Thiong'o (1986), la descolonización comienza con la mente y el lenguaje, y se expande hacia las prácticas sociales que permiten imaginar sociedades distintas a las que nos impuso el colonialismo. Siguiendo a Walsh (2017), la interculturalidad crítica nos convoca a construir horizontes donde el reconocimiento de la diferencia no sea folclor, sino fundamento para nuevas formas de gobernanza y convivencia.

El nuevo modelo de sociedad que se desprende de las huellas cimarronas tiene en el Ubuntu uno de sus pilares éticos: “Yo soy porque nosotros somos”. Esto significa que la libertad no es un derecho individual aislado, sino una condición colectiva que solo puede alcanzarse mediante la solidaridad, el cuidado mutuo y el respeto a la naturaleza. Los cantos, las décimas, los mitos y las celebraciones afro no son únicamente expresiones culturales, sino instrumentos de gobierno de la vida, pedagogías de resistencia y claves para repensar el desarrollo.

En conclusión, los cimarrones fueron los verdaderos fundadores de los ideales de libertad en nuestro continente, porque pensaron y practicaron la libertad cuando no la tenían y aun

teniéndola. Su legado nos convoca hoy a continuar esa tarea inconclusa, construir una sociedad intercultural, democrática y solidaria, capaz de reconocerse en la memoria de los abuelos y de proyectar un futuro donde la dignidad y la vida estén siempre por encima del capital. Tal como afirma Fanón (1961), la liberación no es un simple cambio de poder, sino la creación de un nuevo ser humano. Ese ser humano nuevo se gesta hoy en la continuidad de las luchas afrodescendientes, en la fuerza de la memoria cimarrona y en el compromiso con una humanidad más justa y en equilibrio con la Madre Tierra.

6.- Las estrategias para la construcción de los nuevos Palenques

El recorrido por las huellas de los abuelos y abuelas cimarronas nos revela que ellos fueron los verdaderos arquitectos de la libertad en nuestro continente. Desde los palenques y quilombos, desde las montañas, los ríos y desde los márgenes de la historia, levantaron los primeros proyectos de emancipación colectiva. En medio de la violencia colonial y de los múltiples mecanismos de desconexión, supieron conservar sus registros culturales y espirituales a través de cantos, mitos, cuentos, arrullos, alabaos, décimas, memorias orales y prácticas comunitarias. Estas expresiones no solo fueron estrategias de supervivencia, sino fundamentos de una pedagogía decolonial viva, una manera de enseñar y aprender desde la experiencia, el dolor, la fe y la esperanza compartida.

Lejos de resignarse a la condición impuesta por el sistema esclavista, nuestros ancestros transformaron el sufrimiento en fuerza, la memoria en resistencia y la espiritualidad en guía para soñar la libertad. El cimarronaje fue, y sigue siendo, una filosofía de vida que nos recuerda que resistir es también crear, y que la libertad no se conquista individualmente, sino en comunidad.

Como recuerda Ngũgĩ wa Thiong'o (1986), descolonizar implica liberar la mente y el lenguaje, pero también transformar las estructuras sociales. No basta con cambiar las palabras si seguimos reproduciendo las cadenas mentales y materiales del colonialismo. En esa línea, Frantz Fanon (1961) advierte que la verdadera liberación no consiste únicamente en sustituir gobernantes, sino en

gestar un nuevo ser humano, un sujeto capaz de rehacer su humanidad tras siglos de despojo. Ese nuevo ser se forja en el legado cimarrón, en su capacidad de reinventarse y en la firme convicción de que la dignidad no se negocia ni se mendiga, la dignidad se construye en comunidad.

Seguir las huellas de los abuelos no es un acto de nostalgia, sino un mandato histórico. Implica romper con la “ruta del esclavo”, diseñada por el colonizador para que continuemos caminando por caminos equivocados. Retomar las huellas de los cimarrones es trazar una nueva ruta: la de la libertad, la solidaridad y el pensamiento propio. Significa recuperar nuestra voz en las decisiones políticas, fortalecer la autonomía de las comunidades y aportar al giro decolonial que América Latina necesita con urgencia. Las huellas de los abuelos no son simples vestigios del pasado, son herramientas actuales para edificar nuevos Palenques, territorios físicos y simbólicos donde la vida, la cultura y la justicia vuelvan a ser el centro.

La memoria afrodescendiente ha sido sistemáticamente negada o reducida a notas marginales dentro de la historia oficial. Frente a ello, debemos emprender un proceso de reconstrucción que vaya más allá de recopilar datos. Se trata de reconocer los cantos, mitos, cuentos, décimas y espiritualidades como archivos vivos que contienen la filosofía, la pedagogía y la política cimarrona.

La oralidad transmitida por los mayores no es simple relato, es un archivo comunitario, una biblioteca hablada donde habita el pensamiento ancestral. Documentar, sistematizar y difundir esa memoria es una tarea urgente para que los pueblos afro sean reconocidos como protagonistas en la construcción nacional y continental.

Como afirmaba Juan García Salazar, recuperar la memoria no es solo recordar: es sanar colectivamente. Es rescatar la palabra negada y reconstruir la dignidad. La memoria cimarrona es medicina del alma y brújula política para orientar el futuro.

La educación oficial continúa reproduciendo la colonialidad del saber, al centrarse en perspectivas eurocéntricas que invisibilizan a los pueblos afro o los reducen al folclore. Una verdadera etnoeducación decolonial debe transformar los sistemas educativos desde la raíz, incorporando los saberes afroecuatorianos,

afroamericanos y africanos como parte esencial del currículo, no como anexos o “temas culturales”.

Esto implica reconocer la música, la oralidad, la espiritualidad y la filosofía cimarrona como pilares pedagógicos. La escuela debe convertirse en un espacio donde los niños aprendan a interpretar las décimas como filosofía popular, a tocar los tambores como códigos de comunicación histórica y a reflexionar sobre el Ubuntu, “yo soy porque nosotros somos”, como principio ético de vida comunitaria.

Educar desde el cimarronaje significa enseñar que la libertad no se memoriza, se practica. Significa construir una educación que libere la mente, fortalezca la identidad y promueva la solidaridad como principio de convivencia. Solo así la educación será herramienta de liberación y no de subordinación.

El modelo político heredado de la colonialidad reproduce jerarquías y exclusiones raciales que niegan la participación plena de las comunidades afrodescendientes. Frente a ello, la memoria de los Palenques ofrece un horizonte alternativo, sociedades organizadas desde la democracia comunitaria, donde el liderazgo se ejerce como servicio y no como poder. Recuperar esta lógica implica cuestionar los modelos tradicionales de representación política y proponer formas de gobernanza que prioricen la vida, la solidaridad y la participación directa. En el palenque, el liderazgo no era privilegio, sino responsabilidad: quien alcanzaba la libertad tenía el deber de liberar a otros. Los liderazgos afrodescendientes de hoy deben inspirarse en ese principio, comprometidos con la emancipación colectiva, la justicia social y la defensa de los territorios.

La colonialidad del poder instauró un modelo económico basado en la acumulación, la competencia y la explotación de cuerpos y territorios. Frente a ello, las prácticas ancestrales afro, las mingas, las colonias, la reciprocidad y el trueque nos enseñan que es posible construir economías solidarias y sustentables, centradas en la vida y no en el capital.

Una economía cimarrona contemporánea debe recuperar el control comunitario sobre los territorios, fortalecer el comercio justo y promover iniciativas productivas que respeten la biodiversidad. En este modelo, el progreso no se mide por el dinero acumulado, sino por el bienestar compartido, por la alegría de vivir sin opresión ni despojo.

Los cantos del alabao, los rituales fúnebres, las celebraciones comunitarias y los vínculos con los ancestros no son expresiones folclóricas, son tecnologías espirituales que han sostenido la vida afrodescendiente frente a la violencia colonial.

Reconocer esta espiritualidad como eje de resistencia y sanación significa legitimar sus prácticas como fuentes de sabiduría política y ética. El alabao purifica el dolor, devuelve la sensibilidad negada por la esclavitud y fortalece la cohesión comunitaria frente a la pérdida. La espiritualidad cimarrona enseña a vivir en equilibrio con la naturaleza, a escuchar la voz del río, a dialogar con los árboles, a sentir la presencia de los ancestros.

La libertad, desde esta visión, no es solo política o económica es también espiritual. Integrar esta dimensión en los procesos de organización social es clave para construir una sociedad decolonial y plenamente humana.

Las huellas de los abuelos cimarrones nos muestran que el futuro no se construye desde la imitación de modelos ajenos, sino desde la lealtad a nuestras raíces. Los nuevos Palenques no son solo territorios físicos, sino también espacios simbólicos y políticos donde se gestan nuevas formas de convivencia, educación, economía y espiritualidad.

Construir nuevos Palenques es recuperar la confianza en nosotros mismos, en nuestra historia y en nuestra capacidad de transformar el mundo desde la comunidad. Es reescribir la historia desde el sur, desde los ríos, desde la memoria viva de nuestros pueblos.

El cimarronaje, lejos de ser un hecho del pasado, es hoy una propuesta ética, pedagógica y política para refundar nuestras sociedades. Seguir esas huellas es abrir caminos de libertad, interculturalidad y respeto profundo por la naturaleza y la vida. Solo así las próximas generaciones no solo conocerán su historia, la vivirán, como protagonistas de un verdadero giro decolonial.

Referencias

- Fanón, Frantz. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- García Salazar, Juan (1997). *Cuentos de tradición oral de los pueblos negros del Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- García-Sevilla, Julia (1997). *Psicología de la atención*. Madrid: Síntesis.
- Hernández Valencia, Ibsen. (2018). *Te daré una tunda*. Guayaquil-Ecuador: Ediciones Universidad de las Artes.
- Hernández Valencia, Ibsen. (2025). *El poder está en nosotros: Somos cimarrones*. Rosario: CR Ediciones.
- Hooker, Juliet (2005). Indigenous inclusion/black exclusion: Race, ethnicity and multicultural citizenship in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 37(2), 285–310
- Maldonado-Torres, Nelson (2016). La descolonización y el giro descolonial. *Comentario Internacional: Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, (7), 65–78.
<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/comentario/article/view/130>
- Mbiti, John. S. (1990). *African religions and philosophy* (2nd ed.). Heinemann.
- Mignolo, Walter (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Ngũgĩ wa Thiong'o. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. Heinemann Educational Books.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, 16, 111–127.
- Ramose, Mogobe B. (1999). *African Philosophy Through Ubuntu*. Mond Books.
- UNESCO. (2014). Fomento de la creatividad: el potencial del sector cultural y creativo en un mundo en mutación.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228475_spa
- Walsh, Catherine (2017). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Repensando el paradigma decolonial y crítico de la Pedagogía del Encuentro

Rolando Pinto Contreras

1.- Antecedentes históricos contextuales

Desde el año 1966, en que conocí y trabajé con Paulo Freire, en Chile, nació mi preocupación y la búsqueda de innovar en Pedagogía y en el Curriculum que se destina a los jóvenes y adultos, así como a la población escolarizada en los territorios populares, especialmente rurales, de América Latina y el Caribe. El propósito de esta búsqueda era experimentar con estas poblaciones situadas una pedagogía emergente que les permitiera romper con el paradigma técnico instrumental dominante en los procesos de aprendizaje que se les imponía en forma estandarizada. Las condiciones de ruptura epistemológica con esa racionalidad dominante en los procesos formativos que se les destina implicaba también la generación de una propuesta de Pedagogía del Encuentro, Crítica, Transformativa y que emerge como síntesis de conocimientos válidos para los actores educativos en acción formativa.

Mi primer ensayo de innovación fue experimentar con Freire su Método Psicosocial de Alfabetización con adultos rurales. Ahí comencé a entender tres aspectos estructurales de la propuesta alfabetizadora con adultos, que planteaba este educador brasileiro: en primer lugar, que estos adultos tenían su propia lectura de la realidad en que vivían y que esa realidad se expresaba en temas y palabras con significados vitales, para esos educandos/as; en segundo lugar, que esos adultos rurales aprendían a leer dialogando críticamente los vocablos propuestos para ser alfabetizados; y, en tercer lugar, que esos adultos eran sujetos epistémicos situados con capacidades enormes para transformar su realidad históricamente opresora.

En enero de 1990, luego de 16 años de exilio, pude regresar a Chile, postulé a un cargo académico en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación/UMCE, lo gané y desde

ahí, comencé a investigar sobre el modelo de formación pedagógica que estaba institucionalizado en la UMCE y en la mayoría de las universidades nacionales y descubrí que los/as profesores/as que egresaban de sus aulas, así como los/as formadores/as que estaban formando a esos/as profesores/as, eran reproductores de prescripciones de contenidos institucionalizados en los Planes y Programas de Estudios oficiales del Estado Chileno, expresada en el Modelo Curricular Asignaturista y en los textos de apoyo docente homogéneos, que se adoptaban desde USA o Europa, principalmente de España.

En este contexto situacional comencé a reflexionar y a escribir sobre la Pedagogía y el Curriculum Crítico Emergente Liberador, primero como una estrategia de selección de contenidos y propósitos innovadores emergentes, pertinentes a los territorios populares diversos de Chile y luego, a partir del año 2010, a trabajar experimentalmente con diversas comunidades populares, en el diseño y creación de un Curriculum Autónomo y propio de esas comunidades participantes.

En el año 2010, reinstalado en la UMCE como Director del Programa de Postgrados en Educación (6 Magister y 2 Doctorados), recibí en mi oficina al Lonko (Jefe Político y máxima autoridad de una Comunidad Territorial Mapuche Lafkenche) y al Director de la Escuela Básica Comunitaria “KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE” de Llaguepulli, Comuna de Teodoro de Smith, región de la Araucanía. Su propósito era buscar el apoyo solidario de la UMCE para colaborar en la elaboración de sus Planes y Programas de Estudios propios, en la perspectiva de crear un Curriculum Crítico Emergente y Liberador para su Escuela Básica Comunitaria. Y venían con la solicitud de comprometerme a mí, personalmente. para este trabajo.

Tanto a las autoridades de la UMCE, como a mí en lo académico, nos pareció un sugerente e innovador Proyecto de cambio educativo que valoraba una perspectiva “decolonial” y una afirmación de una posible autonomía pedagógica y curricular para un pueblo originario y autóctono que había sido maltratado y omitido históricamente, durante cinco siglos por el Imperio Colonial Español y en los últimos 2 siglos de gobiernos nacionales republicanos por el Estado Nacional post-colonial y que en términos de justicia social, significaba rescatar la cultura ancestral

Mapuche Lafkenche (saberes, sentires y prácticas de vida originales), transformándolos en nuevos objetivos de aprendizaje y contenidos, para la educación básica mapuche. De esta manera aceptamos acompañar esta importante e innata experiencia educativa decolonial e intercultural dialógica¹⁵.

2.- El desarrollo de la experiencia educativa Mapuche Lafkenche.

- 2.1.- Las primeras acciones fueron: investigar y sistematizar los saberes, sentires y prácticas ancestrales de esa comunidad Mapuche Lafkenche; una vez sistematizados, creamos, interactivamente, una Matriz Curricular que describía los principales ámbitos de aprendizaje del estar siendo Mapuche Lafkenche.
- 2.2.- Con esa Matriz, entendida como un “Mapa de construcción curricular” se procedió a elaborar la estrategia de construcción de los nuevos Planes y Programas de Estudios, de Primer Grado y hasta Octavo año, correspondientes a la escolaridad completa de Educación Básica. Para este trabajo de construcción de planes y programas de estudios propios, se escogieron algunos estudiantes de Pedagogía de la UMCE, que estaban en proceso de graduación de sus respectivas carreras profesionales y también algunos estudiantes de la Carrera de Antropología, que estaban en el mismo proceso de graduación, en la Universidad Católica de Temuco y en la Universidad de Concepción, estudiantes que tenían una experiencia no escolarizante de educación popular y en territorios situados. Estos estudiantes los aceptamos una vez que en la entrevista de reclutamiento constatábamos el compromiso popular liberador de esos/as estudiantes.
- 2.3. Los ámbitos de saberes, sentires y prácticas ancestrales que fueron investigados y caracterizados como nuevas áreas o

¹⁵ Una visión completa y actualizada en sus detalles de esta experiencia innovadora de elaborar un Currículum Crítico, Emergente y Liberador, recomendamos ver: Rolando Pinto Contreras (2021).

ámbitos de aprendizaje, que, hasta entonces, no estaban incluidos en los Planes y Programas de Estudios que adoptaban en la educación básica comunitaria; estos nuevos ámbitos se resumieron en seis nuevas asignaturas incluidas en el Curriculum Emergente para esa escuela básica comunitaria, Estos ámbitos son: *AMULEPE TAIÑ MOGEN (Historia y Cultura Mapuche Lafkenche)*; *AWKANTUN EGU AYEKAN (Deportes, juegos y recreación)*; *AZ MOGEN WAJONTU MEW KA WENUMAPU (Cosmovisión del tiempo, el Territorio y la Cosmología/Astronomía Mapuche)*; *IXOFIJ MOGEN (Biodiversidad Natural)*; *RAKIZUAM KA MAPUDUNGUN (Pensamiento y Lenguaje)* y *ZOMO KUZAW KA KUZAW WENXU (Trabajo Manual y Artesanía Mapuche)*.

2.4. Se adecuaron, al mismo tiempo, los objetivos y contenidos principales de los Planes y Programas oficiales, para las cuatro asignaturas obligatorias que exigían las disposiciones legales de la educación básica nacional. Estas asignaturas son: Matemáticas; Lenguaje y Comunicación; Ciencias Sociales y Ciencias Naturales o Experimentales. Para cada una de estas asignaturas obligatorias hicimos la selección de Objetivos y Temas de aprendizajes que no se contradecían con los ámbitos emergentes y en esa adecuación se eliminaron los contenidos que se repetían en los programas autóctonos, primando siempre las orientaciones de la educación Mapuche Lafkenche, en las 4 asignaturas oficiales del Estado Nacional. Tuvimos en cuenta la visión filosófica educativa mapuche, es decir, una concepción holística de la formación que significa integrar conocimientos, valores, sentimientos de identidad y prácticas de vida ancestrales o buen vivir tradicional mapuche.

2.5. Al mismo tiempo *eliminamos de esos programas los objetivos y contenidos que contradicen la visión o cosmovisión mapuche tradicional y naturalmente, el énfasis descolonizador de la educación Mapuche Lafkenche*. Esta eliminación se concentró principalmente en las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales o Experimentales.

2.6. Se organizaron las actividades de enseñanza y aprendizaje como una Pedagogía del Encuentro Intercultural, según las siguientes orientaciones pedagógicas:

2.6.1. *Los/as niños/as mapuches están siendo mapuches Lafkenche desde la primera crianza en la familia, con lo cual van aprendiendo mapudungun; continúan siendo en los ceremoniales comunitarios, donde aprenden los sentidos de los rituales y las danzas tradicionales, van configurando su identidad cultural Mapuche Lafkenche; luego en la escuela dónde le explican la historia y sus vínculos familiares con la tradición cultural mapuche y, finalmente, terminan siendo mientras que participan en plenitud de su vida comunitaria.* En cada uno de esos momentos de desarrollo de su aprendizaje están interactuando y dialogando con sus pares y con los adultos comunitarios y familiares.

2.6.2. *La escuela básica comunitaria es el espacio de encuentro de los niños y las niñas mapuches, primero con las visiones culturales que los acogen pero que a su vez al confrontarse con ellas advierten la contradicción de la afirmación occidental dominante (una lógica y un mundo en el que están siendo ajenos); luego con los docentes, que siendo mapuches igual a ellos/as, le enseñan conocimientos y valores que no están en su mundo familiar cotidiano mapuche y que sólo repiten sin problematizar lo enseñado, salvo cuando preguntan y conversan sobre la utilidad de los contenidos oficiales, para su “estar siendo mapuches”; por último hay un encuentro entre saberes y prácticas ancestrales y originarias y saberes que están en los textos escolares y en las guías de aprendizaje que le entregan sus docentes, llegando a comprender que ellos/as están siendo personas interculturales.*

2.6.3. Sin embargo, en este tiempo histórico en América Latina y el Caribe, en que sigue predominando la dependencia cultural y la producción socio-política con los acontecimientos del mundo global capitalista y etnocentrista del Norte y no la producción propia de los debates emergentes desarrollados en América Latina, el Caribe y el Sur Global; mostrando con ello la continuidad de paradigmas neocoloniales de la circulación de ideas, donde

los debates dominantes son aquellos que preocupan a las clases dominantes en nuestro espacio geocultural.

2.6.4. Esta situación neocolonial determinó que la Comunidad Mapuche Lafkenche de Llaguepulli, con la intención de proteger el desarrollo cultural autóctono y una educación liberadora emergente, pensó plantear al Estado Chileno la necesidad de una Ley de la República que reconociera el modelo curricular y pedagógico creado para la Escuela Básica Comunitaria “KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE”, como el referente intercultural bilingüe para toda la Educación Básica Comunitaria Mapuche.

3.- Las causas y efectos de una propuesta curricular sistémica y nacional para la educación básica Mapuche.

Esta propuesta de establecer un Modelo Curricular y Pedagógico de alteridad para la Educación Básica Comunitaria Mapuche, estandarizada para toda la Educación Básica Mapuche del país, contradictoriamente significaba transformar la experiencia de Llaguepulli en un modelo neo-colonial que se impondría a todas las diversas versiones de la Pedagogía del Encuentro, construibles desde las particularidades de vida de estas comunidades mapuches del país, que generan síntesis cognitiva del diálogo situado en particular por esos actores en encuentros de aprendizaje.

En este contexto de extremo cuidado epistemológico para aportar a un debate con los propios líderes y educadores/as de la construcción de lo propio en la Educación de Llaguepulli, es que me permito reflexionar sobre las contradicciones que hemos encontrado en la post-experimentación de la propuesta innovadora del Curriculum y la Pedagogía Mapuche Lafkenche, de Llaguepulli, que por lo demás fue evaluada como exitosa por la Dirección Regional de Educación, en la Araucanía, a través de los excelentes resultados escolares que obtuvieron los/as estudiantes/as en la aplicación del SIMCE (Sistema de Medición Nacional de la Calidad de la Educación), en los años 2023 y 2024, centrada en los logros estandarizados de los aprendizajes, alcanzados por los/as estudiantes/as del país.

La primera observación crítica que me parece esta derivación de alteridad hacia lo dominante, es que siento que no hemos analizado lo suficiente sobre tres ámbitos o ejes que constituyen nuestra propuesta de Pedagogía Crítica y de Curriculum Crítico-emergente y liberador, y, por otro lado, no hemos considerado suficientemente el carácter contextual cultural y social sistémico en que se inserta esta experiencia innovadora y las condicionantes de su desarrollo institucional.

3.1.-En relación con el primer ámbito, hay tres aspectos que hemos ido madurando en nuestra reflexión curricular crítica, más reciente:

- 3.1.1. En primer lugar, sobre la importancia de los territorios como determinantes del contexto histórico material en que convivimos cotidianamente. En mi trabajo de acompañamiento de la construcción de un Curriculum Crítico emergente para la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, en el territorio Mapuche-Lafkenche de Llaguepulli (Lago Budi) en la Región de la Araucanía, entendíamos que el Wellmapu, o territorio Mapuche Lafkenche de Llaguepulli, no sólo era territorio físico, sino que sobre todo, un territorio ancestral y cultural, dónde convive el hombre y la mujer con la biodiversidad natural y que en esa convivencia se desarrollaba ancestralmente una cultura rica y muy viva del saber vivir siendo Mapuche Lafkenche y cuya construcción significativa estaba ausente en la escuela básica comunitaria, aceptando tácitamente como natural la imposición colonial chilena a los/as educandos mapuches-Lafkenche, que vivían en ese territorio de Llaguepulli.
- 3.1.2. En segundo lugar, que en esa tradición ancestral se establecían lazos interculturales al aprender la cultura huinca (o dominante chilena) y que ese aprendizaje debía ser una asimilación crítica de los saberes, sentires y prácticas que vivían estos/as niños/as a la propuesta neocolonial, impuesta interculturalmente, por el Estado Chileno.

3.1.3. Y, en tercer lugar, que la inclusión intercultural se daba en esos niños y esas niñas mapuches-Lafkenche, hacia la dominación colonial chilena y no se abría al encuentro pedagógico crítico de dos culturas que, al implementarse pedagógicamente, debían ir generando una nueva cultura mapuche-Lafkenche. En este contexto de encuentros negativos para el aprendizaje de estar siendo Mapuches-Lafkenche, el Consejo de Educación de la escuela básica comunitaria Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, acuerda construir un modelo educativo-curricular que tenga las siguientes características:

3.1.3.1 Afirmar una visión holística en la pedagogía del encuentro, vinculando conocimientos, con valores y prácticas de vida en armonía, equilibrio y respeto con la naturaleza y la tradición cultural mapuche Lafkenche;

3.1.3.2 Desarrollar una pedagogía de la pregunta, de tal manera de problematizar siempre la búsqueda del sentido de lo propiamente mapuche Lafkenche;

3.1.3.3 Partir siempre en la enseñanza de cualquier conocimiento, rescatando los saberes y las prácticas que están viviendo los/as educandos/as;

3.1.3.4 Progresar en el aprendizaje hasta lograr los rasgos del ser mapuche-Lafkenche, acercándose al sentido ético de alteridad que tiene la educación y la filosofía de la liberación, para América Latina y el Caribe.

3.2.- Los peligros de un modelo pedagógico hegemónico.

Si bien es cierto que en la visión política de esta construcción curricular hay un énfasis decolonial, en la medida que se avanza a una educación autóctona Mapuche Lafkenche, también es claro que con el modelo curricular elaborado se formaliza e institucionaliza una visión estática y conservadora de la cultura y la vida originaria mapuche, que fija y norma el ser ideal del mapuche, no valorando el sentido dinámico del estar siendo, cómo diría Rodolfo Kusch¹⁶.

¹⁶Rodolfo Kusch, en su ensayo: “Estar siendo en América”, Obras Completas, 2007, señala explícitamente: que el “encuentro” se produce cuando educadores y educandos construyen un aprendizaje que a ambos los transforma en personas interculturalmente nuevas.

Si el Curriculum Emergente no se actualiza de acuerdo a los nuevos desafíos de estar siendo, caemos en la negación de la vigencia crítica-transformadora de la Pedagogía del Encuentro, ya que se hace un objeto cultural repetitivo y no, en un proceso que acompaña el desarrollo de la conciencia crítica y la capacidad continua de transformación del territorio socio-cultural, en nuestro caso mapuche Lafkenche, de manera de ir logrando una mejor vida de los oprimidos, cómo dice Paulo Freire¹⁷

Sin embargo, la estrategia adoptada por la Comunidad Mapuche Lafkenche de Llaguepulli, de ir perfeccionando el modelo curricular creado para transformarlo en un referente para toda la educación básica comunitaria de todos los territorios mapuches, e incluso para todos los pueblos originarios existentes en Chile, me parece altamente preocupante de dogmatizar el Curriculum Crítico, Liberador y Emergente como un modelo educativo para todos los territorios y todas las “comunidades de pueblos originarios del país.

Tal perspectiva de ser una educación modelar para la alteridad educativa nacional, sería legitimar una identidad cultural homogénea, que niega el encuentro intercultural como diálogo del aprendizaje transformador. La “mismidad” es aceptar la lógica civilizatoria como un ser acabado, completo y permanente y no como un proceso que se construye en el encuentro de las diversas geoculturas de América Latina, tal como lo plantea el filósofo argentino Enrique Dussel¹⁸.

Finalmente, si bien es una realidad pedagógica en la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, la práctica del diálogo cuestionador, los/as docentes de la Escuela, que son mapuches en su totalidad, utilizan la pregunta como ordenamiento de su discurso prescriptivo y no como una invitación a los/as educandos/as mapuches para profundizar en la investigación acción y crítica de su propia cultura, que debería ser un estar siendo, como un auténtico propósito de abrir los horizontes de una vida mapuche mejor.

¹⁷ Paulo Freire en su libro “La Pedagogía de la Esperanza”, 1990, Siglo XXI Editores, señala explícitamente que la comprensión mecanicista de la Pedagogía del Oprimido, lo obligó en este nuevo libro a plantear que conciencia crítica liberada es sobre todo una transformación de la vida misma del oprimido; de ahí la esperanza de su liberación.

¹⁸Dussel en su libro “En búsqueda del sentido. Sobre el origen y el desarrollo de la Filosofía de la Liberación”, 2018, desarrolla las características fundamentales de esta Filosofía Latinoamericana.

3.3.- Las limitaciones estructurales del contexto político y pedagógico actual.

Estas limitaciones estructurales que de manera global se imponen, a nuestros países, como es el funcionamiento depredador del Modelo Capitalista Neoliberal que ha traído consecuencias nefastas para nuestros pueblos empobrecidos y vulnerables; y los propios escenarios nacionales catastróficos que impuso el modelo económico neoliberal que se instaló con la Dictadura Militar de Pinochet y que ha sido perfeccionado por la serie de gobiernos de transición democrática que ha tenido Chile, en estos últimos 35 años de vida nacional.

Entre estas limitaciones estructurales globales del sistema capitalista mundial dominante, citamos cuatro escenarios globales, que están poniendo en riesgo la propia vida humana planetaria, como también citamos a los cuatro escenarios nacionales que están aumentando las consecuencias desastrosas para nuestros pueblos tercermundistas.

Con respecto a las consecuencias estructurales globales de la evolución del modelo capitalista mundial actual, citamos los siguientes:

- 3.3.1. El avance monopólico del Big Tech de Silicón Valley (USA), que se ha ido apropiando de toda la gama productiva de la vida humanitaria: de la industria alimentaria y de todos los servicios básicos para la sobrevivencia mundial (agua potable, leche, harina, azúcar, proteínas animales y sintéticas y de la sal), hasta las empresas de mayor complejidad como son las industrias de las comunicaciones, de los transportes y de los servicios básicos (agua, luz, energías, farmacéutica, habitacional, tecnologías, entre otras) hasta agotar su existencia y los van sustituyendo por productos transgénicos. Esto hace que el 1% de la población mundial tiene asegurada una calidad de vida para continuar subsistiendo como clase dominante y el 99% sobreviviendo según su nivel de subordinación a estas elites dominantes¹⁹.

¹⁹ Al respecto del comportamiento global de estas elites neo-capitalistas recomendamos leer y analizar el libro de V. y K. Shiva, 2020, *Unidad versus el 1%. Rompiendo ilusiones, sembrando libertad*. Ediciones LOM, Chile, 2020).

- 3.3.2. El cambio climático y el avance del calentamiento de la tierra, que están provocando el agotamiento productivo de miles de millones de hectáreas en los países tercermundistas, lo que trae como consecuencias, el aumento la migración de millones de desocupados que buscan un espacio para seguir subsistiendo²⁰.
- 3.3.3. La desaparición del Estado de Bienestar y la mercantilización de la vida comunitaria y laboral, lo que ha traído como consecuencias el empobrecimiento de la población, la precariedad salarial y de las pensiones jubilatorias el cierre de actividades productivas alternativas (artesanales, por ejemplo) y la transformación de los mercados laborales, aumentando las ocupaciones informales (prostitución infantil, tráfico y comercialización de drogas, delincuencia cada vez más joven, hoy día ya infantil, etc.); y
- 3.3.4. La enorme desesperanza de vida digna para los segmentos sociales populares y el aumento de las actividades ilegítimas como única salida al goce marginal del consumo capitalista (comercio sexual y explotación erótica de la niñez, producción y comercialización de drogas y de armas, lavado de dinero, sistemas de apuestas en los juegos de azar, entre otras).
- 3.3.5. El impacto en los escenarios nacionales.

Los escenarios nacionales que se adaptan o adecuan operacionalmente a la imposición de estos escenarios globales a nivel de los territorios locales, podemos mostrar las siguientes características estructurales:

3.3.5.1. *En primer lugar, la segmentación de la organización socio-cultural y el desconocimiento institucional de los derechos humanos y sociales de los/as chilenos/as que constituimos la base piramidal de la segmentación nacional. Esta segmentación reduce la convivencia*

²⁰ Un análisis profundo de esta realidad recomendamos estudiar a: Juan Pablo Luna, 2024, *¿Democracia Muerta? Chile, América Latina y un modelo estallado*. Ediciones ARIEL, Santiago (Chile).

*nacional a un individualismo extremo, todo perfectamente regulado por las elites dominantes en cada ámbito de la sociedad y la vida cotidiana.*²¹

3.3.5.2. *En segundo lugar, la legitimidad heredada de la dictadura del funcionamiento político social discriminatoria en la vida social; de esta manera para los segmentos sociales que constituyen el grueso de los segmentos sociales que formamos parte de la base piramidal de la sociedad nacional, un tipo de funcionamiento social e institucional que es permanentemente subsidiado por el Estado, deficitario en su disponibilidad de recursos y precarios en las prestaciones públicas a las necesidades humanas y sociales básicas, de una vida digna, para las grandes mayorías populares. De esta manera en Chile, con una base social empobrecida y vulnerable, recibe una mala educación expresada en la escolaridad municipalizada y ahora de dependencia de los servicios locales de educación; un sistema de salud pública siempre deficitario en recursos y medicinas y con personal médico escaso y burocratizado; el derecho a un tipo de vivienda social básica, sin espacios comunitarios seguros y abiertos a la agresión física (sexual, entre otras); el derecho a una seguridad previsional que benefician y enriquecen a las empresas aseguradoras y a los beneficiarios, a pensiones fijas miserables.*²²

3.3.5.3. *Frente a un escenario de abandono y omisión de la mayoría nacional, por parte del Estado, se duda de la eficiencia y la atención subsidiaria administrada por un Estado subordinado al mercado, se desconfía de los partidos políticos como organismos representativos de las demandas de justicia, equidad y dignidad de las personas, siendo tratados como “consumidores marginales y por tanto desechables por el sistema político nacional”*²³.

3.3.5.4. Y, por último, el desarrollo de la conciencia individualista y subjetiva, subordinada al mercado neoliberal y al consumismo administrado por ese mercado; lo que ha instalado en la conciencia popular y ciudadana, las relaciones de vida y sociales “mercantilizadas del éxito y el

²¹ Santa Cruz, E., 2024; *Un periodismo Cortesano. Prensa y sociedad en el Chile del siglo XXI*; LOM Ediciones, Santiago (Chile)

²² Mario Garcés, 2020, *Estadillo social y una nueva constitución para Chile*, LOM Ediciones, Santiago (Chile)

²³ Es ilustrativo revisar lo que desarrolla Manuel Canales, en su libro *Las preguntas de octubre de 2019. Fundación, apogeo y crisis del Chile Neoliberal*, Santiago, Chile, LOM Ediciones, 2022.

enriquecimiento fácil, sin importar la responsabilidad ética de ese logro individual y colectivo”.²⁴

Todas estas tendencias y escenarios han limitado las posibilidades del desarrollo de experiencias curriculares y pedagógicas críticas, en todas las instituciones educativas, formales y no formales, enmarcándolas en territorios aislados y desarticulados en su práctica relacional política y social, sin considerar la condición de siempre estar siendo, en los diversos territorios que habitamos como pueblo latinoamericano.

4.- Algunas reflexiones al cierre de este artículo.

Estaba terminando el texto de este artículo cuando llego a mis manos, vía el envío mensual del “Club de Lectores de LOM”, un libro sobre un análisis excepcional escrito por el sociólogo chileno Rodrigo Karmy Bolton sobre la situación genocida de Palestina y de la instalación del colonialismo sionista del Estado de Israel en los territorios ocupados por las comunidades diversas palestinas en Gaza. El libro se llama *Palestina sitiada. Ensayo sobre el devenir nakba*²⁵. Lo más interesante de este libro es que su autor hace un recorrido analítico de todas las manifestaciones colonizadoras en la historia de la humanidad, concluyendo que el proceso colonizador sionista actual se rige por una visión de dominio capitalista mundial, dónde el modelo sionista es la expresión del exterminio a la vida de la diversidad geopolítica del mundo.

Pero también este libro muestra con claridad la vinculación entre el exterminio del pueblo Palestino en Gaza y el proceso de calentamiento de la tierra provocado por el hiperconsumo de bienes y la explotación genética de los recursos fósiles (carbón, petróleo, deforestación y quemas indiscriminada de bosques naturales) que se utilizan en el ilimitado desarrollo capitalista actual

²⁴ Ver: M. A. Garretón, 2012, *Neoliberalismo corregido y Progresismo limitado. Los Gobiernos de Concertación en Chile, 1990-2010*. Universidad ARCIS y CLACSO, Santiago-Chile

²⁵ NAKBA es una palabra palestina que significa exterminar física y humanamente a todo el pueblo palestino de su vida histórica y civilizatoria.

Este libro me desafió a entender el peligro del colonialismo neoliberal, que tanto ideológica como prácticamente es discriminatorio y exterminador del otro/a sea por razones de exclusión por improductivos, condenándolos a morir de hambre o por conciencia ante la injusticia y el poder capitalista. La continuidad de esta NAKBA Palestino es avanzar al término de la comprensión humana por el hecho de ser diferentes.

A nosotros los/as educadores/as que hemos optado por una vida más humana y con mayor calidad de respeto y desarrollo humano, así como por una cultura más centrada en el estar siendo en nuestros territorios, una buena vida sin riesgo de ser exterminados. Esta aspiración nos obliga a ser muy rigurosos en nuestros análisis decolonial e intercultural crítico, de la educación.

Es como volver a una construcción educativa y pedagógica enmarcada en una práctica del Encuentro, que permita el desarrollo de una pedagogía educativa centrada en una interculturalidad crítica y transformadora, que es generada en el diálogo y la confianza en el otro, con el cual nos encontramos siendo sujetos en construcción armónica y responsable con la naturaleza y la dignidad social individual y colectiva. Se trata de construir redes y articulaciones entre todos aquellos que nos sentimos parte de este proyecto pedagógico del encuentro.

Desde el origen de la búsqueda de pensar nuestra identidad y nuestro pensamiento latinoamericano, en el sentido de ir distinguiendo lo propio, enfrentado a lo ajeno, preocupación que han sustentado la Pedagogía Crítica y la Pedagogía del Encuentro,

desde Simón Rodríguez²⁶, Rodolfo Kusch²⁷, Aníbal Quijano²⁸, Paulo Freire²⁹, y Enrique Dussel³⁰.

Hasta los más actuales y postmodernos, tales como Donatila Ferrada³¹, Marco Raúl Mejía³², Rolando Pinto³³, Javier Gustavo Rio³⁴, Fabián Cabaluz³⁵, entre muchos/as otros/as, que hemos construido un proyecto de enlazar mundos y que en consonancia hemos ido instalando en el pensamiento antro-po-sociocultural y

²⁶ Ver: Rodríguez, S. (1975). *Obras Completas* (Edición en 2 Tomos), Colección “Dinámica y siembre”, Universidad Simón Rodríguez, Caracas (Venezuela). Particularmente seleccionamos 2 textos del Volumen I, que reflejan bien la visión crítica educativa y anticolonial de la Educación Popular Venezolana, los textos son: *Doctrinas sobre Educación*, páginas 197 a 256 y *Sociedades Americanas en 1828*, desde la página 259 a 389.

²⁷ Kusch, R. (2007). *Obras Completas (4 Tomos)*, especialmente tres ensayos recopilados: *Geocultura del hombre americano* (Vol. III); *América Profunda* (Vol. II); y *Estar siendo* (Vol. IV); Fundación Ross Ediciones, Buenos Aires.

²⁸ Desde la Teoría de la Dependencia que desarrolló como diálogos con los cientistas sociales brasileiros Teotonio dos Santos y Alberto Cardoso, Quijano profundiza sobre el colonialismo ideológico y político que desarrollan las burguesías latinoamericanas, ver: Quijano, A. (2016) *Colonialidad del poder y clasificación social*. En: Bouaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (Eds.). *Epistemología del sur (perspectivas)*. AKAÍ Ediciones, Madrid, pp. 67-105.

²⁹ Ver: Freire, P. (1991) *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo XXI Ediciones, México y P. Freire e Ira Shor (2014) *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía Transformadora*. Siglo XXI Ediciones, Buenos Aires.

³⁰ Ver: Dussel, E. (2022). *Ética Comunitaria*, Editorial Las Cuarenta, Buenos Aires

³¹ Ver: Ferrada, D. (2025) *Transformando el Currículum con la Pedagogía Dialógica desde las aulas*. Conferencia Magistral en el Segundo Congreso de Estudios Curriculares en Chile, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidad de Chile, 7 y 8 de agosto de 2025 y en Página WEB Enlazador de Mundos, Proyecto en sede la Universidad Católica del Maule, Centro de Investigaciones de Educación Y justicia Social.

³² VER: Mejías, M. R. (2021) *Educación (es), escuela (s) y Pedagogía (s)*. En *la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. En este libro este autor colombiano establece con claridad su posición anticolonial e intercultural de estas tres dimensiones educativas: Educación, Escuela y Pedagogía. Este libro fue editado en el año 2021, en Quito (Ecuador).

³³ Ver: Pinto C., R. (2021) *Cosmovisiones populares para la Pedagogía Crítica, Emancipadora y Transformadora Latinoamericana*. Polisemias de visiones y prácticas populares. Editorial latinoamericana, Santiago.

³⁴ Ver: Rio, J. G. (2022). *Pedagogía del Encuentro. El pensamiento educativo de Rodolfo Kusch*. Editorial Las Cuarenta, Buenos Aires.

³⁵ Ver: Cabaluz, F. (2022). *Educación y Marxismo latinoamericanos. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. Editorial El Colectivo, Buenos Aires.

educativo ciertas categorías epistemológicas que van dando características fundantes a estas pedagogías, entre otras:

4.1. La comprensión de la categoría “pueblo” en la condición del oprimido, del explotado, del omitido y del empobrecido, en este sentido un sujeto histórico colectivo que da identidad del estar siendo en territorios latinoamericanos diversos.

4.2. El reconocimiento de esos territorios como situaciones y maneras de estar siendo “interculturalmente” lo que nos obliga al diálogo para reconocernos en cualquier ámbito de la vida y del desarrollo humano (económico-productivo; político-social y ético; cultural y especialmente como creadores del arte popular; en fin, el ámbito educativo).

4.3. Esta existencia intercultural nos permitiría entender que lo pedagógico es el encuentro de la alteridad, esto es el saber escuchar al otro y el aprender a construir saberes y prácticas que nos mejoren enriquecer y actualizar nuestro estar siendo. De ahí la posibilidad del encuentro como sujetos que nos vamos transformando en sujetos colectivos mestizos, que en el diálogo fuimos mezclando nuestras diferencias y creando nuevas realidades del estar siendo

4.4. De esta manera, cuando hablamos del “Curriculum y las identidades culturales” se trata de experiencias pedagógicas en permanente revisión crítica colectiva, de sus prácticas crítico y transformativos continuadas en el tiempo y en los diversos territorios situados, que juntan a los oprimidos, los excluidos, los silenciados y explotados de América Latina y el Caribe, que tenga en el centro de lo pedagógico la existencia del NAKBA Palestino.

Solo quisiera terminar estas reflexiones invitándolos a revisar críticamente nuestras prácticas de pedagogos y curriculistas latinoamericanos situados, que continuamos siendo en diálogo con nuestros/as eventuales educandos/as, que también están siendo en la otredad y la alteridad formativa, pero sobre todo posicionándonos solidariamente con la lucha del pueblo Palestino.

Referencias

- Cabaluz, Fabián (2022). *Educación y Marxismo latinoamericanos. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo (Argentina).
- Canales, Manuel (2022). *Las preguntas de octubre de 2019. Fundación, apogeo y crisis del Chile Neoliberal*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Dussel, Enrique (2022). *Ética Comunitaria.*, Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta, (Argentina)
- Dussel, Enrique (2018). *En búsqueda del sentido. Sobre el origen y el desarrollo de la Filosofía de la Liberación*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarentas (Argentina).
- Ferrada, Donatila (2025) *Transformando el Curriculum con la Pedagogía Dialógica desde las aulas*. Conferencia Magistral en el Segundo Congreso de Estudios Curriculares en Chile, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidad de Chile, 7 y 8 de agosto de 2025 y en Página WEB Enlazador de Mundos, Proyecto en sede de la Universidad Católica del Maule, Centro de Investigaciones de Educación y Justicia Social.
- Freire, Paulo. (1991) *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI Ediciones.
- Freire, Paulo y Shor, Ira (2014), 1era. Edición. *Miedo y Osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, (Argentina).
- Garcés, Mario (2020), *Estadillo social y una nueva constitución para Chile*. Santiago: LOM Ediciones, (Chile).
- Garretón, Manuel Antonio (2012), *Neoliberalismo corregido y Progresismo limitado. Los Gobiernos de Concertación en Chile, 1990-2010*. Santiago: Universidad ARCIS y CLACSO, (Chile).
- Karmy Bolton, Rodrigo (2024) *Palestina sitiada. Ensayo sobre el devenir NABKA*. Santiago: LOM Ediciones (Chile)
- Kusch, Rodolfo. (2007). *Obras Completas (4 Tomos), especialmente tres ensayos recopilados: Geocultura del hombre americano (Vol. III); América Profunda (Vol. II); y Estar siendo (Vol. IV)*; Buenos Aires: Fundación Ross Ediciones, (Argentina).
- Luna, Juan Pablo. (2024) *¿Democracia Muerta? Chile, América Latina y un modelo estallado*. Santiago: Ediciones ARIEL, (Chile).

- Mejía, Marco Raúl. (2021) *Educación (es), escuela (s) y Pedagogía (s). En la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Tomo III. Quito: Ediciones Fe y Alegría, (Ecuador).
- Pinto Contreras, Rolando (2021). *Cosmovisiones populares para la Pedagogía Crítica, Emancipadora y Transformadora Latinoamericana. Polisemias de visiones y prácticas populares*. Santiago: Editorial latinoamericana, (Chile).
- Quijano, Aníbal (2016) Colonialidad del poder y clasificación social. En: Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (Eds.). *Epistemología del sur (perspectivas)*. Madrid: AKAL Ediciones, (España) pp. 67-105.
- Rio, Gustavo (2022). *Pedagogía del Encuentro. El pensamiento educativo de Rodolfo Kusch*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta, (Argentina).
- Rodríguez, Simón (1975). *Obras Completas* (Edición en 2 Tomos), Colección “Dinámica y siembre”, Universidad Simón Rodríguez, Caracas (Venezuela). Particularmente seleccionamos 2 textos del Volumen I, que reflejan bien la visión crítica educativa y anticolonial de la Educación Popular Venezolana, los textos son: *Doctrinas sobre Educación, páginas 197 a 256* y *Sociedades Americanas en 1828, des la página 259 a 389*.
- Santa Cruz, Eduardo (2024) *Un periodismo Cortesano. Prensa y sociedad en el Chile del siglo XXI*. Santiago: LOM Ediciones, (Chile)
- Shiva, Vandana y Shiva Kartikey (2020). *Unidad versus el 1%. Rompiendo ilusiones, sembrando libertad*. Traducción: Rodolfo Lastra Muela. Santiago: LOM Ediciones LOM, (Chile).

Humanecer: re-existencias pedagógicas y fogatas de(s)colonizantes frente a la academia moderna

César José Valdovinos Reyes

Introducción

Hacia una insurgencia del conocimiento y la vida

El presente artículo da cuenta de una ruptura epistémica con los moldes de la racionalidad moderna parametral para adentrarse en la categoría de *Humanecer*, entendida como una forma de conocer el conocimiento desde la praxis de re-existencia epistémica, existencial y pedagógica. En una coyuntura histórica marcada por la fragmentación y disyunción del saber y la crisis de los metarrelatos eurocéntricos, surge la necesidad de cuestionar el papel de la academia tradicional moderna. Esta institución, sustentada en la modernidad, a menudo convertida en un espacio de reproducción del poder colonial/poscolonial, se enfrenta hoy a la emergencia de resistencias pedagógicas que no solo buscan explicar el mundo, sino cambiar de raíz desde las grietas de lo instituido, para construir lo instituyente.

La batalla que aquí se plantea no es meramente en el plano teórico; es una confrontación entre la academia moderna positivista, que opera bajo la lógica de la colonialidad del saber, y las epistémicas otras, que reclaman su lugar en la construcción de la realidad. A través de una crítica profunda al epistemicidio —esa negación sistemática de los saberes del Sur Global—, el texto transita desde el rigor de la academia eurocéntrica hacia la apertura de la comunidad pluriversa y transmoderna. Aquí, el conocimiento deja de ser una mercancía, lo dado, para convertirse en un flujo vital, lo dándose, que potencia al sujeto histórico en su capacidad de producción de proyectos.

En este recorrido, el giro de(s)colonial se presenta como una orientación fundamental para comprender el carácter disrruptivo de la transmodernidad. No se trata de un retorno al pasado, lo dado, sino de una construcción de futuro, lo aún no dado, que reconoce

la diversidad de horizontes posibles de mundos. La construcción de comunidades transmodernas hacia el "humanecer" implica desaprender las formas impuestas y tomar la autonomía, la radicalidad, donde el territorio y la cultura no son objetos de estudio, sino asideros ontológicos donde se gesta la emancipación.

La educación, como vertebradora de este proceso, es analizada desde la transición de la educación bancaria hacia el aula habitada. Recuperando el legado Freire (1970), de la tradición de las educaciones populares y profundización de las pedagogías críticas, se propone una educación que no deposita contenidos en mentes pasivas, sino que dialoga saberes con y desde la vida. El aula deja de ser un espacio de clausura para convertirse en un territorio de búsqueda-encuentro donde la epistemología crítica de la conciencia histórica (Zemelman, 2005) nos permite construir educación y formación docente "otra", que sea capaz de responder a las urgencias del presente para construir un futuro posible.

La lectura crítica de la realidad, el ángulo de lectura subjetiva, se erige como el primer momento del proceso metodológico para esta construcción. No es una observación neutral, sino un ejercicio de posicionamiento subjetivo donde el investigador se reconoce como parte de la trama que observa, es sujeto observador, que modifica la realidad al observarla. En ese sentido la investigación, desde una perspectiva crítica, se convierte en una herramienta para desvelar las opresiones y, a la par, para iluminar la esperanza que ya se posiciona en la comunidad, permitiendo que el conocimiento sea un acto de amor y de rebeldía, de ser sujeto en el mundo.

En el último momento del documento, se despliega la propuesta, no hay crítica sin propuesta, estas categorías se convierten en experiencias de hacer(es) colonizantes. Se profundiza en la Investigación-Acción Participativa (IAP) y su praxis del sentipensar, donde el pensamiento no se separa del sentimiento, ni la razón del territorio. Aquí cobran vida las "fogatas pedagógicas", experiencia político-pedagógica que realizamos en el estado de Michoacán, como espacios de diálogo de saberes que desafían la centralidad del conocimiento académico y proponen una construcción colectiva y en los bordes del conocimiento, basada en el respeto mutuo y la solidaridad/sororidad comunal. El texto cierra con la propuesta de Humanecer como el reconocimiento de que somos hilos de un mismo telar y que la

educación, cuando es crítica, reflexiva y popular, tiene la capacidad de despertar al ser sujeto para que, en comunidad, en comunalidad, sea capaz de construir un mundo donde quepan muchos mundos.

1.- Vivir, pensar y actuar: De la academia eurocéntrica a la comunidad pluriversa y transmoderna.

La discusión sobre las formas en que se produce el conocimiento y la formación de los sujetos no es ajena a las coordenadas geopolíticas y corpo-políticas desde las cuales se enuncia. El territorio y el cuerpo son y están siendo espacios de disputa, pero también son los espacios de la re-existencia para la transformación, la radicalidad y la emancipación, es por ello que situarse en el campo, no como un espacio cuadrado y dibujado desde el mapa, sino desde las cartografías de vida y sentido, es decir concebir el cuerpo-territorio como un campo problemático desde donde leemos el mundo, lo vivimos, lo sufrimos, lo gozamos, como un producto producente. Históricamente, vivir, pensar y actuar en el seno de la academia moderna, academia eurocéntrica y blanca, ha significado someterse a una matriz de poder que clasifica, jerarquiza y descarta, que se basa en la meritocracia, más que en la producción de conocimiento desde paralelos y tejidos comunitarios/comunales. Para comprender la urgencia de transitar hacia la pluriversidad de comunalidades y comunidades transmodernas, es imperativo develar primero los cimientos sobre los cuales se erigen la universidad y la escuela en la modernidad/posmodernidad capitalista/neoliberal.

1.1.- La academia moderna y la despotencialización del sujeto

La academia moderna no es un espacio neutral de búsqueda de la verdad, de la objetividad, sino un dispositivo fundamental en el engranaje de la “colonialidad del saber” (Lander, 2000 y Quijano, 2020). Esta institución se configuró bajo el paradigma eurocéntrico, asumiendo, como señala Castro-Gómez (2005), la “*hybris* del punto cero”: la ilusión de un observador imparcial que produce un conocimiento objetivo supuestamente universal. El modelo de racionalidad que preside la ciencia moderna, la ciencia racional o racionalidad científica, como un modelo totalitario, que basado en

la observación y experimentación, donde conocer significa cuantificar, lo que no es cuantificable es científicamente irrelevante, por ello la naturaleza teórica del conocimiento es causal, la causa material, la causa formal, la causa eficiente y la causa final, esto hace que todo horizonte sea medible, mecanicista, utilitario y funcional, en lo social esto significa que el sujeto está abordando el estadio final de la evolución humana, no hay más que el conocimiento científico como el gran metarrelato del mundo, el pensamiento cartesiano, el gran paradigma de occidente, como bien lo dice Santos (2009): el estado positivo de Comte, la sociedad industrial de Spencer, la solidaridad orgánica de Durkheim.

En el estudio de las ciencias sociales la ciencia moderna, y por ende la academia moderna, articulando el racionalismo cartesiano y el empirismo baconiano, definió que las ciencias sociales modernas nacieron para ser empíricas, esto hace que el paradigma dominante, en este momento no alcance a explicar el mundo en el conjunto de sus complejidades, ni tampoco explica las intersubjetividades, por ello la ciencia moderna pretende la universalidad de las leyes que opera mediante un “epistemicidio” (Santos, 2009), que traza líneas abisales para invalidar toda forma de conocimiento que no se ajuste al método científico-positivo.

En este modelo, el vivir se separa del pensar-sentir, ignorando la geopolítica y la “corpo-política” del conocimiento (Mignolo, 2002); así, la vida cotidiana y los saberes ancestrales son desterrados de las aulas, negando al sujeto su capacidad de ser actor de su propia historia y reduciendo la educación a una función bancaria y deshumanizada. En contrasentido el propio Mignolo (2002), apuesta a la construcción de un “paradigma otro”, que no tiene un origen común, lo que tiene es un conector, una pauta que conecta que comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia de cómo se siente en el cuerpo (territorio), la imposición de una única manera de ser, de imponer un reaprender a ser, por ello el paradigma otro/epistémica otra, es la pauta que conecta formas críticas emergentes, en muchas partes del mundo, en América Latina, en el norte de África, en el África subsahariana, en el sur de la India, en el sur de Europa, que han sido dominados por la expansión imperial/colonial, este paradigma otro/epistémica otra, es una diversidad de pensamientos críticos y utopísticamente una

contrahegemonía de la diversidad, una otredad radicalmente distinta.

Este paradigma otro emerge en la diversidad, en el conflicto, de las lenguas, los saberes, los sentires, en los territorios, en las localidades, desde ahí, estos lugares de epistémica otra, de historia, de memoria, de dolor, de saberes diversos, de sabores únicos; se colocan no como lugares de “estudio”, sino como lugares de pensamiento, de epistémica otra, de de(s)colonización, donde se construye conocimiento, se genera conocimiento radical, de raíz, de principio, de sin-tiempo, esta conexión resiste a dos imposiciones: por un lado la experiencia histórica común del colonialismo, por otro lado el principio epistémico del gran paradigma de occidente, horizonte colonial de la modernidad.

Esta epistémica otra es un pensamiento fronterizo, un pensamiento en el borde de la modernidad/posmodernidad, surge (Mignolo, 2002) de los desheredados, del dolor, de la fractura de sus historias silenciadas, de sus memorias, de sus subjetividades, de su propia historia autobiográfica, de su utopística como alternativa racional para pensar futuro, se trata de deconstruir la lengua de conocimiento, pasando por la lengua de traducción, para construir lenguas de cultura, para construir epistémica otra.

Desde la perspectiva del gran paradigma de occidente, la modernidad/colonialidad, los sujetos que provienen de las periferias geográficas y existenciales son sistemáticamente minorizados. Lander (2000) advierte que las ciencias sociales hegemónicas operan naturalizando el orden global capitalista y vaciando de potencia a las alternativas gestadas desde abajo. Lander (2000) indica de la eficacia naturalizadora del conocimiento científico en las ciencias sociales y en la academia moderna, se da en dos dimensiones, una primera en las llamadas separaciones o particiones del mundo de lo real, donde se construye el conocimiento por apartados, por especificidades, por otro lado el saber moderno es organización del poder en las relaciones coloniales/imperiales de poder-saber que constituyen el mundo moderno-posmoderno, estas dos dimensiones naturalizan las ciencias sociales hegemónicas su discursiva, sus saberes sociales modernos.

Esto hace que el imaginario o cosmovisión de la academia moderna este articulado a cuatro asideros básicos: 1) la visión universal de la historia asociada al progreso, 2) la naturalización de

las relaciones sociales como de la naturaleza humana de la sociedad liberal-capitalista, 3) la naturalización de las múltiples separaciones propias de la sociedad y 4) la superioridad de los conocimientos científicos sobre otros tipos de saber-conocimiento. Sumando a esto el metarrelato universal de que todas las culturas y los pueblos transitaron desde lo primitivo, lo tradicional a lo moderno, a la sociedad moderna, la sociedad liberal, como norma universal de futuro posible para todos los pueblos y todas las culturas, por ende el eurocentrismo y el androcentrismo son las unívocas formas válidas, objetivas universales del conocer del conocimiento.

Se nos enseña a consumir conocimiento importado y a invisibilizar nuestras propias epistemologías. Esta invisibilización configura lo que Santos (2009) denomina "epistemicidio", es decir, la destrucción sistemática de las formas de conocer y de dar sentido al mundo propias de los pueblos del sur. Por tanto, pensar y actuar desde la academia moderna implica, con frecuencia, reproducir nuestra propia opresión.

1.2.- El giro de(s)colonial y la emergencia de la transmodernidad

Frente a la posición epistémica y ontológica de la modernidad unívoca, surge la urgencia de un giro de(s)colonial. Este no es un simple cambio de perspectiva académica, sino un acto de "desobediencia epistémica" (Mignolo, 2010) que fractura el locus de enunciación impuesto. Reconstruir nuestras estructuras para pensarnos en el mundo implica, primero, reconocer que el "Cogito ergo sum" cartesiano (pienso, luego existo) ha sido la base de un "Cogito ergo computo" (conquisto, luego computo) que deshumaniza al otro, lo hace algoritmo predecible. El giro de(s)colonial propone, entonces, una transición hacia la corpora-política y geopolítica del conocimiento, donde el sujeto recupera su capacidad de nombrarse a sí mismo, da cuenta de sí mismo, no como un objeto de estudio, sino como un ser sujeto histórico y sintiente que grita su derecho a existir (Maldonado-Torres, 2007).

Esta ruptura abre paso a la epistémica otra, una forma de conocer el conocimiento que no busca la validación desde la forma eurocéntrica, sino que se nutre de la ecología de saberes (Santos, 2009), del giro de(s)colonial, de otros saberes emergentes. Pensar desde una epistémica otra significa habitar el aula, habitar la

universidad, el instituto como un espacio para sentipensar (Fals Borda, 2009), donde la razón no se divorcia del corazón, ni el pensamiento del territorio. No es una búsqueda de verdades universales abstractas, sino de conocimientos situados-territoriales que responden a la recolocación de la vida comunitaria, a la comunalidad. Aquí, la realidad no es algo "dado" que deba ser diseccionado, sino un proceso de "potencialidad" (Zemelman, 2005), es algo dándose, donde el saber ancestral y el popular se reconocen como herramientas de lucha, para construir lo no dado, construir futuro. Es producto productor de la epistémica otra.

Rehacer nuestras estructuras para pensarnos más allá del mundo colonial exige una recolocación y enunciación dispuesta a la transformación. No podemos construir una comunidad transmoderna con estructuras mentales modernas y fragmentadas. Aquí, la pedagogía liberadora y de la autonomía (Freire, 2004) junto con la conciencia histórica (Zemelman, 2005) se articulan: el sujeto debe darse cuenta de su capacidad constructora, dar cuenta de sí mismo en su propia construcción. Este humanecer es el proceso de desaprender la subalternidad para asumarnos como arquitectos de lo inédito viable (Freire, 1992). Pensarse dentro del mundo bajo este giro implica reconocer que no somos víctimas pasivas de la historia, sino actores que, desde la praxis pedagógica, reconfiguran su propia ontología y estética para habitar el tiempo de manera emancipadora.

Desde la horizontal emerge la transmodernidad como un proyecto civilizatorio alternativo. Para Dussel (2015), la transmodernidad no es una etapa posterior a la modernidad (posmodernidad), sino una superación que parte desde la "exterioridad negada". Es la emergencia de un mundo donde quepan muchos mundos, donde los pueblos originarios, campesinos y periféricos, las comunidades, los pueblos, la comunalidad, no piden permiso para existir, sino que proponen una racionalidad ética-estética basada en la alteridad. La transmodernidad es, en esencia, la liberación de la razón de su propio mito sacrificial; es el momento en que las culturas silenciadas dialogan entre sí para construir una pluriversalidad que desafía la hegemonía del pensamiento único.

Transitar hacia una comunidad transmoderna significa reconceptualizar el vivir, el pensar y el actuar desde una perspectiva de(s)colonial. Como argumenta Walsh (2013), las pedagogías

decoloniales requieren desaprender la racionalidad impuesta para aprender a tejer desde el corazón-pensamiento desde "abajo y a la izquierda". En la comunidad transmoderna, el conocimiento no se concede para competir en el mercado académico, sino que se cultiva para sostener la vida comunitaria, la vida comunal. Finalmente, el tránsito hacia lo transmoderno cristaliza en la comunalidad (Martínez Luna, 2010), donde el conocimiento deja de ser una mercancía patentable para convertirse en un bien común. En esta estructura otra, el pensar no sirve para dominar a la naturaleza o al prójimo, sino para sostener la trama de la vida, integrando el cuidado, la fiesta, el trabajo colectivo y el diálogo intergeneracional como ejes del saber. Así, la epistémica otra no solo interpreta el mundo de forma distinta, sino que crea un mundo distinto donde la dignidad es el centro y la comunidad es el latido que guía la re-existencia.

1.3.- La construcción de comunidades transmodernas: Hacia el Humanecer

Abandonar las paredes simbólicas erigidas por la academia moderna exige habitar nuevos territorios de conocimiento. Es en este tránsito donde emerge la categoría de Humanecer, entendida como la re-existencia de lo vivido; el acto constante y consciente de renacer desde lo humano en colectivo, asumiendo la responsabilidad ética de nuestro estar en el mundo.

Este desprendimiento implica mucho más que un cambio de espacio físico; exige una ruptura con la arquitectura mental que fragmenta la vida. Al desplazar el locus de enunciación desde el "punto cero" hacia el territorio habitado, la educación deja de ser un proceso de extractivismo de datos algorítmicos para convertirse en un acto de siembra. Habitar nuevos territorios de aprendizaje es reconocer que la verdad no se captura, se cultiva. En este tránsito, el conocimiento recupera su dimensión disruptiva y política, permitiendo que la comunidad deje de ser un objeto de intervención para erigirse en el sujeto colectivo autónomo que define sus propias necesidades y horizontes de sentido.

En esta transición surge la categoría de Humanecer, entendida no como un destino, sino como una ontológica de la re-existencia. Mientras la modernidad impone una vida acabada y

limitada a través de la alienación y el consumo, el Humanecer es el acto constante y consciente de renacer-repintar todo el tiempo, desde lo humano en colectivo. Es la resistencia de lo vivido frente a la objetividad de lo teorizado. Esta categoría nos sitúa en una ética de la responsabilidad: no solo estamos en el mundo, sino que somos con el mundo. Re-existir es, por tanto, la decisión política-ética de dignificar la memoria y la historia, sanar el cuerpo social y asumir que el amanecer de una nueva conciencia histórica y política, sólo es posible cuando el "yo" narrador y el "yo" experimentador, se disuelven en un "nos-otros" los tejedores-habitadores de historias y de praxis comunal.

Frente a la fragmentación del individuo que promueve el sistema hegemónico, la comunidad transmoderna opera un proceso de religue epistémico, de pauta que conecta con la epistémica otra. Aquí, la lectura crítica de la realidad, ángulo de lectura crítico— como herramienta de la Educación Popular— permite identificar las grietas del sistema para reconocer lo que Zemelman (2005), denomina el presente potenciable, es decir comprender la realidad como una articulación entre lo dado y potencial. Frente a un futuro que se nos presenta como clausurado, inevitable o catastrófico, el pensamiento crítico, los pensamientos críticos nos devuelven la capacidad de asombro y la voluntad de ser sujetos históricos. Al asumirnos como constructores de historia, como agentes de la historia propia, la praxis educativa se transforma en un ejercicio de autonomía; ya no somos espectadores de la caída libre, sino tejedores de lo inédito viable que es posible, capaces de subvertir la limitación impuesta por el saber-poder colonial.

Rehacer nuestras estructuras para pensarnos en un mundo, con el mundo, el mundo otro, exige transitar hacia la comunalidad. Como bien han señalado los pensadores de la profundidad mesoamericana, de la raíz original, la comunidad no es solo una suma de individuos, sino una forma de sentir y habitar la totalidad, lo cual para Saavedra (2023), implica la de(s)colonización del saber y el Ser. En este sentido, la construcción del conocimiento desde la epistémica otra requiere desaprender la competencia académica para aprender la reciprocidad del don, del compartir, de la interseccionalidad. Pensarnos más allá de la modernidad implica reconstruir el tejido social desde el afecto, la labor compartida y la justicia cognitiva. La de(s)colonización epistemológica es una nueva

puesta en escena, una nueva comunicación intercultural, intercambio de experiencias y de significantes es la construcción de una comunidad interepistémica hacia la pluridiversidad (Quijano, 2020).

Es en este contexto donde cobran sentido las fogatas pedagógicas como metáfora y materialidad de la re-existencia. En torno al fuego —símbolo milenario de congregación y sabiduría en nuestros pueblos—, los hijos del fuego, la comunalidad p'urepecha, empieza a constituir la educación otra, donde la educación deja de ser un monólogo institucional para convertirse en un diálogo de saberes (Fals Borda, 2009).

La fogata pedagógica como espacio de encuentro, una experiencia inédita en el estado de Michoacán en el ciclo escolar 2024-2025, dentro de la llamada justicia curricular y el co-diseño en los bordes de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), modelo educativo implementado en México por el progresismo de Obrador (2018-2024), en el sexenio anterior en el 2019 con la reforma del artículo tercero de la Constitución, que persiste en este sexenio, algunas veces resiste como el caso de los libros de texto, hasta el momento, no sólo ilumina la palabra, sino que aviva al sujeto que ha sido despotencializado y negado por la academia racionalista moderna. En el calor del encuentro, en el calor de la palabra primera, al reconocerse en el rostro del otro, el sujeto recupera su capacidad de creación, de asombro, su fuerza insurgente y radical. La fogata pedagógica es el laboratorio vivo de la transmodernidad: un espacio de fogoneros/as donde las viejas categorías coloniales se vuelven ceniza para alimentar la tierra donde ya está germinando el Pluriverso de la Comunalidad (Colectivo Docente de Nivel Secundaria en Michoacán) es el desprendimiento, el desentendimiento, es el quiebre del espejo, para de(s)construir y hacer co-presencia radical, reconocer lo que se es, hacer ecología de saberes, de temporalidades, de reconocimientos, de productividades (Santos 2009), es crear, co-crear diversidad epistemológica y pluralidad del conocer del conocimiento.

2. Pedagogías y educaciones otras: El Humanecer como horizonte epistémico y territorial.

La academia moderna, en su afán por la estandarización y la eficiencia técnica, con la aplicación de las fronteras entre disciplinas no solo ha configurado especialidades, sino que ha generado ciencia con reglas gnoseológicas e ideológicas que condicionan el propio razonamiento (Zemelman, 1987), se sostiene sobre una arquitectura que separa el pensar del sentir y el sujeto del territorio. Esta colonialidad del saber ha convertido a las instituciones educativas como parte celadora de la geopolítica y la geografía de la razón cartesiana, soportada en la modernidad histórica y sus tres hitos fundacionales, el Renacimiento, la Reforma y el descubrimiento del Nuevo Mundo. Frente a esta lógica la construcción de comunidades transmodernas exige un quiebre absoluto. No basta con introducir contenidos críticos en estructuras coloniales; el desafío es el diseño y la vivencia de pedagogías otras que operen desde la raíz, fracturando la ilusión de que la verdad es propiedad exclusiva de la razón occidental y reconociendo que la educación, fuera de la vida comunal, es solo instrumento para el mercado y la modernidad.

Al hablar de pedagogías otras, no nos referimos a simples metodologías alternativas que adornen el currículum hegemónico o que suavicen el autoritarismo del aula tradicional. Hablamos de una insurgencia epistémica-política. Estas pedagogías emergen de las grietas del sistema y se nutren de la "re-existencia" (Walsh, 2013); son prácticas que buscan desaprender la sumisión para aprender la autonomía. En este horizonte, Humanecer se constituye como un espacio de construcción territorial: es una pedagogía que nace del territorio, que se discute bajo la sombra del árbol y que entiende que el aprendizaje es un acto de sanación colectiva. Aquí, la educación no es un proceso de llenar recipientes, sino un movimiento dialéctico para descolonizar el deseo y recuperar la capacidad de soñar mundos que la modernidad excluyó.

Apostar por una episteme otra implica desplazar la construcción del conocimiento. Reconocemos, con la experiencia de resistencias de la historia, que el saber no reside únicamente en los textos académicos y científicos, sino que palpita en el territorio, se resguarda en la memoria colectiva y se valida en la praxis transformadora de los pueblos. Esta nueva matriz del conocer del

conocimiento es sentipensante (Fals Borda, 2009); reconoce la autoridad de los sabios de la comunidad, la sabiduría de la semilla y la potencia política de la asamblea. La episteme del Humanecer es, por tanto, una ciencia de la vida que no busca dominar la naturaleza, ni al semejante, sino entablar un diálogo interseccional entre saberes diversos para sostener la trama de lo común y garantizar la dignidad de los que están siendo y de los que vendrán.

Finalmente, esta apuesta se vuelve inútil si no se encarna en una formación docente otra. No podemos habitar territorios de libertad con estructuras mentales colonizadas; por ello, la formación del educador, educador/a popular y crítico no puede seguir siendo un adiestramiento técnico para la reproducción de currículos estandarizados, sino un proceso de desmantelamiento de las certezas impuestas. Una formación otra exige que el docente se asuma como un sujeto histórico en constante re-existir, un tejedor de sentidos que no busca "enseñar al otro", sino "aprender con el otro" en la horizontalidad de la praxis. Se trata de transitar de una formación centrada en la eficiencia didáctica a una formación centrada en la ética del cuidado, la conciencia histórica y la sensibilidad territorial. El educador se convierte así en un guardián de la memoria y un animador cultural, cuya principal herramienta no es el manual institucional, sino su propia capacidad de conmoverse y transformarse junto a su comunidad.

2.1. La episteme otra, el pensamiento complejo y la re-existencia sintérgica

El tránsito hacia las educaciones otras exige, como condición de posibilidad, el abandono definitivo del pensamiento lineal, binario y reduccionista que ha caracterizado a la ciencia moderna-colonial. Este paradigma de la simplificación, que fragmenta la realidad para dominarla, es sustituido aquí por el pensamiento complejo (Morin, 1990) y por la mirada de la totalidad como fundamento epistemológico para organizar el razonamiento (Zemelman, 1987), los cuales, pensamiento complejo y totalidad, se erigen como una herramienta epistémica para comprender la existencia como un tejido de relaciones inseparables, contradictorias y complementarias (*complexus*). Desde esta perspectiva, el acto educativo deja de ser una transferencia de datos aislados y limpios

para transformarse en un esfuerzo ético y continuo por enlodarse, contextualizar, religar y enfrentar la incertidumbre. La educación se asume entonces como el arte de navegar en un océano de dudas a través de archipiélagos de certezas, donde el conocimiento solo es válido si es capaz de dialogar con la totalidad de la vida.

A este enfoque de la complejidad se suma a la visión de la dialéctica constructiva que no se detiene en la simple negación de lo dado, sino que sintetiza y reconstruye nuevas realidades desde la diversidad articulada de los territorios. En el proyecto del Humanecer, esta visión se radicaliza al alejarse de la dialéctica hegeliana de dominación, proponiendo en su lugar una dialéctica del reconocimiento y la creación. Se trata de una lógica de movimiento donde las tensiones entre el saber académico y el saber popular no se resuelven mediante la anulación del otro, sino a través de la emergencia de una síntesis superior que identificaría como la voluntad de conocer (Zemelman, 2005). Así, la construcción del conocimiento se convierte en un proceso de construcción social donde el sujeto histórico recupera su capacidad de pensar y modelar futuro, transformando la resistencia en construcción de futuro.

La propuesta alcanza su máxima densidad ontológica al integrarse con la re-existencia sintérgica. Partiendo de los postulados de la Teoría Sintérgica de Grinberg (1987), se asume que la conciencia y la realidad no son entidades separadas, sino un fenómeno unitario e interrelacionado en diversos niveles de organización vibracional, algo así como un internet cuántico. Bajo esta premisa, el conocimiento deja de ser un objeto externo que el sujeto posee o adquiere; por el contrario, se comprende como un proceso vivo de co-creación dentro de un campo informacional complejo. En el Humanecer, conocer es sintergizar: es la capacidad de la comunidad para procesar la experiencia vivida y transformarla en una estructura de conciencia de alta coherencia. Aquí, el aprendizaje es un salto cuántico en la percepción que permite ver la unidad/totalidad donde la modernidad solo ve fragmentos.

Desde esta postura, la re-existencia trasciende la mera supervivencia biológica o la resistencia reactiva frente al opresor; se convierte en un proceso activo, integrado y consciente donde la conciencia colectiva moldea la estructura misma de la realidad, como lo plantea Maturana (1991), el mundo que uno vive siempre se configura con los otros, uno siempre es generador del mundo que

uno vive, el mundo que uno vive es mucho más fluido de lo que parece. La re-existencia sintérgica es la capacidad de las comunidades para mantener la coherencia de su ser-en-el-mundo a pesar del ruido y el caos impuesto por la colonialidad. Es un acto de soberanía ontológica donde la comunidad, al unificar sus intenciones y saberes, crea un "campo de posibilidad", un campo de comunalidad, que permite la emergencia de coordinaciones consensuales entre el lenguaje y las emociones (Maturana, 1991). En este sentido, re-existir es un acto de alta frecuencia: es la decisión de vibrar en la clave de la vida, la dignidad y la creación, invalidando en la praxis las frecuencias y alienación del sistema hegemónico.

Finalmente, esta arquitectura epistémica encuentra su anclaje en el sentipensar (Fals Borda, 1987) y en la biología del amor (Maturana, 1991). En la episteme otra, la razón y la emoción no se escinden en compartimentos estancos, sino que se amalgaman en un flujo unitario de comprensión. Reconocemos que para comprender el mundo es imperativo vibrar con él; no se puede conocer la justicia sin sentir la indignación, ni se puede enseñar la libertad sin habitar la esperanza. El sentipensar y el amor son la guía de la re-existencia sintérgica: es el saber que pasa por el corazón antes de hacerse palabra y acción. La biología del amor es el dominio de las acciones que constituyen al otro en el fluir del vivir, el curso del emocionar desde lo fundamentalmente humano: el amor. Así, el Humanecer se consolida como una invitación a habitar una complejidad cálida, donde el conocimiento se hace ternura amorosa y la pedagogía se convierte en el canto colectivo que despierta la conciencia del territorio.

2.2. Educación popular y pedagogía crítica: Del modelo bancario al aula habitada.

La colocación política y educativa de estas "pedagogías otras" se halla en la potencia insurgente de las educaciones populares y las pedagogías críticas. Desde la visión germinal de Simón Rodríguez (17869-1854) como lo plantea Mejía (2011), y de la consolidación del movimiento de la educación popular con la pedagogía de la liberación (Freire, 1970), la sociología de la liberación (Fals Borda, 1967), la teología de la liberación (Gutiérrez, 1971) y la ética y la filosofía de la liberación (Dussel, 1973), fue Freire

(1970), quien fortaleció un movimiento de cultura de base, donde se denuncia que la educación tradicional opera bajo un modelo bancario diseñado para eliminar la curiosidad epistemológica y domesticar la voluntad del sujeto. Este modelo no es neutral; es el motor de un epistemicidio (Santos, 2009) que invalida los saberes que no se ajustan a la lógica del capital. Frente a esta educación opresora, las pedagogías críticas proponen una ruptura con la pasividad, transformando el acto de conocer en un ejercicio de soberanía política y de liberación epistémica donde el educando deja de ser un envase vacío para reconocerse como un generador de mundos, de resistencias, de conocimientos.

Frente a la frialdad del salón de clases moderno —ese "no-lugar" que ignora el contexto— emerge la categoría del aula habitada. Esta noción trasciende la infraestructura física para situarse en un posicionamiento ontológico de arraigo y presencia absoluta. Un aula habitada es aquella donde el cuerpo, la emoción, el territorio, el amor, la palabra primera y la historia vivida no se quedan en la puerta, sino que constituyen la materia prima del proceso. Es el espacio educativo que reconoce que el sujeto está hecho de cuerpo-territorio y de tiempo; es un espacio donde la palabra tiene presencia porque nace de la experiencia vivida. Habitar el aula significa, por tanto, de(s)colonizar el espacio-tiempo pedagógico para permitir que la realidad, con toda su complejidad y contradicción, irrumpa y se transforme en conciencia crítica.

Las educaciones populares, en su rico pluriverso, nos enseñan que el aprendizaje es un acto colectivo de sentipensar la realidad, los mundos posibles, nos llaman a la creatividad e imaginación. Al alejarnos del recetario único, estas educaciones se convierten en una ecología de saberes donde la sabiduría del campesino, del obrero, el grito de la periferia urbana y la memoria de los pueblos originarios, de la comunalidad, dialogan en condiciones de igualdad ética con la teoría crítica. El aula habitada se convierte así en el escenario de una dialéctica constructiva, de reflexividad o reflexivilidad, donde aprender no es acumular información, sino "tejer" con otros, tomando distancia de la racionalidad dominante, volviendo siempre a las propias reflexiones. En esta arquitectura del encuentro, la educación recupera su carácter originario, sagrado y terrenal, alejándose de la instrucción técnica

para volverse una herramienta de liberación, de emancipación, que responde a las urgencias del territorio.

En este contexto, la formación docente otra cobra un sentido vital: el educador renuncia a la cómoda jerarquía de poseedor absoluto de la verdad para asumirse como un intelectual transformador (Giroux, 1990) y un animador cultural (Freire, 1970). Su labor no es dictar, sino encender. Bajo la metáfora del calor de una "fogata pedagógica", el docente se convierte en un mediador de esperanzas que facilita el tránsito de la conciencia ingenua a la conciencia crítica (Freire, 1992). Al habitar el aula junto a sus estudiantes, el maestro se permite ser vulnerable, reconociendo que su propia formación es un proceso inacabado de re-existencia colectiva, donde la autoridad nace de la coherencia entre el pensar, el decir y el hacer.

Finalmente, las pedagogías críticas y las educaciones populares encuentran su validación en la praxis: esa unión indisoluble entre la reflexión profunda y la acción transformadora. El aula habitada no se cierra sobre sí misma, sino que es un espacio de democracia participativa que desborda sus límites para intervenir en el mundo. El objetivo último no es el éxito académico individual, sino la reconstrucción del tejido comunitario y la defensa de la vida. Al recuperar la voz y la capacidad de decodificar el contexto, la comunidad educativa se sitúa en el horizonte del Humanecer, asumiendo que educar es, en última instancia, un acto de amor guerrero y una apuesta por lo inédito viable que permite re-existir, religar, siempre religar, de ser pauta que conecta con dignidad en un mundo que urge ser transformado.

2.3. La lectura crítica de la realidad ante la fractura global

Las pedagogías del Humanecer asumen la urgencia de realizar una lectura crítica del contexto, de su totalidad y su forma hologramática, entendiendo que el territorio no es un escenario neutral, sino un entramado en constante disputa (Santos, 2009). En la actualidad, esta disputa se agudiza ante el avance de narrativas de ultraderecha que promueven un fascismo societal: una configuración del poder que no solo ocupa los pueblos, las naciones, las instituciones, sino que coloniza el sentido común, inoculando el odio al diferente y el desprecio por lo comunitario. Ante esta

ofensiva, la educación no puede declararse neutra ni refugiarse en la supuesta objetividad científica; por el contrario, debe denunciar la maquinaria de muerte que intenta reducir la existencia humana a una mercancía desechable dentro del engranaje del capital transnacional.

Nos encontramos en una coyuntura caracterizada por una "fractura global" (OXFAM, 2024) multidimensional. No se trata solo de una crisis económica, sino de una reconfiguración geopolítica donde convergen el extractivismo voraz, el encarecimiento de la vida y el despojo territorial sistemático. Esta fractura impacta de lleno en el corazón de nuestras comunidades, fragmentando los vínculos sociales y precarizando hasta el extremo la labor docente en América Latina. La lectura crítica de la realidad nos permite ver que la escuela no está aislada de estas macrodinámicas; el aula es el lugar donde aterrizan las consecuencias del ajuste estructural, manifestándose en el hambre de los estudiantes, la desilusión de las familias y el agobio de los maestros transformados en burócratas de la miseria.

Frente a este panorama la pedagogía crítica de(s)colonial propone transformar la indignación en organización. No basta con comprender el mundo; el giro de(s)colonial nos exige habitar la contradicción para superarla. El Humanecer se confirma aquí como una praxis de resistencia ética-política donde la educación recupera su función como "conciencia del límite". Al desentrañar cómo el sistema global afecta la cotidianidad más íntima, la comunidad educativa deja de ser una víctima pasiva para convertirse en un actor político colectivo. La lectura de la realidad es el primer paso para la soberanía: quien no es capaz de leer su mundo, está condenado a que otros escriban su destino.

Pero el Humanecer no es solo denuncia; es, fundamentalmente, anuncio. Frente al pesimismo del intelecto que impone la ultraderecha, oponemos el optimismo de la voluntad y la creación de lo inédito viable. Mientras el fascismo propone muros y exclusión, la comunidad transmoderna anuncia la construcción de puentes y la afirmación de la pluriversalidad. Anunciamos una forma de vivir donde la economía esté al servicio de la vida (Grosfoguel, 2008) y donde el conocimiento sea un bien común y no una patente de control. La educación popular se convierte así en la prefiguración del mundo que queremos: un espacio de diálogo, de cuidado mutuo

y de justicia cognitiva que demuestra, en la práctica, que la barbarie no es el único camino posible.

Humanecer es una respuesta sintérgica y amorosa a la tempestad global. Es la decisión de mantener encendida la fogata pedagógica mientras el viento del neoliberalismo intenta apagar la esperanza. Esta re-existencia política implica que la escuela y el territorio se fundan en una sola trinchera de sentido, donde el aprendizaje es un acto de amor y rebeldía. Al reconocernos como sujetos históricos situados en esta coyuntura, entendemos que nuestro "estar en el mundo" es una oportunidad para reconstruir la totalidad rota, es estar siendo. Educamos para develar un acontecimiento social y humano: el encendido de una conciencia colectiva de fogoneros que, al fin, se atreve a soñar y construir su propia libertad, su propia emancipación.

3. Ejercicios y haceres descolonizantes: Prácticas formativas sobre sujetos descolonizados

El reconocimiento de la colonialidad del saber y la urgencia de transitar hacia educaciones otras exigen que la propuesta del Humanecer no se agote en el plano discursivo ni se convierta en una moda académica más. La de(s)colonización no es un evento espontáneo ni un decreto institucional; es un quehacer constante que requiere la deconstrucción de las lógicas hegemónicas impregnadas en nuestra subjetividad. Para que el giro de(s)colonial sea real, debe materializarse en prácticas formativas concretas que fracturen el hábito de la obediencia intelectual. Se trata de pasar de la crítica al sistema a la construcción de ejercicios pedagógicos fundamentados en una praxis que recupere la soberanía sobre el propio pensar, sentir y actuar.

En este sentido, la formación de sujetos de(s)colonizados implica un entramado metodológico crítico que articula, de manera inseparable, la teoría, la experiencia, la emoción y la acción política. Desafiamos el positivismo, el eurocentrismo, el capitalismo, la modernidad, el extractivismo al proponer una formación que no busca acumular conocimientos, sino expandir la conciencia histórica. Un sujeto de(s)colonizado es aquel que ha iniciado el proceso de sanar su herida colonial, integrando su biografía personal con la memoria colectiva de su pueblo. Es una formación que

apuesta por la re-existencia sintérgica y amorosa, donde el educador y la comunidad se reconocen como co-creadores de una realidad que ya no es dictada desde los centros de poder global, sino que brota de la condición del territorio habitado.

Estos haceres de(s)colonizantes nos sitúan ante la posibilidad de construir y reconstruir, entre todos y todas, un horizonte común de dignidad. Reconocer que otro mundo es posible no es un acto de fe ciega, sino el resultado de una práctica formativa que valida el saber del otro y celebra la diversidad como riqueza epistémica. La descolonización del sujeto es, en última instancia, un acto de amor político que nos devuelve la capacidad de mirar de frente a nuestros iguales y reconocer que la libertad no es una conquista individual, sino un florecimiento comunitario. Al habitar estas prácticas, el Humanecer deja de ser una horizónica viable para convertirse en una realidad presente: la luz de sujetos históricos que, al de(s)colonizarse, empiezan a escribir una historia donde la vida es el centro y la comunidad es el destino.

3.1. La Investigación-Acción Participativa (IAP) y la praxis del sentipensar

El núcleo metodológico de los haceres descolonizantes se encuentra en la Investigación-Acción Participativa (IAP). Lejos de ser una simple técnica de recolección de datos o un formalismo cualitativo, la I(A)P, fundamentada por Fals Borda (1987), se configura como un acto ético y epistémico radical que derriba las barreras entre el investigador y la comunidad. En el marco de la academia moderna, el sujeto popular es tratado como un objeto pasivo de estudio o un receptor de intervenciones externas; en contraste, las prácticas formativas transmodernas recuperan la dignidad del "sujeto" al reconocer a la comunidad como la verdadera productora y guardiana del conocimiento. Investigar, en este contexto, es un acto de co-creación donde la ciencia se pone al servicio de la liberación.

Este proceso de descolonización se sostiene sobre la categoría vital del sentipensar. El sentipensamiento es la respuesta de(s)colonial a la escisión cartesiana que divorció la mente del cuerpo y la razón de la emoción para facilitar la dominación. Al sentipensar, rechazamos la data y asumimos que la racionalidad y la

afectividad deben integrarse para lograr una comprensión holística y humanizante de la realidad. No se trata solo de "entender" el mundo, sino de "vibrar" y "corazonar" con él. En la praxis formativa, el sentipensar permite que el conocimiento emerja no como un corpus de saberes anquilosados, sino como una fuerza viva que reconoce en el otro a un interlocutor legítimo y necesario para la construcción de la verdad.

En la construcción de Humanecer, el conocimiento deja de ser un fetiche académico para transformarse en una herramienta vital de resistencia. La I(A)P nos enseña que el saber primero nace de la acción concreta y del compromiso político con la transformación social. No hay conocimiento neutro; todo pensamiento nace de una posición política ante la vida. Formar a un sujeto de(s)colonizado es, por tanto, invitarle a recuperar su razón histórica, aquella que le permite vincular su dolor y su esperanza con las luchas de su cuerpo/territorio. Aquí, la investigación se vuelve una "ciencia propia" que no busca la aprobación de los centros hegemónicos, sino la utilidad social para la defensa de la vida y la autonomía comunal.

Al articular la I(A)P con la perspectiva sintérgica, comprendemos que el acto de investigar es también un acto de unificación/totalización de la conciencia colectiva. Cuando la comunidad se organiza para investigar su propia realidad, se produce un fenómeno de coherencia grupal donde las experiencias individuales se trenzan en un campo de información compartido. Esta re-existencia sintérgica permite que la comunidad detecte sus propias potencialidades y resuelva sus contradicciones desde adentro. La I(A)P no solo genera datos, genera "sujetos" conscientes de su poder creador. Investigar es, en última instancia, el ejercicio de mirar el presente potenciabile con los ojos de la colectividad, rompiendo el hechizo de la impotencia que el sistema intenta imponer, es investigar para investigarse.

Formar a un sujeto de(s)colonizado es enseñarle a caminar con una brújula que marca el sur-sur de la dignidad: el sentipensar con el territorio. La praxis de la I(A)P bajo la luz del Humanecer nos recuerda que para comprender el mundo es imperativo amarlo. El conocimiento que no conmueve, que no moviliza y que no sana, es un conocimiento estéril. Por ello, nuestras pedagogías otras encuentran en el sentipensar la pauta que conecta para reconstruir

la totalidad quebrada de lo humano. Al sentipensar, el educador y la comunidad se funden en una sola voluntad histórica, conciencia histórica, demostrando que el conocimiento, el logos más avanzado es aquel que se hace con los pies en el territorio, la mente en la complejidad hologramática y el corazón latiendo al ritmo de la emancipación.

3.2. Las fogatas pedagógicas y el diálogo de saberes frente a la estandarización

Frente a la modernidad capitalista —cuya racionalidad instrumental promueve la fragmentación, la competencia feroz y la mercantilización de la existencia—, surge la necesidad vital de instaurar espacios de resistencia cultural y ontológica. En la pedagogía otra, estos espacios se conceptualizan y vivencian a través de las fogatas pedagógicas. La fogata no es solo un círculo de reunión; es una trinchera contra la estandarización del alma. Ese espacio de debate y construcción de conocimiento en Michoacán, sirvió para construir pedagogías propias, educaciones otras. Mientras el sistema busca sujetos uniformes y productivos para el mercado, la fogata convoca a la diversidad, al error creativo y a la palabra no mercantilizada, devolviéndole a la comunidad el derecho a producir sus propios sentidos de vida.

Inspiradas en la filosofía de la alteridad y el diálogo radical (Buber, 1993; Freire, 1970), las fogatas pedagógicas representan una ruptura drástica con el individualismo posesivo de la modernidad. En este espacio de congregación, la relación educativa abandona la verticalidad del mando para constituirse en un encuentro auténtico ("Yo-Tú"), donde se reconoce al otro en su singularidad irreductible. Al calor del fuego, las jerarquías impuestas por la academia se disuelven, permitiendo que la palabra circule sin dueños. La fogata enseña que nadie se salva solo ni nadie educa a nadie; nos educamos en comunidad, mediando nuestra palabra con el mundo y reconociendo que la verdad es un fuego que se alimenta con los leños de todas las voces presentes.

En la fogata pedagógica se gesta y se vive lo que Bolívar Echeverría (2007), denomina el *ethos* barroco. Esta es una estrategia de resistencia donde las comunidades subalternas no solo se oponen frontalmente a la modernidad hegemónica, sino que la resignifican,

la "manchan" y la subvierten desde dentro. El ethos barroco en la educación es la capacidad de usar los restos del sistema para construir algo radicalmente distinto: es convertir la escuela-cárcel en un aula habitada. Es una afirmación de otras temporalidades y valores donde el ritual, el mito y la fiesta se integran al proceso de aprendizaje, desafiando la linealidad del tiempo productivo y celebrando la vida en medio de la tempestad global.

Desde la perspectiva de la Teoría Sintérgica, la fogata pedagógica actúa como un resonador de la conciencia colectiva. Alrededor del fuego, el diálogo de saberes no es una simple suma de opiniones, sino un proceso de unificación donde la memoria histórica, el sentir del territorio y la visión de futuro se funden en una estructura de alta coherencia. Esta re-existencia sintérgica permite que la comunidad "vibre" en una frecuencia común, facilitando la emergencia de soluciones creativas a problemas compartidos. La fogata es el espacio donde se procesa la información del caos externo para transformarla en sabiduría comunal, permitiendo que el sujeto histórico recupere su centro y su potencia creadora frente a la incertidumbre.

El conocimiento en la fogata pedagógica se socializa no como una mercancía, sino como un don. Se integra la memoria de los ancestros, el respeto por el ciclo de la tierra y la solidaridad como eje rector de la formación humana. En este espacio, la educación recupera su dimensión sagrada: educar es encender una llama que ilumina la oscuridad de la alienación. El Humanecer se materializa en cada fogata, donde el sujeto que llegó disminuido por el sistema sale fortalecido por el abrazo colectivo. La fogata pedagógica es, en última instancia, el anuncio de que la comunidad transmoderna ya está aquí, calentándose las manos y el corazón,

Humanecer es, en última instancia, el nombre de nuestra esperanza insurgente. Es el amanecer que no termina, la luz que nace del aula habitada y se expande por el territorio como el fuego de una fogata que nadie puede apagar. Es la confirmación de que la educación es un acto de amor guerrero y una apuesta estética por la vida. Al cerrar estas líneas, el artículo no busca dar conclusiones definitivas, sino ser cierre apertura de los inéditos viables de educaciones populares y pedagogías críticas que se gestan, revolucionar y transforman el Abya Yala, nuestra Pachamama, nuestro Jhuremtpeni. Somos hilos en un telar infinito, sujetos

históricos que, al renacer cada día en lo humano, convertimos la pedagogía de la crueldad en una poética de la dignidad. Humanecer es reconocer que el futuro no está allá adelante, sino aquí, en nuestras manos, listo para ser soñado y construido desde abajo y a la izquierda, con el corazón latiendo.

Referencias

- Buber, Martin. (1993). *Yo y Tú*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Castro-Gómez, Santiago (2005) *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Dussel, Enrique. (2015). *Filosofías del Sur: Descolonización y Transmodernidad*. Ciudad de México, México: Akal.
- Dussel, Enrique (1973) *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Echeverría, Bolívar. (2007). *La modernidad de lo barroco*. Ciudad de México, México: Era.
- Fals Borda, Orlando. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, Orlando. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo. (2004). *Pedagogía da autonomia*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra SA.
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Grinberg, Jacobo. (1987). *La Teoría Sintérgica*. Ciudad de México, México: INPEC.
- Grosfoguel, Ramón. (2008). *La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gutiérrez, Gustavo (1971) *Teología de la Liberación. Perspectivas*. Lima: CEP Editorial Universitaria

- Lander, Edgardo (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Martínez Luna, Jaime. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca, México: Culturas Populares / CONACULTA.
- Maturana, Humberto. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Mejía, Marco Raúl. (2011). *Educaciones y Pedagogías Crítica desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima, Perú: CEAAL.
- Mignolo, Walter (2002). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Akal.
- Mignolo, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Morin, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- OXFAM INTERNACIONAL (enero de 2024). *DESIGUALDAD S.A. El poder empresarial y la fractura global: la urgencia de una acción pública transformadora*. Disponible en: <https://www.oxfam.org/es/informes/desigualdad-sa>.
- Quijano, Anibal. (2020). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010). *Ch'ixinakax utxiva: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Saavedra, Manuel (2023). *Conocimiento, Conciencia y De(s)colonización Epistémica e Identitaria*. Editorial Morevalladolid, Morelia.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del saber y la emancipación social*. Ciudad de México, México: Siglo XXI / CLACSO.
- Walsh, Catherine. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

- Zemelman, Hugo. (1987). *Los horizontes de la razón: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, España: Anthropos.
- Zemelman, Hugo. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona, España: Anthropos / Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Parte III
Ejercicios y haceres descolonizantes y
transmodernos

Transitando juventudes contemporáneas: entre la inmediatez, la desolación y la esperanza. Diálogos y conflictos desde la academia moderna

Adriana Castañeda-Londoño
Miguel Martínez-Luengas

I

Entendiendo la(s) Juventud(es): Retando el Canon

En este capítulo detallamos las tensiones, los diálogos (conflictivos) tanto internos como externos, las problematizaciones, las incertidumbres y los ejercicios pedagógicos que llevamos a cabo como educadores reflexivos y transformadores (Giroux, 1988; Kumaravadivelu, 2003), entendiendo y enfrentando los desafíos que presentan las actuales juventudes complejas, que coexisten con subjetividades neoliberales y expectativas propias. Así, para entender a las juventudes contemporáneas, se debe adoptar una perspectiva decolonial que tome en cuenta su diversidad, sus conflictos circunstanciales y su rol activo (y en ocasiones pasivo) en la reorganización de las estructuras sociales, culturales y políticas que fueron absorbidas por el colonialismo. En lugar de considerar a la juventud como un grupo homogéneo o "en transición", concebimos a las y los jóvenes del Sur Global como sujetos (agentes de acción dentro de marcos o estructuras sujetantes) que enfrentan situaciones marcadas por la marginación, la degradación, la lucha por el reconocimiento de sus saberes y formas de vida, mientras atraviesan la desesperanza, la mercantilización de sus vidas, la racialización, y la falta de proyectos de país incluyentes.

Desde esta óptica, Restrepo y Rojas (2010) proponen entender a las juventudes como agentes de influencia política y epistémica que, por medio de medidas artísticas, comunitarias y culturales, indaguen acerca de las dinámicas coloniales del poder y del saber. Mignolo (2010) enfatiza que la descolonización del saber y del poder exige una ruptura con la lógica dominante de la modernidad, sugiriendo una "desobediencia epistémica" que facilite la apertura a la diversidad de saberes. En este sentido, con una

perspectiva decolonial, abordaremos metodológicamente este capítulo como un bricolaje (Kincheloe, 2001 y Steinberg, 2006) que permita entrelazar componentes de diversas tradiciones cualitativas y reflexivas, así como formas "alternativas" (Walsh, 2013) de expresar nuestras reflexiones.

Es así como este texto presenta condiciones distintas del canon académico, manifestando que el bricolaje reconoce que el conocimiento no es neutro ni universal, sino que está situado y atravesado por relaciones de poder, cultura, narrativa e historia personal. El bricolaje permite el desarrollo de investigaciones más inclusivas, que tienen sensibilidad hacia la diversidad y pueden cuestionar estructuras hegemónicas de producción de conocimiento en el ámbito educativo (Kincheloe y Steinberg, 1997). Creemos en la condición performativa de nuestro quehacer, en la necesidad de resemantizar la profesión académica (Porta-Vázquez & Aguirre, 2026) y en la co-construcción del conocimiento.

Los lectores observarán que el relato autobiográfico se vuelve una práctica crítica durante la lectura. La autohistoria-relato es, según Anzaldúa (2002), una actividad de escritura y conocimiento que combina elementos autobiográficos con componentes culturales, políticos e incluso espirituales. El relato autobiográfico se transforma en un método de resistencia frente al discurso académico convencional, pues valida otras maneras de generar conocimiento por medio de la experiencia personal, sobre todo en lo que respecta a comunidades complejas como sería el caso de las juventudes. Hemos planteado que ambas perspectivas (autohistoria-relato y bricolaje) se relacionan en la medida en que extienden los límites de la investigación educativa moderna. La autohistoria-relato, en tanto que reconoce la voz propia como fuente legítima de conocimiento, ofrece una apertura epistemológica y metodológica; el bricolaje, por su parte, permite juntar pedazos de conocimiento que en apariencia no encajan.

Es relevante también mencionar que las formas de gobierno de las sociedades actuales dan forma a las subjetividades juveniles. Rodríguez (2017) plantea un valioso análisis de los postulados ideológicos (neoliberales, neodesarrollistas y neoconservadores) de los últimos treinta años que han guiado las formas como se abordan las juventudes en la política pública de varios países de América Latina. Explica el autor que hay unas juventudes que se les ve como

buenas para nada: las despectivamente llamadas ‘ni-ni’ (que ni estudian ni trabajan) y hay otras juventudes, las afamadas “millennials”, que se han adaptado a la perfección al discurso del éxito, y por tanto ya cumplen con el ideal de adulto-consumidor-exitoso.

Rodríguez (2017) analiza que, en América Latina, entre los años 90s del siglo pasado y lo que se lleva del siglo actual, se ha implementado prevalentemente una visión neoliberal de las juventudes consensuada por Washington (como por ejemplo en Colombia) en la que se ha abogado por entrenarles para la vida adulta a través del uso regulado del tiempo libre, una planeada transición del colegio al trabajo y una fomentada participación en programas como los consejos de juventudes. Así mismo, se ha acentuado la visión de que las clases más pudientes deben concentrar las inversiones y los beneficios para las juventudes han de ser muy restringidos. La subjetividad preferida para los jóvenes ha sido la de consumidor-emprendedor-cuerpo dócil. La educación es vista como mercancía y se debilita el sistema público universitario de forma tal que son muy pocas las juventudes que pueden acceder a la educación universitaria y las que lo logran, encaran múltiples retos.

Hay aquellos países que fueron más neodesarrollistas (p. ej. Ecuador), explica Rodríguez (2017), en los que se apostó por una intervención del Estado que entendía a las juventudes como sujetos de derechos y agentes del desarrollo, abogando por reducir sustancialmente las desigualdades y defendiendo los movimientos estudiantiles. El más reciente neoconservadurismo, por otra parte, postula actitudes negacionistas sobre el género, se retracta de progresismos como el revertir derechos a las mujeres sobre sus cuerpos, retoma valores tradicionales de familia nuclear, criminaliza y disciplina a las juventudes históricamente marginalizadas y niega derechos como el de la defensa y el debido proceso (ej. El Salvador). Estas formas de racionalidad gubernamental conviven en nuestra América y en últimas dan forma a las subjetividades juveniles. Sin embargo, estas formas de experimentar la juventud, siendo productos socioculturalmente contruidos, son susceptibles de agrietarse (Walsh, 2013), de desmitificar, de denunciar, ya que no les hacen más humanos sino más autómatas.

Quisiéramos ver a los lectores involucrados en este escrito vía argumento, contraargumento o por qué no autohistoria-relato. Por lo tanto, sugerimos reflexiones interactivas en algunas secciones. En un comienzo introducimos auto-historias-relato alimentadas por entrevistas, narrativas y memorias relacionadas con las juventudes de universidad pública con quienes trabajamos. Luego abordamos memorias propias juveniles e invitamos a los lectores a rememorar las suyas. Por último, concluimos con algunas ideas y les invitamos a continuar el diálogo, incluso de modo asincrónico.

¡Hey tú! Si tú...

Escoge las palabras que conectas con la palabra ‘juventud(es)’.

Ilustración 1: Elaborada por Natalia Castañeda



II

Adriana: Reflexionando Desde El Afecto

Banda sonora de este apartado:

“I’m just a dreamer who thinks of better days.”

Ozzy Osbourne

Acepté la invitación de mi colega Miguel para escribir este capítulo por una serie de preocupaciones que me atormentan como pedagoga transformativa (siguiendo a Giroux, 1988) formada en el sur global. En ejercicio de mi ciudadanía, me abruman los acontecimientos geopolíticos sucedidos en la última década: la salida del Reino Unido de la Unión Europea, el ascenso y reelección del Trumpismo e ideologías adyacentes y su desmonte progresivo de derechos que costaron la vida a muchas para que otras los gozáramos en distintas latitudes, la criminalización de la migración en el norte global, la guerra proxy ³⁶ de Ucrania con Rusia, el flagrante genocidio que el estado colonial de Israel comete en contra de pueblo palestino mientras escribo, el reciente conflicto con Irán, y el creciente retorno a la gobernanza corporativa de la ultra derecha en América Latina. Esta serie de eventos desafortunados me aboca a reflexionar sobre las juventudes actuales, a quienes se les lega un mundo cada vez más incierto, convulsionado y desesperanzador.

No soy experta en geopolítica, ni economía, ni historia, pero tengo plena consciencia de que el curso actual de la historia tiene un impacto inimaginable en cómo las juventudes experimentan la existencia. Soy pedagoga de lengua inglesa y hablo particularmente desde, como diría la filósofa colombiana Laura Quintana (2020), los afectos. Mi lugar de enunciación es el del gesto, el de la cercanía con los cuerpos que me importan, los cuerpos de conocimiento, emoción y experiencia estudiantiles, cuerpos que -en la medida de lo que permiten las sujeciones- intentan comerse el mundo día a día como si no hubiera mañana, (¿será que habrá?). Lo que me

³⁶ La guerra por encargo que se libra allí para permitir la expansión de EE. UU. Ver Bellamy (2022).

conmueve son esas juventudes que entran a las aulas de la universidad pública moderna: juventudes que buscaron ese cupo universitario con creces y son, infortunadamente, una minoría logrando el sueño de ser, quizás en muchos casos, los primeros en sus familias en tener un título universitario. Siento entonces, que hay que estar a la altura, y no fallarles. Pero entre contenido y contenido, se puede caer fácilmente en los lugares comunes: en lo instrumental de la enseñanza y no en lo profundo. Por eso escribo estas líneas, siguiendo el consejo de Gloria Anzaldúa (2009, p.32), “escribe: ...cuando la compasión y el amor te posean... cuando no puedas hacer más que escribir.”

Escribo sobre las juventudes porque me he pillado —dulce pero inquisitiva— teniendo mis prejuicios, mis conjeturas, mis teorías de escritorio sobre lo que piensan, sienten, hacen o no. Luego me veo también mirándolos con compasión y comprensión. Much@s asisten a la universidad sin tener plenamente resueltos su alimentación, albergue y seguridad social; algun@s lidian con empleos tercerizados para corporaciones que explotan su capital cultural: la lengua extranjera que hablan; otr@s hacen de padres de sus padres y proveen para la casa; otr@s migraron de sus regiones de origen para empezar de cero vistiendo por primera vez el traje de adultos que aún no les queda del todo; otr@s -pocos- pueden vivir del pequeño privilegio de ser hijos de familia todavía sobre la segunda década de sus vidas; otr@s están en la disyuntiva de si estudiar en la universidad vale la pena, si la universidad es una extensión del colegio, o si mejor sería dedicarse al pasatiempo que realmente les apasiona. Podría continuar enumerando los variopintos perfiles de las juventudes que asisten a la universidad y no acabaría. Así, todos ellos y ellas confluyen en el salón de clase para aprender la lengua del privilegio y el poder y problematizar por qué lo hacen, por qué estudiar una lengua colonial sin desencantarse.

¿Pero cómo podría reflexionar sobre las juventudes sin hablar con ellas cara a cara? compartiré algunas reflexiones que emergieron de un par de entrevistas con dos grupos de juventudes que estudian la carrera de licenciatura en filología inglesa de la Universidad Nacional de Colombia. Traigo sus voces palabra por palabra. Sin edulcorar. Son voces honestas y profundas que derriban mi identidad de académica-con-pose-de-espíritu-

ilustrado³⁷. Dice Byung-Chul Han (2023, p. 14) que “Hoy se evoca por todas partes la *community*, pero esta es una forma mercantil de comunidad. No permite que surja ningún *nosotros*”. Sin embargo, estas juventudes me llaman la atención porque andan como en cardumen de a tres o cuatro. Como con los peces, esta organización tiene su lógica y beneficio. Conjeturo que les permite coordinar sus esfuerzos académicos que por cuenta propia serían más agotadores; también se cuidan la espalda; se cuentan sus cosas. Su camaradería reta la visión tan individualista y competitiva de nuestra época, que critica Han.

Me pregunto: ¿qué significa ser joven hoy día para ellos y qué les preocupa? Temas tan profundos casi ni se tratan porque efectivamente la academia moderna se dedica mayoritariamente a entrenar profesionales para enlistarlos en los mercados laborales y no para formar a seres humanos integrales que piensen en su propósito de vida sin que este esté necesariamente asociado con su profesión. En las siguientes líneas nos adentraremos en esta polifonía de saberes juveniles.

¿Qué Significa Ser Joven Para Ti?

“Es como estar en una montaña rusa, ¿sí?”

Empieza Sara: Pues uno puede comprar la entrada, creyendo que va a ser la mejor experiencia de la vida de uno. Sin embargo, pues eso empieza a subir, ¿no? Uno está arriba y uno cree que es como la mejor experiencia. Como que uno está soñando con lo que va a lograr a futuro. Sin embargo, de un momento a otro, uno siente como la sensación de vértigo, como ese vértigo feo que uno siente y que está bajando, ¿sí? Como en picada... Al comienzo la adrenalina es chévere, uno siente como divertido. Sin embargo, después uno empieza a sentir un terror, sentir como que uno está perdiendo el control y perder el control es algo muy feo... Además, la velocidad, a uno como que lo obliga, como a cerrar

³⁷ La frase “espíritu ilustrado” la retomó Quintana (2020), quien la usa para referirse a aquellos académicos que culpan a las personas por no ser suficientemente críticos o empoderados o suficientemente analíticos de sus condiciones.

los ojos por el miedo, como la ansiedad de caer. Al final, uno solo quiere bajarse del juego y que todo empiece a parar. ¡Qué todo pare!”

“Ser joven es una cosa que es muy idealizada”

Continúa Cristian: "Yo también lo veo como una montaña rusa. Especialmente siento que ser joven es una cosa que es muy idealizada. Sobre todo, cuando eres muy niño. Que uno dice: ¡Ay, yo quiero ser joven independiente! Porque usualmente será la juventud como esa etapa de la vida en la que uno puede experimentar, ¡uno puede ser libre!, ¡uno es independiente!, pero no tiene tantas responsabilidades como las de un adulto. Entonces uno tiene que ir a fiestas, disfrutar su vida.... Sin embargo, en lo personal, pues eso ha sido muy difícil para mí, porque no soy una persona súper extrovertida que salga a fiestas, y demás, sino que mis actitudes usualmente se diferencian de lo que es ser joven. Yo a veces me siento como que de pronto estoy desperdiciando mi juventud, que debería conocer más gente, ¿sí? ¡debería salir más!, ¡debería enloquecerme más! y pues siento que a veces como que lo estoy perdiendo, como que no estoy haciendo lo que debería estar haciendo, ahora mismo.... Siento que es una etapa muy crucial de la vida en la que se le pone mucha responsabilidad a la persona porque está decidiendo sobre su futuro y también se le impone como que disfrute ese momento, porque en el futuro no lo podrá hacer...

...Uno ve por internet que la gente ¡que ya tienen casa!, ¡que ya tienen carro!, que ya son y pues como que uno empieza a compararse... y ¡pero yo no he hecho nada!, estoy acá y ando en la universidad como si todavía estuviera en el colegio (risas de todos)... entonces me preocupa el futuro... es algo que me preocupa bastante eso de que tengo que trabajar para conseguir experiencia... pero yo quiero trabajar en algo que sea relacionado con la carrera, pero todavía me siento incompetente... ya que no me he graduado

todavía,...como que necesito aprovechar *el tiempo...* y *pues ahorita en la universidad eso de ser joven pues a uno como que lo afana: como que: ya tengo que graduarme, ya tengo que empezar a trabajar, ya tengo que, no sé, hacer una familia!*

“A veces yo siento como que yo estoy atrasada en la vida.”

Habla Laura: Yo estoy de acuerdo con lo que dicen Sara y Cristian, porque... Yo siento que la juventud a la que se refieren donde uno disfruta... es cuando uno está en el colegio y uno está como por ahí en el séptimo, octavo o noveno grado, ¿no? Porque yo siento que es el momento en donde sí, uno tiene ciertas responsabilidades, ¡pero no son tantas como las que yo siento que tenemos ahorita! Porque después de salir del colegio es donde uno se da cuenta de que de verdad... Eso es lo que va a decidir lo que uno va a hacer. Yo, por ejemplo, podría estudiar otra carrera y eso. Mmm, yo a veces siento... (voz temblorosa) No sé cómo explicarlo, pero a veces yo siento como que yo estoy atrasada en la vida, y me siento mal... ¡uy no! Me siento muy mal... como que no, que no debería estar haciendo esto [estar estudiando licenciatura en filología inglesa] ¡es tan difícil! Pero pues sí, yo, la verdad, no sé cómo podría lidiar con esto, si decirle al psicólogo... ¿Cómo lidió con esto la profe en su juventud?

Yo respondo: Creo que también experimenté esa sensación de "¡quiero graduarme para ganar mi plata!", pero tampoco sentía: "¡es que lo tengo que hacer YA... mañana!", o sea, no tenía tanta sensación de inmediatez. Sí era importante, pero no era tan inminente...”

Continúa Laura: ...Uno ve compañeros que ya están trabajando y que ya están haciendo experiencia laboral como profesores y uno aquí: “¡vacacionemos! ¡No hagamos nada! Uno se siente culpable con uno mismo, ¡Uy no!, vamos a salir de esta carrera, ¿pero a qué? Es como ese miedo a quedarnos atrás, a quedarme atrás.

Ilustración 2: Elaborada por Daniela Pérez



El Conflicto con el Tiempo y el Ser en Estas Juventudes

Sara, Cristian y Laura tienen entre 20 y 21 años. Se asocian en la universidad para realizar sus trabajos y disfrutan de la amistad y la camaradería que se forman por compartir gustos, risas y ansiedades. Entienden la juventud como una etapa que se debate entre lo imaginado en el pasado ('lo que se va a lograr a futuro', 'experimentar', 'ser libre', 'disfrutar') y la realidad que actualmente viven ('vértigo', 'terror', 'sentir estar desperdiciando la juventud', 'estar atrasada en la vida', no haber 'hecho nada'). Si se les ve desde la crítica al sistema neoliberal de gubernamentalidad contemporánea, se encuentran en proceso de *optimización* (aunque

no completa, y he ahí la angustia). Aún no cumplen con el estándar neoliberal de su completa mercantilización como productores de dinero y plenos consumidores. Ven el gozo de su juventud con culpa. Fluctúan entre la emoción intensa de estar experimentando la juventud —aunque no del todo— y el *terror* del futuro incierto o de ‘estar desperdiciando el tiempo’. Me llama profundamente la atención su conflicto con el tiempo y el ser. Sienten que pierden el tiempo. Que se les escapa como arena de las manos. En su ser tienen el conflicto de ‘soy joven’ pero ‘no estoy siendo lo que debería’ o ‘lo que realmente quisiera’. ¿Qué origina tal angustia?

Para realizar una comprensión sobre esta entrevista, tomaré las teorizaciones de tiempo y lujo de Han (2023). Respecto al tiempo, el autor afirma: “el capitalismo transforma el propio tiempo en una mercancía. Con lo cual, este pierde toda festividad...”, en cuanto al lujo refiere: “el lujo es... un salirse, un desviarse de... las necesidades de la pura vida”. El capitalismo, por el contrario, absolutiza la supervivencia, y cuando la vida degenera en supervivencia, el lujo desaparece... en el capitalismo incluso el lujo se consume: adopta la forma de mercancía, y pierde su carácter festivo y su resplandor” (Han, 2023, p. 15). A mi modo de ver, en Han, el lujo no es la posesión y gasto de bienes de consumo elite. Es más bien, un estado de conciencia del yo en el que se observa la vida para entenderla o para simplemente ser. En teoría, dicho estado de contemplación se podría experimentar en la juventud ya que ‘*no se tienen tantas responsabilidades*’. En lo que concierne a Sara, Cristian y Laura, el tiempo para disfrutar de ser jóvenes pierde *toda festividad* en tanto sienten que no pueden *darse el lujo* de desviarse de ‘necesidades vitales’ como decidir una carrera, culminarla, conseguir experiencia laboral (*que ya otros jóvenes están teniendo*) porque ‘experimentar’, ‘disfrutar’, ‘ser libre’, ‘vacacionar’ se toma como una pérdida de tiempo en el actual marco de subjetividad neoliberal. Más bien, son instados a adaptarse a la *montaña rusa*.

Siguiendo a Gentili (2021, p. 129), “con el fin de sobrevivir en el cosmos -neoliberal-, la vida propia se vuelve objeto de constante adaptación.” (Traducción propia). Por tanto, usar el tiempo para la contemplación o el disfrute del acto concreto de ser jóvenes se convierte en un acto casi ilícito. En efecto, el mundo actual no ve a las juventudes como una inversión de largo aliento sino como un problema a resolver (Rodríguez 2017). La despectiva

etiqueta de “ni-nis”, discutida anteriormente, es totalmente indeseable y deja entrever que el ocio es penalizable en esta etapa de la vida. Por otro lado, y siguiendo a Giroux (2009), conjeturo que, al haber sido ellos beneficiados del concepto neoliberal de “oportunidad” (para estudiar) por medio de su *mérito* intelectual en la Benemérita Universidad Nacional de Colombia, sienten el peso de haber sido “los elegidos”, entonces ¿cómo *desperdiciar el tiempo* y no mostrar su mejor versión de sí terminando esta carrera? El ‘hacer’ en la vida contemporánea se refiere entonces a trabajar(se), producir(se) de la manera más pronta posible. ¿Qué cuentos de cultivar un ser resiliente e integral, o estoico o por qué no cínico, a la manera grecolatina?

Mientras ellos se acerquen al concepto de felicidad del disfrute de lo vano, inútil o improductivo, se alejan de ‘buscar experiencia’, ‘graduarse’, y acatar la subjetividad neoliberal esperada de ellos desde los años 90 con el consenso de Washington. ¿Por qué Laura no podría parar, *bajarse de la montaña rusa* y decir “estoy estudiando una carrera que no me llena y quiero ahora buscar mi camino”? Tiene miedo de ser vista como la-pierde-tiempo, le embarga la ansiedad de quedarse atrás en la vertiginosa carrera de la vida contemporánea. ¿Por qué Cristian ve por internet gentes “¡que ya tienen casal, ¡que ya tienen carro!, que ya son” y se angustia? ¿Por qué piensa que ya tiene que graduarse, empezar a trabajar y tener una familia? Y concretamente, ¿por qué conectar el ser con el tener?

El capitalismo neoliberal, a través de las redes sociales, les ha instaurado en su ser la idea de que vivir es para producir y no para divertirse, aprender, y disfrutar el momento. La comunicación digital cumple su cometido de cautivar el deseo juvenil vendiendo ilusión de posesiones como el epítome del ‘buen vivir’. Retomando a Han (2023, p. 22), “Hoy se impone por todas partes la forma de vida consumista en la que toda necesidad debe ser satisfecha *de inmediato*. No tenemos paciencia para una espera en la que algo pueda *madurar* lentamente.” En tanto que el neoliberalismo es una racionalidad que genera constantes crisis para revitalizarse, esto tiene su efecto también en las juventudes, pues los jóvenes son sujetos *en crisis* en tanto que esta forma de gobierno “da forma a la conducta individual y transforma las almas a través del juicio constante” (Gentili, 2021, p. 130, Traducción propia). Como pedagoga, este tipo de cosas me hacen pensar acerca de las formas

como la academia *se inmuniza* (Quintana, 2020) ante estos debates juveniles tan profundos: no es cuestión menor que Laura se pregunte: “¿vamos a salir de esta carrera, pero a qué?” En lo personal, tengo pocas respuestas, pero sé que esta discusión hay que ventilarla y darle el valor y trascendencia que merece.

Miguel: Sus diálogos, mis posibilidades... nuestro conflicto

*I never really gave up, breakin' out of this
two-star town, I got the green light, I got a
little fight, I'm gonna turn this thing around!!*

Canción para acompañar el texto:

Read my mind. The Killers

Cuando entró, la puerta de la oficina vibró un poco; dejó su maleta en el suelo, se sentó en la silla más baja y observó por la ventana como si buscara en el exterior lo que le hacía falta adentro. "Profesor", afirmó sin alzar la mirada, "hay cosas que no le comparto a nadie". Su voz era diminuta, como si el aire del pasillo hubiera modificado su entonación antes de que llegara a nosotros. Me relató, con la inquebrantable brevedad de lo que sigue sucediendo, la tarde en que los hombres armados llegaron a su territorio (su lugar seguro). No mencionó nombres de grupos ni de consignas; se refirió a sombras en los bordes de las calles, a hombres que conocían las rutas y a patrullas que carecían de presencia.

Comentó sobre su padre, quien tuvo que irse; de la tía, que dejó de abrir la tienda; y de la escuela, que estuvo cerrada unos días y después reabrió con menos estudiantes; de su lugar de trabajo (donde realizaba tatuajes³⁸...) Habló, mayormente, sobre la sensación de que la vida se reducía a pequeños actos de supervivencia, decidir cuándo caminar, qué puertas atravesar, qué hablar y qué callar. La inmediatez de su narración me golpeó: no era un recuerdo manipulado por el paso del tiempo, era un presente que se reactivaba en su cuerpo.

³⁸ Doy fe de que tiene gran talento para realizar tatuajes, de hecho, su corporalidad se caracteriza por el gran número de tatuajes en su cuerpo.

Ese relato albergaba la desolación de la exclusión. Me comentó que no se sentía parte de nada desde hacía tiempo, que le daba miedo ser mirado, por lo cual no lograba conectar con los grupos sociales o juventudes que rondaban alrededor de él; recuerdo que no participaba en las discusiones de los estudiantes porque no podía hablar sin meditar sobre lo que eso podría significar. También dejaba de participar en los trabajos de la universidad que se hacían de manera grupal, ya que contenían frases con lenguaje diferente o tal vez "extraño" que él no tenía intención de aprender. "En ocasiones —me confesó— siento que no soy parte de este lugar; que estar aquí representa una dificultad". Después, con la monotonía de alguien que enumera lo que más le duele, agregó: "He considerado dejar de vivir...no porque quiera morir, sino porque a veces no veo cómo continuar siendo alguien en este mundo". Al escuchar esas palabras, fui forzado a ser más que un revisor de tareas; me dispuse a ser quien acompaña. No estoy seguro de si le respondí de inmediato o si me quedé mirando la luz que entraba por la ventana; sé que durante esa pausa pensé en lo que debía hacer como ser humano y como profesor, así como en lo que la universidad tenía para ofrecer.

Reflexioné sobre la necesidad de desarrollar, dentro del aula, prácticas que reconocieran esa red social quebrada (Masten, 2001) y sobre lo que Masten denomina eventos habituales de resiliencia, los cuales no son gestos heroicos, sino redes mínimas que respaldan la vida. También pensé en Freire, en la escucha que es tanto palabra como acción, y en la pedagogía que no anula el sufrimiento, sino que le pone nombre con el objetivo de desactivar su impacto destructivo (Freire, 1970). Mi comportamiento consistió en dos etapas: primero, mantuve la escucha sin apresurar las soluciones. Le expresé que valoraba su narración y me importaba; que le agradecía la confianza. En segundo lugar, establecí alternativas de acompañamiento a nivel institucional. Le propuse que fuera acogido por el equipo psicosocial de la universidad, le di posibilidades para extender los plazos académicos y elegí comprender, con esa calma urgente, que las respuestas pedagógicas más efectivas no surgen siempre de directrices escritas, sino de la habilidad de escuchar, comprender, acompañar y ajustar la práctica de quienes están delante de nosotros.

Percibí en las semanas siguientes cómo la urgencia del trauma podía abrir pequeñas grietas por las que se percibía algo similar a la esperanza. Una actividad de lectura en grupo (*The Complexity of Identity: "Who Am I?"*, Tatum, 2000) que sugerí en clase se convirtió en una práctica en la que los estudiantes, libremente, compartían extractos de textos relacionados con el concepto del hogar, la migración y la pertenencia. Aunque no todos participaron, el ambiente del aula se volvió más cercano. La desolación seguía presente en algunos rostros, pero aprendí a aceptarla sin forzar la palabra. De esta experiencia comprendí tres cosas: la educación superior exige una ética de presencia que valore la vida más allá del currículo; la esperanza se construye con gestos cotidianos de escucha y paciencia; y las juventudes no son problemas, sino sujetos con diversas estrategias para seguir adelante (Ungar, 2011; Reguillo, 2017).

Las juventudes contemporáneas (otras-ignoradas)

No quisiera idealizar. Existieron semanas en las que la universidad parecía pequeña frente a la maquinaria de la violencia; existieron días en los que volvió la oscuridad. El estudiante no quiso hablar nunca, mientras que otros volvieron a escuchar con desconfianza. Pequeñas acciones que, al acumularse, marcaron la distinción entre el aislamiento y la oportunidad de volver a conectarse.

Ocurrió de nuevo, se me acercó, estábamos en la entrada del edificio donde trabajo en la universidad; prosiguió con la narración, tranquilamente: "*Yo estuve en la selva... me llevaron con ellos*". No se trataba de una elección, sino de algo impuesto. Su condición de joven indígena se convirtió en una señal de vulnerabilidad, por lo que lo veían como una persona que podían someter, convertirlo en mano de obra, despojarlo de su ser y apartarlo de su comunidad. La selva, en su memoria, era desolación: noches sin futuro, órdenes militares que cancelaban cualquier plan de vida y un silencio impuesto que desgastaba el alma. Las juventudes indígenas que se encuentran en situaciones de conflicto sufren una serie de violencias múltiples y diversas, por su edad, por su identidad cultural y por el despojo territorial. Mientras lo escuchaba, mi interior se llenaba de interrogantes. ¿A qué se refiere el término "enseñar" en una nación

donde un estudiante lleva consigo recuerdos de la selva, armas y desplazamientos? Cuando la vida parece haber sido negada, ¿cómo se mantiene el acto pedagógico? Rememoré a Reguillo (2017), que se refiere al "inmediato" como una característica de las juventudes actuales: un presente que irrumpe con urgencia y no permite visualizar horizontes. Dentro de su relato de conflicto... conflictivo y potente, esa conexión era la selva, la orden y la escapatoria continua. En mis apuntes (de la mente), anoté que escuchar esas historias es un acto político; es una manera de romper el aislamiento. Rodríguez, en su trabajo *Jóvenes, violencias y resistencias en América Latina* (2007), enfatiza que el lenguaje —aun cuando surge del sufrimiento— puede ser una táctica de resistencia y un punto de inicio para los procesos de re-existencia. Fue entonces, cuando vi al joven levantar la mirada, que entendí que mi función no era salvarlo, sino ofrecerle un espacio seguro en el cual pudiera contar su historia. Que la universidad, aunque débil, podría servir de refugio ante el desarraigo. Y que su condición de indígena joven, más allá de ser un simple estigma, debería ser también un horizonte de reconocimiento. En esa acción vi la esperanza, no en silenciar el sufrimiento de sus acciones y lugares ni en ocultar la violencia, sino en dejar que ocupen un espacio en la palabra compartida, en la universidad, el aula o conversaciones conmigo como un espacio de resistencia.

Ilustración 3: Elaborada por Natalia Castañeda



He notado que existe una conexión notable entre las juventudes contemporáneas y el diálogo en la universidad moderna, lo que requiere una profunda transformación de las prácticas docentes. Para que una universidad sea verdaderamente democrática, crítica y contextualizada, resulta esencial escuchar, entender e incorporar las voces de los jóvenes en el proceso educativo. No solo tienen un estilo de aprendizaje diferente a las juventudes actuales, sino que también exigen que la comunicación sea más contextualizada, participativa y horizontal. El desafío al que se enfrenta la universidad, como institución, es el de cambiar sus métodos de enseñanza para adaptarse a estas nuevas maneras de vivir en el mundo. Esto supone reconsiderar el aula y el diálogo como un lugar de intercambio genuino, en el que el docente desempeña un papel de facilitador y escucha con atención a los estudiantes.

Se propone una “ecología de saberes” (*constructo utilizado por Boaventura de Sousa Santos y de quien como autores no lo nombramos tácitamente en la cita, sin embargo, le damos valor a su aporte académico*) en la que el conocimiento académico se entremezcla con otros tipos de conocimiento, como el popular, el indígena y el juvenil, en coherencia con la idea de una universidad más inclusiva, abierta al diálogo real, al conflicto y a procesos emancipatorios.

Históricamente, la universidad se ha enfocado en una lógica elitista, eurocéntrica y teórica, que muchas veces no tiene relación con los problemas que afectan a las comunidades locales y particularmente a sus estudiantes más vulnerables. No obstante, se pide a la universidad moderna que se convierta en un lugar más crítico, dialogante y contextualizado.

A continuación, algunas intrigas que fundamentan el diálogo con el estudiante en mención: ¿Se les permite a los jóvenes llevar sus propias realidades al salón de clases? ¿Los contenidos tienen relación con lo que experimentan en sus barrios, localidades o comunidades? ¿El docente se desempeña como un transmisor de verdades o como una persona que ayuda a fomentar el pensamiento crítico colectivo?

Recientemente, motivado por Paulo Freire, he llegado a la deducción de que el diálogo educativo debe surgir de la interacción entre individuos que juntos analizan y discuten el mundo. En esa línea, los problemas locales deberían ser considerados como puntos de partida para la generación de conocimiento crítico y no como

"temas externos". Por lo tanto, creo que es importante establecer una conexión entre los problemas actuales y locales de la juventud del Sur Global y las conversaciones que tienen lugar en la universidad moderna entre estudiantes y docentes. Esto requiere un análisis profundo del rol de la educación superior como agente de cambio social. La universidad no debe ser un ente desvinculado de las circunstancias que enfrentan sus estudiantes; al contrario, tiene que ser un lugar para el diálogo que escuche, analice y brinde herramientas para entender y modificar esas realidades.

Reparación y Alivio como Posibilidades

Sin embargo, cuando me pongo frente a mis estudiantes en la universidad, desde / para sus juventudes, confieso que no soy el único que aporta conocimientos al aula. Mi lugar de enunciación se establece por el anhelo de entender a los jóvenes contemporáneos y de aprender de sus modos de habitar el mundo. Me trae a la mente, este aprendizaje, como dice Freire (1997), *"nadie educa a nadie... los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo"*.

He reflexionado, de forma breve, que escuchar a mis estudiantes me hace tener presente que sus vivencias —marcadas por la incertidumbre laboral, la tecnología, las emociones, sus deseos/intrigas y también por la esperanza— son conocimientos que enriquecen mi perspectiva personal. Estoy de acuerdo con Martín-Barbero (2002) en que las y los jóvenes no son exclusivamente aquellos que tienen una determinada edad, sino igualmente quienes participan de prácticas culturales, sociales y políticas. Por lo tanto, mi voz como docente universitario, al integrar a los jóvenes contemporáneos en mi diario vivir, se entrelaza con la voz que irradian en un diálogo que me transforma semejante a ellos.

Finalmente, en la universidad (un espacio seguro, retador y complementario), el sentido de comunidad se establece cuando tanto los docentes como los estudiantes comprendemos que el conocimiento no es solo un éxito personal, sino una vivencia colectiva que se fortalece a través del diálogo y la colaboración. Cada estudiante, con su individualidad, contribuye con puntos de vista únicos; sin embargo, solo si interactúan con las otras voces puede generarse un conocimiento crítico y transformador. Por lo tanto, la competición educativa no debería verse como rivalidad, sino como

el reto de superarnos juntos y dar respuesta a los problemas auténticos que enfrenta nuestra sociedad. La educación, como dice Freire (1997), es un acto político; siempre nos compromete a construir un mundo más equitativo.

En este panorama, no es posible desvincular lo social y lo político de los asuntos académicos. El aula se transforma en un lugar de formación ciudadana, en el que se discute acerca de las desigualdades, las resistencias y las esperanzas que afectan a las y los jóvenes y a la sociedad en su conjunto. La universidad tiene el imperativo de abrirse a una ecología del conocimiento, de saberes, de opciones que tenga en cuenta tanto el saber académico como el que se encuentra en los territorios. Así, la educación superior no solo produce profesionales competentes, sino también gente (s) críticos que puede armonizar comunidad, individualidad y compromiso político dentro de su labor educativa y social.

Parte III

Recordando Nuestra Juventud

En mi juventud anhelaba lo desconocido, y todavía sigo anhelando lo desconocido. Pero en los días de mi juventud el anhelo abrazó la necesidad que nada sabe de paciencia. Hoy no anhelo menos, pero mi anhelo es amigo de la paciencia, e incluso de la espera. Khalil Gibran, *Juventud y Edad*, 1926.

A continuación, rememoramos a manera de diálogo, nuestras transformaciones y conflictos en *la primavera de nuestra vida*. Volvemos a los 18, volvemos a los 20. Volvemos a las angustias y a las fascinaciones. Sabemos que nos vamos adentrando en la Edad Media, y como Khalil Gibran retornó a su juventud en 1926, hemos ido decantando los aciertos y los retos.

Miguel: Adri, yo me preguntaba cuando estábamos creando este texto sobre lo que nosotros vivimos hace unos años. Esas luchas, bueno, esas particularidades que nos atañan hacen unos veinte, veinticinco años. ¿Cómo te fue a ti durante ese proceso? ¿Qué hacías? Sobre todo, ¿en qué pensabas?

Adriana: Entre los quince y los veintiunos, estaba... bueno, entrando a la universidad a los dieciséis. Estaba muy enfocada en mis estudios, pero a la vez hacía parte del grupo de mi barrio, con los que crecí jugando pelota en la calle. Luego fuimos poco a poco entrando en la universidad... Compartíamos la experiencia de cantar. No lo hacíamos nada bien, pero [risas] en todo caso cantábamos en el coro de la parroquia. El barrio era como un pueblito, entonces todos nos conocíamos con todos. Igual nuestras familias se conocían, y nos la pasábamos callejeando. ¿Y tú?

Miguel: ...de los quince a los veinte años, se me acercan unos recuerdos muy potentes, sobre todo con los compañeros con quienes compartía mis espacios de juego. Siempre he sido un deportista, no de alto rendimiento, pero siempre he practicado deporte. Entonces, jugaba con ellos tanto fútbol como voleibol. Y las jornadas para mí eran dedicadas al juego y a la bebida. ¿Por qué la bebida? Nos acostumbramos en muchas épocas, independientemente del mes del año, a consumir licor, a consumir drogas.

Ilustración 4: Elaborada por Daniela Pérez



Entonces, era una compañía muy cercana, pero al mismo tiempo, eh, muy delicada, porque había un hilo allí que sopesaba con las realidades que yo vivía en el hogar. Yo estaba solo con mi mamá. Mi papá murió hace muchos años, fui hijo único y mi mamá, en su rol de madre, debía más bien estar pendiente de mí, pero, pues estaba trabajando. Una mamá bastante responsable, pero yo me la pasaba con ellos, haciendo unas actividades que para mí eran normales.

Adriana: Cuéntame un poco más de esta tribu en la que tú estabas.

Miguel: En mi juventud pertenecía a una tribu de metaleros o “metachos”. Llevábamos el cabello largo, escuchábamos rock y metal, y nos unía un profundo respeto y amor por la música. Aquella comunidad me brindó apoyo, alegría y sentido de pertenencia, aunque también enfrentaba problemas como el consumo de drogas y alcohol. Hoy, al recordarlo, me resulta curioso pensar en los sueños que tenía en ese entonces.

Adriana: Quería viajar y eso fue inspirado mayoritariamente por mis profesores universitarios, porque ellos dedicaban tiempo a narrarnos sus viajes. Yo vivía fascinada de escuchar todas esas historias y empecé a tener mi propia... comunidad imaginada: “yo también quiero ir a esos lugares, yo también quiero viajar”, y eso fue un motor muy fuerte en mi juventud, pensar que lo podía hacer, así como ellos lo habían logrado. También quería graduarme, ejercer como profe y soñaba con ser buena profe, y también como que eso me generaba angustia: ¿cómo lograrlo? ¿será que sí voy a ser capaz? ¿Y tú?

Miguel: El sueño que yo tenía... me parecía en ese instante como hasta diminuto, pero al mismo tiempo me pongo a pensar ahorita: “oiga, pero era bastante potente, a pesar de la minucia”. Yo quería vivir en la playa y ser libre y que nadie me molestara la vida y yo no molestara la vida a nadie. Un tanto solitario por mi condición, que les decía, sin papás... Mi mamá después murió cuando yo tenía veinte años. Al estar sin papás, hijo único, la soledad para mí era la mejor compañía. El estar solo significaba para mí un arraigo con lo libertario, estar fuera de los contextos, las preocupaciones, circunstancias del sistema. Vivir allí solo con una hamaca y que nadie me molestara y no hacer absolutamente nada. Ese era mi sueño, y

ahorita yo me pongo a pensar: oiga, ¡qué buen sueño! ¡Qué bacano poder estar allí!

Adriana: Mientras te escuchaba, pensaba también un poco en la soledad, porque yo también fui siempre muy solitaria, a pesar de tener mis espacios con los amigos del barrio. Y tiene que ver un poco con el hecho de ser hija única, también de padres divorciados. Eso me hace hablar un poco de las crisis identitarias. Una crisis que atravesé era que yo era —y todavía un poco— de personalidad muy melancólica. Entonces, con facilidad lloraba por cualquier cosa, tanto por lo fútil como por lo duro. Pero, además, eso me causaba pena: ¡qué pena que la gente me vea así! Era como una doble situación: lidiar con la tristeza y con “todos me ven triste”. Era un poco difícil. Hablar en público era muy duro, pero siempre había situaciones que me abocaban a ello. Me nombraban la representante del curso. Entonces: “Vaya, hable por los demás”. Y yo: “Tengo que hablar, pero esto me genera una angustia terrible”. Siento que he aprendido a gestionarlo. O sea, no es que esa característica haya desaparecido, pero siento que hoy día el manejo es mejor. Cuéntame tus crisis.

Miguel: La cuestión de la crisis me pegó muy pronto. Mmm, pues al no tener padres, eh, estar con mis tribus urbanas, con mi grupo de amigos, pues se prestaba mucho para el consumo, se prestaba mucho para el exceso con diferentes sustancias, con diferentes químicos e incluso alcohol. Hubo un momento que lo llamamos —los que hemos tocado de ello— un momento de tocar fondo, de tocar fondo y fue, bueno, esa particularidad de: “sigo allí por ese rumbo o hago algo diferente”. Entonces, la crisis me pegó enormemente. Fue en un momento de angustia, de dolor, de desolación, de intriga, pero hubo una mano que salió allí de la nada y me dijo: "Venga, hay otras oportunidades, se pueden hacer otras cuestiones". En ese instante, para mí la crisis pasó de ser un componente arduo a ser una oportunidad de vida. Pero después pasé a pensar en: bueno, ya no estoy haciendo esto que, para el sistema, para el organismo, para el común es algo malo: el consumo, el exceso, etc., etc. Ahora viene la crisis de: “vas a ser alguien en la vida”. Pasé de una crisis en donde me sentía muy cómodo a empezar a transitar sobre algo que la persona del común está haciendo y pasé una crisis, creo, aún más terrible y es ser alguien, ser alguien en la vida a los veinte años y esa presión.

Adriana: Sí, es que hay este sentido de que ‘hay que ser alguien’.
Mmm... Aunque debería cuestionarse, pues ya somos alguien desde que nacemos.

Miguel: Total.

Adriana: ...Simplemente, hay que cultivar ese ser.

Miguel: Así es.

Sobre la Juventud de los Lectores

Elabora un dibujo/ilustración sobre cómo te recuerdas en la juventud o pega una foto propia. Escribe tus recuerdos más memorables. Si aún estás en tu juventud, dibuja o ilustra tu corporalidad actual.

Preguntas guía:

¿Cómo te sentiste en la juventud?, ¿Qué te preocupaba?, ¿Con quién pasabas el tiempo?, ¿Cuáles fueron tus crisis?

Desenlace de este tránsito

Si tejemos un hilo conductor de las juventudes traídas a este bricolaje con nuestras propias juventudes, podemos notar los entrecruzamientos. Así como Laura piensa hoy día en vacacionar, Miguel se veía “haciendo absolutamente nada” en una isla de la costa. Sara ve su juventud como una montaña rusa de vértigo y velocidad, y Adriana experimentaba una montaña rusa de emociones yendo de minutos de alegría a la tristeza. Todos hemos vivido la crisis, pero el concepto ha tomado potencia con la gubernamentalidad neoliberal, pues esta crea crisis a nivel macro y a nivel micro. También simultáneamente provee la solución: tomar terapia y adaptarse (Gentili, 2021). Cada época trae su afán, su karma, su enseñanza y su memoria.

Como profesores intentamos no olvidar que entrando a las aulas todas estas juventudes tan diversas confluyen allí y la academia no va al ritmo que va el mundo. El cambio institucional siempre es más lento que el cambio social.

Al respecto Stefany, otra joven entrevistada para este capítulo dice:

“Creo que la academia debe estar conectada con las voces y los dolores reales, como estas voces que fueron históricamente silenciadas, porque siento que cuando se permite escuchar lo que hay detrás de cada estudiante, eh, lo que hay en las aulas, las voces populares, por así decirlo, digamos, eh, diferentes estudiantes con diferentes estratos socioeconómicos, eh, también, pues ver que el género, eh, aporta demasiada diferencia”.

Miguel, en su reflexión introspectiva sobre los sucesos y particularidades del diálogo con el estudiante, explora lo bello y retador de las juventudes marginadas, ignoradas e invisibilizadas; juventudes indígenas que están al acecho del conflicto. Se puede profundizar sobre la desolación e inmediatez de las y los jóvenes, así como su compromiso por ayudar al prójimo y proteger sus intereses particulares.

En este marco, el diálogo en la universidad resulta esencial para crecer juntos. No es solamente cuestión de hablar, sino también de escucharnos, de compartir nuestras vivencias y de aprender a ver el mundo desde diversos puntos de vista. Cuando las y los jóvenes discuten con docentes y compañeros, nos damos cuenta de que la universidad no es solo un sitio para aprender, sino también para crear comunidad, consolidar nuestra identidad y prepararnos para alterar la sociedad. El diálogo nos muestra que cada voz tiene importancia y que únicamente unidos podemos afrontar los desafíos de esta época.

Por lo tanto, habitar en el Sur Global implica vivir en un lugar plagado de contradicciones, pero también con una belleza incomparable: la diversidad de saberes y lenguas, la riqueza cultural y la creatividad que surge incluso en tiempos difíciles. Lo hermoso está en las juventudes modernas que, gracias a su energía, irreverencia y esperanza, nos hacen recordar que la vida y el futuro siempre pueden ser reinventados. Ellas y ellos convierten la política, la música, las redes y lo cotidiano en espacios de resistencia y de sueños compartidos, demostrando que el Sur no solo subsiste, sino que también genera y recrea el mundo a partir de su voz propia.

Referencias

- Anzaldúa, Gloria. (2009). *The Gloria Anzaldúa Reader* (A. Keating, Ed.). Inglés. Duke University Press.
- Anzaldúa, Gloria. (2002). Now Let Us Shift... the Path of Conocimiento. In G. Anzaldúa y A. Keating (Eds.), *This Bridge We Call Home: Radical Visions for Transformation* (pp. 540–578). New York: Routledge.
- Bellamy Foster, John. (2022). La guerra por encargo de los Estados Unidos en Ucrania. *El trimestre económico*, 89 (355), 903-915. Epub 02 de diciembre de 2022.<https://doi.org/10.20430/etc.v89i355.1593>
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Portugues. Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI (p.o. en 1996).
- Gentili, Dario. (2021). *The age of precarity: Endless crisis as an art of government* (S. Porcelli y C. Pope, Trans.). Italiano. Verso.
- Giroux, Henry. (1988). *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Giroux, Henry. (2009). Neoliberalism, Youth, and the Leasing of Higher Education. En D. Hill y R. Kumar (Eds.), *Global Neoliberalism and Education and Its Consequences* (pp. 30-53). Inglés. Routledge.
- Han, Byung-Chul (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Alemán. Taurus.
- Kincheloe, Joe Lyons (2001). *Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research*. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679. Inglés
- Kincheloe, Joe Lyons., y Steinberg, Shirley (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press. Inglés
- Kumaravadivelu, Bala (2003). *Beyond methods macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press. Inglés
- Martín-Barbero, Jesús. (2002). *Oficio de cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Masten, Ann. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227–238.

- Mignolo, Walter. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Porta-Vázquez, Luis y Aguirre Jhonatan. (2026). Zona de clivaje. Los estudios autobiográficos y narrativos en la profesión académica universitaria, *Revista Colombiana de Educación*, (99), e21509, <https://doi.org/10.17227/rce.num99-21509>
- Quintana, Laura. (2020). *Política de los cuerpos*. Herder. Español. Barcelona
- Reguillo, Rossana. (2017). *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. NED Ediciones.
- Restrepo, Eduardo. y Rojas, Axel. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rodríguez, Ernesto (2007). Jóvenes y violencias en América Latina: Priorizar la prevención con enfoques integrados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(2), 539-571. Retrieved September 19, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2007000200003&lng=en&tlng=es. Español
- Rodríguez, Ernesto, (2017) Emputad@s y Disputad@s: Miradas Neoliberales, Neoconservadoras y Desarrollistas sobre l@s Jóvenes de América Latina en Juventudes e Infancias en el Escenario Latinoamericano y Caribeño Actual en Vázquez, M., Ospina-Alvarado, M. C., y Domínguez, M. I. (Eds.). (2018). *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. CLACSO. Español. <https://doi.org/10.2307/j.ctvfjd17k>
- Santos, Boaventura De Sousa (2009). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CLACSO.
- Steinberg, S. (2006). Critical cultural studies research: Bricolage in action. In K. Tobin & J. L. Kincheloe (Eds.), *Doing educational research: A handbook* (pp. 117–137). Rotterdam: Sense Publishing.
- Tatum, Beverly Daniel. (2000). The complexity of identity: “Who am I?” In Adams, M., Blumenfeld, W. J., Hackman, H. W., Zuniga, X., Peters, M. L. (Eds.), *Readings for diversity and social justice: An anthology on racism, sexism, anti-semitism, heterosexism, classism and ableism* (pp. 9-14). New York: Routledge.

Ungar, M. (2011). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer.

Walsh, Catherine. (2013). “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”. En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I, (pp. 23-68). Español. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Prácticas descoloniales. Ejercicio desde el quehacer pedagógico con niñeces

Camila Donato Pizarro
Elisabet Díaz Costa

Introducción

Este capítulo tiene por objetivo describir el proceso llevado a cabo para la constitución de una red de acción socio política cuya finalidad es pensar los fenómenos educativos desde el Buen Vivir y los escenarios pedagógicos como espacios descolonizados, pertinentes y donde se valoren las diversidades de las infancias y los territorios de nuestro país. Desde la instalación del modelo neoliberal en Chile, instaurado durante la dictadura cívico militar y sostenido por los gobiernos posteriores de los últimos 30 años, la educación se ha visto permeada por discursos centrados en la eficiencia, la eficacia y la calidad medida con indicadores que se alejan de las realidades que se viven en el país. Sin embargo, los territorios siguen educando desde la resistencia. Lo que moviliza la creación de esta red es la necesidad de superar esta coyuntura político-educativa, a través de la colaboración entre organizaciones populares que trabajan con niñeces que han centrado su quehacer en la justicia territorial, el Buen Vivir y la educación comunitaria como ejes centrales, donde el saber pedagógico se construye desde las cosmovisiones, valores y prácticas ancestrales. Así, la educación comunitaria desde el Buen Vivir aporta una alternativa a la educación neoliberal, con una mirada centrada en buscar soluciones a los problemas sociales actuales reconociendo el legado histórico y epistemológico de las naciones originarias del cono sur. Para lograr lo anterior, el Departamento de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación convocó a un amplio número de organizaciones populares y centros educativos que abordan el trabajo con niñeces para definir los lineamientos estratégicos que permitan el logro de los objetivos propuestos en tres ejes: 1. Territorio como espacio pedagógico para la justicia social 2. Reconocimiento y rescate del saber profesional en

contextos diversos 3. Buen vivir y desarrollo socioemocional en comunidades

En Santiago de Chile, bajo el alero de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y su departamento de Educación Parvularia, en agosto de 2025, tuvo lugar el I Encuentro de saberes: Educación Parvularia y comunidad, con 220 personas interesadas en realzar la perspectiva comunitaria en educación infantil. Entre los participantes se contaron estudiantes de pedagogía, educadoras/es de párvulos, psicólogos, educadores/as diferenciales, académicos/as, equipos pedagógicos completos, directores/as de centros educativos y algunas autoridades vinculadas al sistema educativo en la Región Metropolitana de Santiago.

Participación política de mujeres en los espacios públicos

Del total de 220 participantes, 196 fueron mujeres. Lo que no es casual, debido a que la profesión de la educación parvularia ha tenido un fuerte componente femenino, sumado al rol que hemos ocupado las mujeres, desde hace décadas, en la construcción de redes comunitarias. En este sentido, la participación de educadoras comunitarias en el encuentro es una muestra concreta de cómo las mujeres, a través de nuestras prácticas históricas y relatos, hemos ido construyendo comunidad, sosteniendo el tejido social y produciendo saberes colectivos desde los territorios, en palabras de Silvia Federici, como las mujeres crean “infraestructuras de vida” para el sostenimiento colectivo (2013).

La marcada presencia femenina en los espacios comunitarios no es casual y tiene explicación en el rol que se les ha asignado a las mujeres desde el patriarcado (Bozo, 2021), en respuesta a una dinámica histórica y social que se encuentra asentada en los sectores populares del país. En estos contextos, las mujeres hemos asumido el rol de cuidadoras dentro del hogar, responsabilidad que se ha ido extendiendo al espacio público y comunitario. Así el cuidado deja de estar solo en el rol privado y pasa al espacio público, rol que por años el patriarcado le había asignado solo a hombres.

Aunque la historia oficial de Chile suele dar protagonismo a figuras masculinas, la realidad es que las mujeres hemos jugado un

papel crucial en la reconfiguración del tejido social del país. Somos una base fundacional de la cultura chilena (Bozo, 2021). Este papel esencial se basa en la función de reproducción de la vida que, durante siglos, se nos ha asignado, pero que ha ido más allá de las cuatro paredes del hogar. Al llevar nuestras acciones al ámbito comunitario, iniciativas como los comedores populares, las ollas comunes y los jardines infantiles autogestionados no solo responden a necesidades históricas y crisis económicas, sino que también reflejan un proceso de politización del trabajo reproductivo y del sostenimiento colectivo de la vida (Guelman et al., 2021)

Ahora bien, reducir la participación de las mujeres en el ámbito comunitario solo al rol de cuidado que históricamente se nos ha asignado sería ignorar el complejo entramado histórico, social y político que ha moldeado el espacio público que hemos ido conquistando, especialmente para aquellas que trabajamos lo educativo con lo comunitario. Este proceso, en su dimensión política, se manifiesta en la desfamiliarización del trabajo de cuidados, lo que significa que estas tareas se trasladan del hogar a la vida comunitaria, donde el cuidado empieza a ser visto como una responsabilidad colectiva y pública (Guelman et al., 2021), y ya no como una labor limitada al ámbito privado ni como una carga exclusiva de las mujeres.

Desde esta perspectiva, asumimos que la participación y experiencia impulsadas por mujeres en los territorios forjan, a su vez, espacios pedagógicos, donde el acto de cuidar, organizar y sostener la vida se convierte en una forma de producción de saberes situados y colectivos. En estos espacios lo educativo trasciende las instituciones formales y se configura en la cotidianeidad de la comunidad. A través de ollas comunes, reuniones de seguridad, asambleas por la defensa del territorio, talleres de formación y jardines infantiles comunitarios, las mujeres ejercemos una pedagogía de la vida cotidiana, que se nutre desde la experiencia vivida, la solidaridad, el cooperativismo y la identidad barrial.

Ejercicio pedagógico como saber politizado

De esta manera, el ejercicio pedagógico no solo reproduce conocimiento, sino que además lo crea y politiza el saber, al posicionarlo como herramienta de transformación social y de resistencia frente a violencias estructurales que atraviesan los territorios. Con todo este arraigo popular, histórico y comunitario,

el encuentro de saberes de educación parvularia y comunitaria constituye para nosotras un punto de partida fundamental. Desde este lugar, nos reconocemos como parte de un colectivo movilizado por la necesidad de cuestionar las prácticas instaladas en la educación formal chilena, muchas veces sostenidas en lógicas paternalistas y asistencialistas hacia las familias y las comunidades. A la vez, buscamos visibilizar, como una sola voz, la profunda distancia que persiste entre las políticas públicas que se diseñan e implementan en los centros educativos y la realidad cotidiana de aquellos espacios comunitarios que, día a día, trabajan con las niñas desde el compromiso, la ternura y la resistencia.

En esta línea, reconocer el valor de los saberes comunitarios conlleva, a su vez, reconocer las prácticas educativas que, desde el territorio, nacen como expresiones políticas que desafían y disputan las jerarquías tradicionales del conocimiento (Freire, 2011). La educación comunitaria ha sostenido históricamente espacios en los que la educación y la organización desbordan los márgenes institucionales de la escuela. Estas experiencias ponen en tensión el enfoque hegemónico de la educación al reivindicar la pedagogía del aprendizaje situado, la identidad barrial y la organización social, elementos que constituyen la piedra angular de la educación popular y comunitaria.

Por lo tanto, afirmamos que el aprendizaje situado no debe verse solo como una estrategia metodológica, sino como una postura política y ética que desafía los límites de la educación formal y aboga por la creación de conocimiento a partir de las experiencias vividas en los territorios. En este sentido, la identidad barrial se convierte en un medio de resistencia que protege memorias, luchas y formas de vida que históricamente han sido marginadas por los discursos institucionales, desafiando las narrativas uniformadoras que dominan las políticas educativas. Además, la organización social se establece como un espacio de construcción colectiva donde surgen pedagogías insurgentes que cuestionan la idea de la escuela como el único lugar legítimo para la enseñanza. Desde esta perspectiva crítica y reflexiva, entender la educación parvularia como una práctica situada implica desafiar las lógicas verticales del conocimiento, fomentar un diálogo horizontal entre la comunidad y la escuela, y reconocer en los territorios no solo un contexto, sino una fuente vibrante de transformación pedagógica y social.

Es así como la educación no puede reducirse a lo escolar, sino que se debe proponer construir prácticas históricas, productivas, sociales y políticas de carácter liberador (Cabaluz, 2015). Quienes habitan los territorios deben ser reconocidos como voces autorizadas para analizar procesos formativos de niñeces y también de futuros formadores.

Estrategia de legitimación del conocimiento comunitario

A partir de un diálogo sostenido en mesas temáticas, nos reconocimos como una sola voz que se sustenta en el compromiso político-pedagógico de transformar la realidad. La noción de discusiones comunitarias en mesas temáticas está intrínsecamente ligada a lo que, desde el punto de vista freiriano, se denomina proceso educativo liberador. Este debe iniciarse a partir del diálogo, siendo todos los participantes del proceso quienes identificamos los temas generadores (Freire, 2016). Se identifican necesidades, intereses, preocupaciones y una agenda desde la educación comunitaria.

Desde una perspectiva crítica y decolonial, el diálogo que fomentamos en las mesas temáticas puede considerarse una propuesta de pedagogía decolonial. No lo entendemos, como ya hemos mencionados, solo como una herramienta metodológica, sino como un eje epistémico, ético y político desde el cual podemos construir conocimientos. La pedagogía decolonial, al promover diálogos transformadores, nos invita a cuestionar y desafiar las formas hegemónicas de producción del conocimiento, lo que nos permite valorar los saberes situados, experienciales y comunitarios. Estos saberes, que surgen del encuentro entre diversas personas, tienen la misma legitimidad y el mismo poder transformador que los que se generan en los espacios académicos, ya que se nutren de la vida cotidiana, la memoria colectiva y las prácticas de resistencia que sostienen a las comunidades.

El diálogo se convierte, dialécticamente, en una práctica de construcción y resistencia frente a la colonialidad del saber, permitiendo que las voces de quienes construyen educación comunitaria sean protagonistas de la reflexión pedagógica. De este modo, la conversación en las mesas se configuró como un espacio de coconstrucción crítica donde la palabra compartida no solo

testimonió una mirada, sino que también ordenó las relaciones de poder que sostienen la praxis educativa. En este sentido, la educación desde una perspectiva decolonial busca superar la instrumentalización de la razón y el tecnicismo e invita a aprender y a construir un nuevo lenguaje validado y aceptado por la comunidad (Gómez-Torres y Mora-Alvarado, 2019).

La agenda común que nos convoca nace de la praxis dialógica, del reconocimiento de saberes locales, pedagógicos y comunitarios, y de la construcción de conocimientos orientados a la transformación social. Así como los proyectos que se han levantado durante décadas desde la educación comunitaria son gestados colegiadamente y giran en torno a problemáticas que atraviesan la vida comunitaria (Ortelli y Sartorello, 2024), en este encuentro pusimos a disposición del debate colectivo nuestros saberes y necesidades para aunar fuerzas ante problemáticas que son transversales a los espacios que habitamos.

En este contexto, las mesas temáticas no solo ayudaron a identificar problemas comunes, sino que también impulsaron la creación de rutas de acción colectiva que buscan desafiar las estructuras educativas tradicionales. Entre los acuerdos más destacados, subrayamos la importancia de fortalecer la autoformación como una práctica emancipadora que nos permita desarrollar marcos teóricos y pedagógicos propios, basados en la reflexión crítica y en el reconocimiento de nuestras experiencias locales. Además, se hizo sentir con fuerza la demanda al Estado — en todos sus niveles, desde los municipios hasta el gobierno central— de asumir un papel activo y corresponsable en la construcción de una educación que valore, respete y se conecte con los saberes comunitarios. También se destacó la relevancia de establecer redes de colaboración interinstitucionales y comunitarias como un medio para mantener procesos de resistencia pedagógica, compartir aprendizajes y tener un impacto en las políticas públicas. Desde esta perspectiva crítica y decolonial, entendemos que avanzar hacia una transformación educativa implica poner nuestras voces y prácticas en el centro del debate, reivindicando el derecho de las comunidades a definir los horizontes pedagógicos que guían la educación desde y para los territorios.

Disputas entre el conocimiento local y el conocimiento académico

La educación comunitaria cuenta en Chile con una tradición e historicidad que la sostiene, la que ha sido asumida por diversos sujetos y sujetas populares a lo largo de la historia del país que han cumplido diferentes roles en labores de: artesanía, obra gruesa, educación, campo, entre otros, quienes han impulsado diferentes procesos de autoeducación, como las escuelas levantadas por la Federación Obrera de Chile (Colectivo Diatraba, 2012) o las experiencias interculturales con comunidades mapuche en el sur de Chile (Torres y Carrasco, 2017). Particularmente, la educación comunitaria en educación parvularia ha desempeñado un rol destacado en la historia reciente a través de los jardines infantiles comunitarios que en su mayoría surgieron durante la dictadura cívico-militar, lo que hace que su origen esté entrelazado con la pobreza y la crisis política (Muñoz, 2020).

A lo largo de los años, esta tradición de educación comunitaria ha dado forma a una manera única de entender el acto educativo, basada en la experiencia compartida, la autogestión y la conexión con los territorios. Estas prácticas, que a menudo han surgido en contextos de exclusión o de crisis, han mantenido procesos de formación profundamente comprometidos con la transformación social y la defensa de una vida digna. Sin embargo, a pesar de su importancia histórica y de la riqueza pedagógica que ofrecen, hemos constatado que estas experiencias han recibido poca atención en las esferas políticas que controlan el currículum en nuestro país. Lo anterior explica una de las dificultades para posicionar la educación comunitaria como un campo legítimo de producción de conocimiento en la academia.

Sin embargo, queremos señalar que este movimiento de los conocimientos situados hacia los márgenes del discurso pedagógico dominante no ha sido un proceso neutral. La creciente tecnificación de la educación ha tendido a favorecer criterios de estandarización y eficiencia, dejando de lado los procesos dialógicos, históricos y contextualizados, lo que ha llevado a invisibilizar la dimensión política y territorial del acto educativo. En este contexto, vemos cómo los saberes comunitarios a menudo son reinterpretados desde lógicas funcionales, despojándolos de su capacidad transformadora

para ser incorporados como recursos metodológicos “innovadores” en estructuras que siguen siendo las mismas. Esto ha generado tensiones significativas entre la educación entendida como una práctica emancipadora y su reducción a procedimientos replicables, creando un ambiente propicio para la fetichización de la didáctica.

De esta manera, el contexto académico actual y a quienes trabajamos desde la decolonialidad se nos ha hecho difícil instalar la educación comunitaria como un campo de reflexión válido. La legitimidad y centralidad de los saberes académicos han derivado en el abordaje de lo pedagógico desde enfoques técnicos y con una fuerte orientación a la fetichización de la didáctica, concebida únicamente como un campo instrumental. Este suceso ha marginado de manera significativa las pedagogías críticas que discuten el sentido político, social y territorial de la educación. Así, la fetichización de la didáctica se sucede cuando el discurso de la didáctica se valora por su forma y no por su contenido real, en vez de permitir una reflexión profunda sobre el acto de enseñanza, se desfigura en un conjunto de palabras de moda que descontextualizan el saber y lo vuelven un conjunto de saberes en torno a una disciplina sin comprender la relación profundamente humana entre lo cognoscible, lo enseñable y el que aprende en un contexto y tiempo específico.

La dificultad de validar la educación comunitaria y las pedagogías críticas latinoamericanas, que han constituido un cuerpo pedagógico excluido y deslegitimado por las pedagogías oficiales y hegemónicas (Caballuz, 2015), ha promovido el recrudecimiento de un modelo neoliberal en todos los niveles de la educación donde la práctica pedagógica se desvincula de una práctica filosófica que discierne sobre los desafíos globales y de diversidad actuales.

En este contexto, dejar de lado las pedagogías comunitarias y críticas no solo ha significado perder un reconocimiento valioso en el ámbito del conocimiento, sino que también ha reducido el verdadero sentido de lo que implica educar. Al estar supeditada a los criterios de eficiencia y estandarización que caracterizan al paradigma neoliberal, la educación ha ido desdibujando sus dimensiones éticas, políticas y humanas. Así, la labor docente ha transitado de una reflexión profunda sobre los procesos de aprendizaje y la transformación social a un accionar técnico y utilitario, centrado en la aplicación de métodos y resultados

medibles. De esta manera, la didáctica, en lugar de ser un espacio de encuentro entre saberes, personas y contextos, se convierte en un discurso formal que se desconecta de la realidad y del compromiso con la vida en comunidad.

Las corrientes que han impulsado el reduccionismo técnico y la tecnificación de la educación separan la pedagogía de sus dimensiones filosóficas, éticas y políticas (Cabaluz, 2015). Esta tendencia ha convertido la cuestión educativa en conceptos difíciles de comprender y ha reducido el papel del profesorado a la mera transmisión de contenidos desconectados entre sí (Colectivo Diatraba, 2012), un rol que se aleja de la formación de un individuo capaz de transformar la realidad.

Frente a este panorama, nuestra apuesta por la educación comunitaria surge como una forma de resistencia a lógicas que fragmentan el verdadero sentido del acto de educar. Recuperar la educación como un acto colectivo, arraigado y conectado con la vida, implica desafiar las formas hegemónicas del conocimiento que dividen la teoría de la práctica y el saber de los territorios. Creemos en una educación que se construye a partir de las experiencias concretas de las comunidades, donde el cuidado, la colaboración y el diálogo se reconozcan como saberes válidos y esenciales para mantener la vida en común y transformar la realidad. En este camino, la educación comunitaria no se ve como un complemento marginal de la educación formal, sino como una propuesta política y epistemológica que reivindica la posibilidad de pensar y construir escuela desde los pueblos, desde las memorias y desde una pedagogía que vuelve a poner en el centro lo humano y lo colectivo.

Desde esta perspectiva, la pedagogía humanizadora de Freire se convierte en un pilar esencial para entender la educación comunitaria como un acto tanto político como ético. Freire (2016) sostiene que educar es un proceso de humanización recíproca que solo puede llevarse a cabo a través de un diálogo genuino, donde las personas se reconocen como protagonistas de su propia historia y no como meros objetos de intervención. Así, retomar prácticas educativas que están profundamente arraigadas en los territorios implica también adoptar una pedagogía construida a partir de la palabra compartida, la reflexión crítica sobre la realidad y el compromiso colectivo para transformarla. Desde esta perspectiva, la educación comunitaria refleja el principio freiriano de que nadie

libera a nadie, ni nadie se libera solo; más bien, las personas se liberan en comunidad, recuperando la dignidad del acto educativo y reafirmando que enseñar y aprender son actos profundamente humanos que solo tienen sentido cuando están dirigidos hacia la justicia, la esperanza y la emancipación.

La escolarización de la educación parvularia en Chile, es un ejemplo que permite clarificar como la adquisición de contenidos y métodos pedagógicos técnicos han reorientado las tradicionales prácticas globalizadoras en prácticas de conocimiento aislado y segmentado para las niñas (Pardo y Opazo, 2021). Esto se logra mediante métodos técnicos que aíslan y segmentan la información privilegiando ciertos constructos por sobre otros, y que validan el discurso que perpetúa las actuales relaciones político-económicas, lo que pone de manifiesto la persistencia de la colonialidad del saber.

La colonialidad del saber es uno de los ejes rectores del poder colonial; en palabras de la investigadora latinoamericana Rosa Bustos (Bustos, 2020) se concibe como el proceso de ocultar, negar, desconocer e invisibilizar las formas de pensamiento y el desarrollo del conocimiento alcanzado por grupos colonizados. En este contexto, nos propusimos abordar el encuentro como una práctica que desafía directamente la colonialidad del saber. Este tipo de encuentro pone en primer plano y valora conocimientos que, a lo largo de la historia, han sido ignorados o desestimados por el discurso dominante. En los espacios comunitarios reconocemos los saberes locales, las vivencias y las memorias colectivas como fuentes válidas de conocimiento, en contraste con la lógica colonial que tiende a jerarquizar y subordinar lo popular frente al conocimiento hegemónico.

Así, organizamos el encuentro como un acto político y epistémico, en el que diferentes profesionales relacionados con la educación de niñas nos reunimos para dialogar desde nuestras propias prácticas y contextos. Con este gesto, rompemos con la lógica del silenciamiento y abrimos la puerta a pensar y aprender desde conocimientos profesionales situados, donde la experiencia y el contexto local adquieren un valor interpretativo preponderante. Con estas acciones, se promueve una pedagogía decolonial, en la que el saber se genera de forma colectiva, situada y profundamente comprometida con la vida. Tal ha sido la importancia de estos argumentos para nuestros pueblos, que gran parte de la literatura

que ha abordado otras aproximaciones al saber se ha desarrollado desde el Abya Yala para la comprensión y la transformación de nuestros espacios comunitarios. Un ejemplo de esto lo representan los estudios que reivindican la investigación-acción participativa de los años 80 (Borda, citado en Piedrahita Rodríguez, 2020).

Recepción institucional (resistencias y apoyos)

A pesar de la larga tradición transformadora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y de su herencia como Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la iniciativa de retomar la línea comunitaria y emancipadora, con y desde los centros comunitarios, generó, al inicio, resistencias a nivel institucional. Dichas resistencias nos confirmaron la urgencia de disputar el espacio académico y de proyectar nuevas formas de producción de saberes, validando el conocimiento y el aprendizaje situado. Pero también, desde la convicción de la urgencia de un currículum contra hegemónico que considere los movimientos sociopolíticos y la participación de la comunidad (García Gómez, 2019).

La resistencia institucional de la academia y el alto nivel de participación de las comunidades educativas fueron una muestra de cómo la academia se cierra a nuevos horizontes, lo que nos invita a transformar los modos de producción y de validación del conocimiento (Cavallo, 2022). De esta manera, la experiencia particular del encuentro reveló una disputa más amplia sobre el espacio académico y las formas de construir y validar lo que se transmitirá en las aulas.

La academia, en tanto institución colonizada y colonial, perpetúa, a través de sus estructuras y estrategias, un saber vertical que limita el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento (Rivera Cusicanqui, 2010). Esto es especialmente crítico en una institución que tiene entre sus principios la pedagogía socio crítica, cuyos presupuestos reconocen que todo sujeto posee un saber que es derivado de la experiencia social (Mejía, 2015). En otros términos, la patente distancia entre lo que se sueña y las estructuras que lo impiden.

Si bien el encuentro surgió de la necesidad de levantar una agenda común entre la Universidad Metropolitana de Ciencias de la

Educación y quienes se sintieran convocados desde la Educación Comunitaria, lo cierto es que solo la acción de reunir, discutir y llegar a síntesis colectiva entre quienes participaron fue un acto de aprendizaje situado que emergió de la sapiencia de los territorios y de sus protagonistas. Teníamos claro que, para erradicar las injusticias e inequidades, requeríamos trabajar conjuntamente entre instituciones educativas para conformar amplias redes de participación. (García Gómez, 2019, p. 228)

La importancia de un encuentro como este en el contexto político en el que nos encontramos, donde la ultraderecha está en auge a nivel mundial, es crucial. Este fenómeno, que se manifiesta mediante un discurso anti derechos, busca deslegitimar la organización social y los movimientos comunitarios. Desarticular los lazos que nos unen y reinstaurar visiones conservadoras de la educación y de la vida comunitaria es justamente la forma en que el colonialismo pretende mantener su poder. Siguiendo a Gómez-Torres y Mora-Alvarado (2019) en el contexto actual de Nuestra América, donde el capitalismo global se expande y los discursos conservadores y anti derechos resurgen, las formas de colonización se intensifican, fragmentando los lazos comunitarios y fomentando el individualismo. En el ámbito educativo, estas dinámicas dan lugar a una pedagogía dependiente y colonizadora que forma individuos competitivos y aislados.

Ante esta situación, los encuentros de educación comunitaria se convierten en espacios esenciales de resistencia y reconstrucción del tejido social, donde la pedagogía se establece como una práctica ética, política y decolonial, centrada en la vida en común. Estos espacios se vuelven esenciales, sobre todo si consideramos la participación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, como institución estatal con enfoque público. Esto nos invita a reflexionar sobre el papel que deben desempeñar las universidades en la diversidad del pensamiento, actuando como un puente para fomentar el diálogo y fortalecer la conciencia crítica, no solo entre sus miembros, sino también sobre la responsabilidad que tiene una universidad en la formación de docentes para el país y en la transformación del propio país.

La tensión entre el rol público de las universidades y las estrategias coloniales para asegurar que las instituciones de educación superior se alineen con las políticas colonialistas

reproduciendo sus modelos, nos invita a pensar en el concepto de disputa ideológica propuesto Cabaluz (2015) para quien las pedagogías críticas latinoamericanas fundamentan su posición ético-política en la idea de que la educación es un campo de disputa ideológica y un motor esencial para la transformación social. En este contexto, el rol que apostamos a cumplir al promover la educación comunitaria guarda relación con restaurar y fortalecer ese tejido social que tan intencionalmente se ha intentado destruir.

La apuesta, entonces, es construir alternativas transformadoras que, desde la educación comunitaria, dismantelen los principios constitutivos del neoliberalismo, permitan devolver el sentido emancipador al acto educativo y, por defecto, a la acción docente.

En suma, el alto interés de los participantes del encuentro podría relacionarse con la posibilidad de generar actos de conocimiento conjunto que legitimen el saber producido en entornos bien conocidos y reconocidos por la comunidad implicada.

Responder al cómo

Evidentemente, este trabajo se gesta desde una perspectiva decolonizante, que busca deliberadamente reconocer las prácticas cognoscentes de quienes han sido históricamente oprimidos por el colonialismo (Millán et al., 2015). Entendemos que este es justamente el aporte más genuino que puede implicar la construcción de la red que se ilustra en este capítulo, donde se pretende compartir, profundizar y recrear el conjunto de significados comunes que hacen posible involucrarnos desde el campo educativo para mirar ese horizonte de sentidos al que se refiere Keila Millán.

A diferencia de la dicotomía entre el saber academicista colonialista y el saber vulgar, en las epistemologías del sur de Sousa Santos, existe espacio para la interlocución y la recreación de saberes científicos, populares, ancestrales y espirituales, en un diálogo horizontal que promueve la “ecología de saberes” (Santos, 2010, p. 31).

La forma de conducir el trabajo en red debía respetar lo que Santos (2010) definió como los puentes de comprensión y colaboración entre las diferentes culturas. Para ello, intencionamos

la participación representativa de cada integrante del encuentro y que esta fuera la base sobre la cual construir los horizontes comunes. Asimismo, para asegurar una buena interpretación y la coconstrucción, devolvimos el escrito a sus protagonistas, respetando el principio de reciprocidad y el fortalecimiento del vínculo entre el conocimiento y la vida comunitaria (Walsh, 2017). Lo anterior, para asegurar que lo que emergió del colectivo se mantuviese en él.

Esta práctica representa un esfuerzo por desafiar las formas convencionales de producción del conocimiento, en las que la academia a menudo se posiciona como el único y legítimo intérprete del conocimiento pedagógico enseñable. Al devolver la voz y la interpretación a quienes son protagonistas de los procesos, se pretendió romper con la lógica extractivista del saber, fomentando una epistemología situada que reconoce la autoridad de quienes viven, sienten y generan conocimiento desde sus territorios. Entonces, el ejercicio de la traducción intercultural no se reduce a un simple gesto metodológico, sino que se transforma en un acto político y ético: descentrar el conocimiento hegemónico para abrir espacio a una democratización de saberes en la que la teoría y la práctica de todos los participantes se entrelazan en un marco de reciprocidad, legitimación y respeto.

Desde esta perspectiva, mantener lo colectivo como principio y horizonte se convierte en una forma de resistencia frente a la tendencia a individualizar y fragmentar el conocimiento. La red, entonces, no solo se presenta como un espacio de intercambio, sino también como un sujeto político colectivo que genera significados, lenguajes y prácticas orientados hacia la transformación social. En este movimiento, la educación comunitaria se reafirma como un territorio epistemológico propio.

Otro antecedente relevante que debemos destacar se refiere a las dinámicas de trabajo promovidas en este encuentro. El carácter profundamente relacional del intercambio se gestó como una gran red neuronal, donde un punto de entrada tiene muchas capas ocultas con las que se interconecta, tal como lo expresó Donald Hebb en los orígenes del aprendizaje y la conexión de este tipo de modelos. No estamos solos en la lucha por la justicia epistémica, y esto quedó de manifiesto en la alegría de encontrarnos con personas con las que nos habíamos vinculado a lo largo de nuestras historias propias y

colectivas. Nos reconocimos en nuestra integridad como seres sentipensante, capaces de involucrar nuestra corporalidad y nuestras perspectivas epistemológicas y ontológicas para producir sentidos sobre la experiencia de educar niñeces con enfoque comunitario (Fals Borda, 1986).

Este enfoque relacional y sentipensante intencionado desde la organización y vivenciado durante el encuentro puso de manifiesto que la educación es un proceso dinámico, donde los conocimientos no solo se transmiten, sino que se entrelazan y se transforman de manera colectiva. La red de conexiones que se forma en estos espacios representa una forma de conocimiento que desafía la lógica individualista y fragmentada de la modernidad occidental, abriendo la puerta a una epistemología del encuentro en la que lo afectivo, lo corporal y lo político se entrelazan como dimensiones inseparables. Así, educar desde lo comunitario no se trata solo de compartir contenidos o modos de hacer, sino de reconocer la interdependencia que nos define y el poder transformador de los lazos que construimos al pensar, sentir y actuar conjuntamente.

De la unión y la fuerza

Una de las circularidades de la práctica comunitaria refleja la epistemología del vínculo, donde la comunidad se piensa como un colectivo que reflexiona y aprende en lógicas de acción y reflexión continuas que buscan la transformación social. En este sentido, el aprendizaje comunitario se realiza en comunidad y, por ello, replica las formas en que dichas agrupaciones han aprendido a trabajar en territorios específicos. Al respecto, rescatar dos ideas interesantes sobre cómo la red se ha ido consolidando. La primera de ellas dice relación con la participación periférica, donde los nuevos integrantes van comprometiéndose con diferentes responsabilidades de forma gradual hasta integrarse plenamente a la práctica comunitaria y la segunda, referida la idea de comunidad de práctica desarrollada por Lave y Wenger (2008) que resalta el aprendizaje a través de la práctica y la interacción social en comunidades. Ambos conceptos nos ayudan a comprender la forma en que se concibe y se ejerce la práctica comunitaria en un caso particular de aprendizaje colaborativo en el ámbito de las organizaciones comunitarias.

Durante la organización del encuentro, nos desafiamos a idear la forma de convocar a nuestras compañeras y compañeros relacionados con la educación de niñeces. A pesar de movernos en territorios altamente politizados y de trabajar directamente con comunidades de aprendizaje muy diversas, nos sorprendió la fuerte respuesta de las comunidades para revitalizar el movimiento de la educación comunitaria en los espacios de educación infantil. Ya desde el lanzamiento del primer encuentro, las inscripciones se colmaron tras algunos días de estar abiertas a todo público. Tras esto, redoblamos la apuesta, consiguiendo un espacio más amplio para el desarrollo del encuentro y luego, nos abocamos a la tarea de movilizarnos para lograr una participación efectiva de quienes se inscribieron. No basta con decir que se completó el aforo del auditorio ese día. La participación se midió en interés, en bailes, en la palabra y en la acción. Más de 180 personas se mantuvieron por casi cuatro horas discutiendo en torno al presente y futuro de la educación y las niñeces en Chile, aun cuando la mayoría había finalizado una extenuante semana laboral.

Quedaba de manifiesto la necesidad no cubierta de trabajo con las comunidades en un plano que no fuese el estrictamente administrativo/normativo. No era una invitación a consumir políticas públicas o conocimiento academicista, sino a crear políticas que respondieran a sus propios territorios. La respuesta fue contundente: existe conocimiento construido acerca de prácticas comunitarias con niñeces, existen experiencias que esperan ser sistematizadas y deliberadas en otros espacios, y existe una fuerte necesidad de vincularnos, de hacernos eco y de construir el tejido social que sostenga las propuestas que puedan desarrollarse en este colectivo.

Compromiso extendido. en tiempo y en capacidades

El desafío que surge de este encuentro es seguir tejiendo redes que se reconozcan como parte de un entramado más amplio, donde cada experiencia, territorio y práctica educativa contribuya a una trama colectiva de transformación. Construir una red implica fortalecer los vínculos existentes y potenciarlos, manteniendo el diálogo como un principio ético y político que nos ayude a resistir las lógicas fragmentarias e individualistas del sistema educativo

tradicional. Visualizamos este trabajo como un proceso en constante movimiento, abierto a nuevas voces, a la incorporación de otros saberes y a la creación de espacios donde la educación comunitaria sea vista como una fuerza viva de creación, organización y poder popular.

En este horizonte, nuestras proyecciones se centran en la continuidad y la expansión del tejido colectivo: fortalecer los lazos entre experiencias territoriales y académicas, promover instancias de formación y reflexión compartidas, y generar herramientas pedagógicas que faciliten el reconocimiento mutuo entre quienes educan desde lo comunitario y lo popular y quienes lo hacen desde las aulas universitarias. Además, avanzar en la sistematización de experiencias permitirá visibilizar prácticas transformadoras que, a menudo, quedan fuera de los márgenes institucionales y de la política pública.

En este proceso, la universidad se pone al servicio de la educación desde los territorios, no como una entidad jerárquica que impone saberes, sino como aliada en la construcción colectiva del conocimiento. Esto implica poner a disposición sus recursos académicos, investigativos y pedagógicos, sus espacios de reflexión crítica, sus herramientas metodológicas y sus canales de difusión, para acompañar y fortalecer los procesos que surgen desde las comunidades. Así, la academia se aleja de su tradicional posición de poder y se reintegra al tejido social, reconociendo que el conocimiento más transformador nace del diálogo entre saberes diversos, situados y vividos.

Referencias

- Bozo, Jorge (2021). *Mujer pobladora: un liderazgo feminista entre el espacio público y privado*. *Revista de la Academia*, 32, 186-207. Español. Artículo científico. Santiago-Chile. En <https://revistas.academia.cl/index.php/academia/article/view/2072>
- Bustos, Rosa (2020). Construcción de una pedagogía decolonial ...una urgente acción humana. *Revista Historia de La Educación Colombiana*, 24(24), 15–44. Español. Artículo científico. San Juan de Pasto-Colombia. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>

- Cabaluz, Fabian. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Español. Libro Científico. CLACSO. Buenos Aires-Argentina.
- Cavallo, Lisette (2022). Educación no formal y participación comunitaria: Una experiencia educativa de inclusión social. *Revista de Sociología*, 37(2), 64–77.
<https://doi.org/10.5354/0719-529x.2022.69103>
- Colectivo Diatraba. (2012). Educación Pública-Comunitaria propuesta contra-hegemónica para la transformación social. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 11, 107-115, En <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/448>
- Fals Borda, Orlando. (1986). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: Por la praxis*. Español. Libro científico. Tercer Mundo Editores. Bogotá-Colombia
- Federici, Silvia (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Inglés. Libro científico. Traficantes de Sueños. Madrid-España.
- Freire, Paulo. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2016). *Pedagogía de los sueños posibles*. Portugués. Libro científico. Editorial Siglo XXI. Ciudad de México-México.
- García Gómez, Teresa. (2019). ¿Qué profesional de la educación para qué escuela y para qué sociedad? *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), 219–231. Español. Artículo científico.
<https://doi.org/10.6018/reifop.376391>
- Gómez-Torres, Juan, y Mora-Alvarado, Mynor (2019). Pedagogía decolonial: límites, posibilidades y alternativas identitarias trans e interculturales desde nuestra América. *Revista PRAXIS*, 79, 1–19. Español. Artículo científico.
<https://doi.org/10.15359/praxis.79.4>
- Guelman, Anahí, Palumbo, María Mercedes, y Lezcano, María Laura. (2021). Contextos y ámbitos del trabajo comunitario de cuidados. *Estudios Del Trabajo. Revista De La Asociación Argentina De Especialistas En Estudios Del Trabajo (ASET)*, 62. 1-29. Español. Artículo científico.
En <https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/104>

- Lave, Jean, y Wenger, Etienne (2008). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Inglés. Libro científico. Cambridge University Press. Cambridge-Inglaterra. chrome-extension://efaidnbmninnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://biibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17387/cb419d882cd5bb5286069675b449da38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mejía Jiménez, Marco (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis y Saber*, 6, 97–128. Español. Artículo científico. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592015000200006
- Millán, Keila; Rincón, Oriana y Rincón, Omar (2015). El asunto decolonial: Conceptos y debates. *Perspectivas, Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 3(5), 75-95. Español. Artículo científico. Recuperado de <https://www.perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/download/160/362?inline=1>
- Muñoz-Zamora, Graciela. (2020). Jardines Infantiles Comunitarios en Chile: Una historia de resistencia. *Educação e Sociedade*, 41, 1-13. <https://doi.org/10.1590/ES.209235>.
- Ortelli, Paola, y Sartorello Stefano (2024). Autonomía, comunalidad y buen vivir: la apuesta por la educación comunitaria indígena en México. En José Luis García, Stefano Claudio Sartorello y Pablo Vommaro (coords.) *Nuevas prácticas, añejas tensiones: alternativas político-educativas desde el sur*. (pp.23-46). Libro científico. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Pardo, Marcela, Opazo, María. José, y Rupin, Pablo (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: Consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad En La Educación*, 54, 143–172. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652021000100143&script=sci_abstract
- Piedrahita Rodríguez, Jarol. Andrés. (2020). La descolonización epistemológica y la educación política en Colombia. Hacia una perspectiva ciudadana del buen vivir. *Foro de Educación*, 18(1), 47-65. Español. Artículo científico. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.720>

- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Español. Libro Científico. Tinta Limón y Retazos. Buenos Aires-Argentina.
- Santos, Boaventura De Sousa. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Portugues. Libro científico. Ediciones Trilce / Universidad de la República. Montevideo-Uruguay.
- Torres, Inti., y Carrasco, Noelia (2017). Educación y Participación Comunitaria en Escuelas de Contulmo y Tirúa, Chile. Interculturalidad, Micropolíticas y Territorios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 125–139. Español. Artículo científico.
<http://dx.doi.org/10.4067/S071873782017000200009www.rinace.net/rlei/>
- Walsh, Catherine (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Libro científico. Abya-Yala. Quito-Ecuador.

Sobre las autorías

Cicerón Erazo Cruz

Teólogo y Filósofo, especialista en Pedagogía, magister en Ética y en Filosofía Política y Doctor en Educación. Se desempeña como profesor del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca (Colombia). Es miembro titular de la Red para la Educación en Iberoamérica (Red Frei), de la Línea de Investigación en Pedagogía, Interculturalidad Crítica y Decolonialidad e integrante del Grupo de Investigación Cultura y Política. También, desde la dirección de la Fundación para el Desarrollo 261 Decolonialidad e Interculturalidad Crítica. Teoría y praxis desde los territorios en Latinoamérica y la Dignidad Humana, acompaña diversos procesos educativos, populares, sociales y de las comunidades eclesiales de base, en la ciudad de Popayán y el departamento del Cauca (Colombia). Sus intereses académicos e investigativos giran alrededor de la Filosofía de la Liberación, el pensamiento crítico latinoamericano, la decolonialidad, la educación y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Correo: cayodu@gmail.com

Luis Pincheira Muñoz

Profesor de Educación Diferencial Mención Audición y Lenguaje. Universidad Austral de Chile. Magíster en Educación, mención Escuela y Comunidad, Universidad Arcis. Doctor en Educación, Universidad Academia Humanismo Cristiano. Educador popular (CIDE). Investigador asociado del Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE) Chile. Investigador del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (Chile) y miembro titular de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica, línea de investigación Perspectivas Decoloniales: otros saberes, sentires y pensares desde ABA YALA. Correo: pincheira.luis@gmail.com

Paz Concha Elizalde

Chilena radicada en Argentina, doctoranda en Antropología Social y Licenciada en Ciencias Antropológicas, ambos por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Profesora invitada de universidades nacionales en la Argentina. Co-compiladora, de Las máscaras del capitalismo colonial/moderno en el polo marginal

(Buenos Aires, Del Signo – Center for Global Studies and the Humanities, Duke University). Desde hace alrededor de dos décadas realiza trabajos de investigación junto a organizaciones indígenas qom en la provincia del Chaco, sobre derechos para los pueblos indígenas y (des)posesión de la tierra indígena durante el siglo XX, temas sobre los que ha publicado en revistas especializadas y libros del ámbito nacional e internacional.

Correo: pconchaelizalde@gmail.com

María Eugenia Borsani

Doctora en Filosofía y Magister en Filosofía e Historia de las Ciencias. Profesora Titular e Investigadora de la Universidad Nacional del Comahue, 1986-2023. Profesora Consulta, 2024. Fundadora y Directora del Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad - CEAPEDI- y de Otros Logos, Revista de Estudios Críticos. Autora de Una bisagra entre la hermenéutica y la Filosofía de las Ciencias (2005) y Rutas decoloniales, Ed. del Signo y Duke University (2021), prologado por Walter Mignolo. Obras colectivas co-editadas: Los desafíos decoloniales en nuestros días (2014); Ejercicios decolonizantes en este Sur (2015); Ejercicios decolonizantes II (2016), entre otras. Acredita más de un centenar de escritos publicados en el país y en México, España, Italia, Alemania, Chile, Uruguay, Venezuela, Ecuador y Brasil. Co-directora, Directora y Asesora externa de Proyectos de Investigación desde 2000.

Correo: eugeniaborsani@gmail.com <http://orcid.org/0009-0003-9703-6674>

Luisa María Pulgarín Arboleda

Colectivo de Trabajo Social Crítico Colombia. Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, Grupo de Investigación en Estudios sobre el Desarrollo Local y Gestión Territorial. <https://orcid.org/0009-0009-6715-6265>. Trabajadora social de la Universidad de Antioquia, con énfasis en estudios rurales y trabajo comunitario. Tecnóloga en Gestión Comunitaria, de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia - IU COLMAYOR, con práctica en docencia universitaria. Coordinadora del Programa de la Tecnología en Gestión Comunitaria modalidad virtual y presencial. Magister en Educación y Derechos Humanos de la Universidad

Autónoma Latinoamericana, tesis laureada con el reconocimiento Summa Cum Laude, promotora de lectura y animadora socio cultural certificada, docente universitaria con certificación de la IU COLMAYOR. Integrante del Grupo de Investigación en Estudios sobre el Desarrollo Local y Gestión Territorial, investigadora principal del proyecto Caleidoscopio de iniciativas de memoria colectiva para la construcción de paz. Visiones de paz y horizontes de futuro en los territorios de Antioquia y Tolima. 2016-2021, coinvestigadora del proyecto Desarrollo de una herramienta basada en las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) para el fortalecimiento de capacidades en la comunicación académica y comunitaria, ambos en proceso de ejecución. Integrante del colectivo de Trabajo social Crítico Colombia desde el 2009. Correo: lpulgarin@adm.colmayor.edu.co

Deisy Johanna Suárez Cardona

Colectivo de Trabajo Social Crítico Colombia. Colegio Calasanz Medellín, miembro del equipo líder de voluntariado de la Fundación Educativa Calasanz en el programa Futuro Mejor etapa 2, Medellín, Antioquia. <https://orcid.org/0009-0005-4654-3371> Trabajadora Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Antioquia) con experiencia investigativa en torno a las organizaciones sociales y comunitarias, docente del Colegio Calasanz Medellín con experiencia en procesos de educación formal y no formal. Magíster en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana (UNLA), tesis laureada con el reconocimiento Summa Cum Laude, con trayectoria en el área gremial en la Junta Directiva de la Asociación de Trabajadores Sociales de Antioquia (ATSA) (períodos 2018-2020 y 2020-2022). Integrante del Colectivo de Trabajo Social Crítico Colombia desde el 2017 y del equipo de voluntariado de la Fundación Educativa Calasanz en el Programa Futuro Mejor, etapa 2, desde el año 2021. Correo: djsuarez@calasanz-medellin.edu.co

Ibsen Hernández Valencia

Educador, escritor, investigador y gestor cultural afroecuatoriano con una sólida formación multidisciplinaria. Es Licenciado en Ciencias de la Educación (Especialización Físico-Matemático) por la Universidad de Guayaquil, institución donde también se

especializó en Derechos Humanos. Máster en Negocios Internacionales y diplomados superiores en Economía y Gestión Empresarial Internacional, estudios en Gerencia Social para el Desarrollo de Comunidades Afrodescendientes (INDES-BID). En el ámbito educativo, se ha desempeñado como docente universitario en didáctica de la matemática y artes escénicas, y ha ocupado cargos directivos como vicerrector de instituciones educativas. En el sector público, ejerció como asesor en la Asamblea Nacional (2013-2014), delegado Provincial del CPCCS en Guayas y director de Relaciones Internacionales del Ministerio de Trabajo (2017). Su compromiso con la memoria histórica y la etnoeducación lo llevó a ser miembro del Consejo Académico Sobre Interculturalidad de UNICEF y a fundar organizaciones pioneras como Afroamérica XXI-Ecuador y la Fundación Cimarrón Siglo XXI para la defensa de los derechos del pueblo afrodescendiente. Correo: ibsen8@gmail.com

Rolando Pinto Contreras

Académico Chileno en Epistemología Educativa y Curricular, Profesor de Filosofía Universidad de Chile; licenciado en Sociología del Desarrollo y Doctor en Ciencias de la Educación Katholieke Universiteit te Leuven (K.U.L.), Lovaina, Bélgica. Primer Doctor Honoris Causa del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Asesor curricular con Comunidades Mapuche Lafquenche de Llaguepulli (Lago Budi) y con otras Comunidades Mapuches, ubicadas en diversas localidades de la Región de la Araucanía Chile, imparte Docencia y Direcciones de Tesis de Magister y de Doctorado en Educación, en varios Programa de Postgrado, en Universidad de Playa Ancha (Valparaíso) y de otras Universidades Chilenas y Latinoamericanas. Además, es asesor pedagógico de Educación entre Adultos, en el Proyecto Extensión Técnica Rural en la Sexta Región, del GIA/FIA; y desarrolla consultorías nacionales e internacionales sobre “Modelos de Formación Innovadores”, del “Currículum y de la Pedagogía Crítica Emergente Emancipadora”. Posee publicaciones de libros sobre el tema de la Pedagogía Crítica y el Currículum Crítico Emergente, en editoriales chilenas y latinoamericanas y más de 100 artículos científicos en educación y política, en Revistas indexadas, es miembro de Evaluadores CONICYT- Chile y miembro de la línea de investigación

Interculturalidad crítica Decolonial en el ámbito socioeducativo de la Red de Educadores para Iberoamérica.

Correo: rolopintocontreras@gmail.com

César José Valdovinos Reyes

Doctor en Formación de Formadores por la ENSM de México y Doctor en Ciencias de la Educación UNISAN, Posdoctorado en Evaluación de Sistemas de la Calidad Educativa, Posdoctorado en Educación Popular y Pedagogía Crítica, Posdoctorado en Interculturalidad y Pensamiento Crítico, Maestro en Educación Básica, Subdirector en el nivel de Secundarias Técnicas, asesor e investigador en posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional 162 sede Zamora, coordinador del Centro Internacional de Pensamiento Crítico Eduardo del Río "Rius" (CINPECER Rius) miembro de CLACSO, coordinador del Capítulo México del Posdoctorado de Pedagogía Crítica y educación popular, miembro de la Comunidad de Pensamiento Complejo (Religar, religar, siempre religar) de Latinoamérica. Miembro fundador del Colectivo del Pluriverso de la Comunalidad. Miembro Pleno del Movimiento De Educadores Populares y Críticos Desde y Por Nuestramerica. Sus líneas de producción de conocimiento son Investigación (Acción) Participativa, Dialéctica Constructiva y Transdisciplinarias, Pensamiento Crítico, Pensamiento Complejo y Ciencias de la Complejidad, Epistemología y Didáctica Crítica, Comunidad y Comunalidad, Educación Popular y Pedagogía Crítica.

Correo: drcesarvaldovinosupn@gmail.com

Adriana Castañeda Londoño

Doctora en educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá Colombia. Es profesora del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia. Guía cátedras de escritura en inglés y didáctica. Ha investigado temas como discursos de género y aprendizaje, pedagogías del lugar y literacidad crítica, clase social y aprendizaje de lengua, y se ha interesado en el pensamiento y práctica decolonial. Es miembro del grupo de investigación Profile. Correo: adcastanedal@unal.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8360-4528>

Miguel Martínez Luengas

Miguel Martínez-Luengas es Profesor de Inglés y Magister en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Es Doctor en Educación con énfasis en Educación en la enseñanza del inglés de la Universidad Distrital de Colombia. Ha enseñado inglés en los niveles de colegios en primaria, secundaria y nivel universitario durante más de 20 años. Su investigación se centra en la Investigación local educativa, el Posicionamiento de sujetos en Educación, las Pedagogías Críticas, las Narrativas en Educación y las prácticas de observación de clases. Es profesor asistente en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia. Se considera un aprendiz y educador en territorios contextuales. Correo: lmartinezlu@unal.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-0456-2604>

Camila Donato Pizarro

Educadora de Párvulos, con un Magíster en Educación enfocado en Currículo Educacional actualmente, doctoranda en Educación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona en La Habana, Cuba. En este momento, me desempeño como docente en el Departamento de Educación Parvurlaria en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Durante doce años, fui concejala en la comuna de Macul, trabajando de manera directa con las comunidades y organizaciones sociales, impulsando políticas públicas locales que emanan desde la participación comunitaria. Correo: camila.donato@umce.cl
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0089-5000>

Elisabeth Díaz Costa

Educadora de párvulos, máster y doctora en Intervención Pedagógica y Psicopedagógica de Granada. Actualmente, académica del Departamento de Educación Parvurlaria de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). En mi trayectoria profesional he trabajado en contextos de alta vulnerabilidad social, tanto con niñeces como con juventudes. La formación docente, la práctica pedagógica y la investigación educativa son temas de mi interés, interpretados desde marcos sociocríticos y, más recientemente, feministas.

Correo: elisabet.diaz@umce.cl Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4514-9338>

Gloria Vallejos Tabali

Es profesora de Educación Básica mención Lenguaje y Comunicación, titulada de la Universidad de Concepción. Actualmente, realiza sus estudios Doctorales en FLACSO Argentina. En el año 2015 fue monitora del plan de alfabetización "Contigo Aprendo" del Ministerio de Educación en Copiapó. Es autora del libro "Hacer hablar las letras", presentado en 2017. El texto relata su experiencia enseñando técnicas de escritura a un grupo de adultos mayores de la población Borgoña en Copiapó. Ha participado como expositora en seminarios sobre patrimonio y archivos escolares organizados en la región, además de colaborar en redes de profesionales y gestores culturales.

Correo: gloriavallejotab@gmail.com

En los tiempos que corren, álgidos, urgentes, por momentos desesperanzadores, Ejercicio descolonizantes desde el Sur... toma registro de experiencias colectivas concluidas o en curso, que bogan por un nuevo horizonte de sentido. En la sumatoria, la pretensión de esta compilación es recordarnos que, precisamente en estos tiempos, no sólo es posible, sino necesario, defender, habitar, hacer mundos otros.

“Es un libro que muestra alternativas que se están desarrollando en diferentes territorios de Abya Yala, el texto, siendo profundamente crítico, no se queda en la denuncia y el cuestionamiento, sino que avanza hacia la visibilización de procesos en curso que permiten avizorar que otras formas de existir son posibles más allá de los presupuestos de la modernidad, el cristianismo y el capitalismo. Es una obra que redundará en las reflexiones contemporáneas de nuestro continente”
Adolfo Alban

“El libro en su conjunto nos obsequia pistas sumamente orientadoras para generar, impulsar y acompañar ejercicios descolonizantes en las pedagogías latinoamericanas contemporáneas. Conjugando desde cada práctica concreta pedagogías decoloniales, pedagogías de la memoria, pedagogías de la resistencia, así como pedagogías del encuentro, las contribuciones esbozan caminos andados tanto como sendas por caminar, aportando miradas de reconstrucción de la memoria histórica tanto como visibilizaciones de las emergentes diversidades contemporáneas”
Gunther Dietz

