

Noemí Duran Salvadó
Alba Lucía Rojas Pimienta (coords.)

Kavai. Pedagogía y diversidad cultural

Voces que caminan
en el grupo de
investigación Diverser
y la licenciatura
en Pedagogía de la
Madre Tierra



***Kavai.* Pedagogía y diversidad cultural**

Voces que caminan en el grupo de
investigación Diverser y la licenciatura
en Pedagogía de la Madre Tierra

COLECCIÓN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA



CONSEJO EDITORIAL IDP, UB-OCTAEDRO

Dirección

Núria Serrano Plana (Jefa de la Sección Universidad, IDP, Facultad de Química, Universidad de Barcelona)

Coordinación

David Bueno Torrens (Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Editores

Manuel León (director de la Editorial Octaedro) y Juan León (editor de Octaedro)

Comité de expertos

Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología y Comunicación, Universidad de Barcelona)

Carmen Ferrándiz García (Facultad de Psicología, Universidad de Murcia)

Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Virginia Larraz Rada (Escuela de Educación, Universidad de Andorra)

Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares)

Joan Carles Ondategui Parra (Facultad de Óptica y Optometría, Universidad Politécnica de Cataluña)

Mireia Ribera Turró (Facultad de Matemática e Informática, Universidad de Barcelona)

Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Francisco Javier Hoyuelos Álvaro (Facultad de Química de la Universidad de Burgos)

Max Turull Rubinat (Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (IDP, Universidad de Barcelona), Paula Estalayo Bielsa (Ed. Octaedro)

Normas presentación originales:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Normas_presenta.pdf

Revisores:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs//Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad:

<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf>

Noemí Duran Salvadó y
Alba Lucía Rojas Pimienta (coords.)

***Kavai.* Pedagogía y diversidad cultural**

Voces que caminan en el grupo
de investigación Diverser y la
licenciatura en Pedagogía de
la Madre Tierra

OCTAEDRO - IDP, UB

Colección Educación universitaria

Título: *Kavai. Pedagogía y diversidad cultural. Voces que caminan en el grupo de investigación Diverser y la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*

Primera edición: noviembre de 2026

© Noemí Duran Salvadó y Alba Lucía Rojas Pimienta (coords.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Desenvolupament Professional (IDP)
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75
www.ub.edu/idp/web/
idp.ice@ub.edu



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-453-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Acceso abierto - *Open Access*

SUMARIO

Presentación	9
— NOEMÍ DURAN	
1. Pedagogías para la diversidad: aportaciones del grupo Diverser a la transformación intercultural de la formación docente en Colombia	15
— ALBA LUCÍA ROJAS PIMIENTA	
2. Tejer y caminar otras formas de pensar la investigación	25
— CRISTINA BUITRAGO BEDOYA, ALBA LUCÍA ROJAS PIMIENTA	
3. Significados de vida. Matriz ancestral para reconocer a la madre tierra	51
— ABADIO GREEN STOCEL, DORA YAGARÍ, SABINEE SINIGUI	
4. Interculturalidad y educación: diez años de devenires y perspectivas en la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia	67
— JUAN CAMILO ESTRADA, JULIETH TABORDA OQUENDO, JACKELINE MARTÍNEZ CANO, ALEXANDRA GÓMEZ MARÍN	
5. InspirAcciones: Tejer y Reescribir entre cuerpos narrativas decoloniales entre Latinoamérica y Europa	103
— NOEMÍ DURAN, MAYARA HELENA ALVIM	
6. Educación y género: una experiencia en la formación de profesionales de la educación en la Universidad de Antioquia ...	149
— MARÍA ISABEL URIBE LÓPEZ, JUAN CAMILO ESTRADA, ÓSCAR EMILIO MARÍN GARCÉS, TERESA CASTRO MAZO	

7. La escuela y la profesión docente en la sociedad del espectáculo: retos y reflexiones en torno al lugar pedagógico e intelectual de la escuela y el ejercicio docente	177
— YUDY ANDREA GÓMEZ MARTÍNEZ, JUAN CARLOS VÁSQUEZ GARCÍA	
Sobre las coordinadoras del libro	213
Información de las autoras y autores de este libro	215

PRESENTACIÓN

— Noemí Duran

El grupo de investigación Diverser, Pedagogía y Diversidad Cultural se configuró en la Universidad de Antioquia (UdeA) a finales del año 1999 a partir de demandas cada vez más explícitas por parte del movimiento social de indígenas, negritudes y mujeres por llevar a cabo investigaciones con perspectivas críticas y creativas, que posibilitaran una apertura de las maneras de formar en pedagogía e investigación a los maestros y maestras en las facultades de Educación. En este sentido, para el grupo Diverser la relación entre investigación y educación es fundamental. En el año 2004 se hizo un ejercicio reflexivo que dio lugar a la publicación *Voces indígenas universitarias: Expectativas, vivencias y sueños* (Editorial Universidad de Antioquia), que sirvió para propulsar la creación de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Desde entonces, ha transcurrido tiempo y son muchos los aprendizajes que el grupo ha vivido; por eso, sentíamos que era importante otro ejercicio escritural, a modo de sistematización, actualización y proyección del campo de la pedagogía y la diversidad, con los conocimientos y experiencias de quienes de una manera u otra hemos participado de esta construcción con el grupo de investigación Diverser, la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y el Programa de Educación Indígena de la Universidad de Antioquia.

El libro que tenéis entre manos es el resultado de este proceso de escucha y creación colectiva; por eso, lo hemos titulado *Kavai*,¹ pala-

1. En idioma del pueblo indígena emberá de Colombia significa ‘tejido que camina’. Agradecimientos a Dora Yagarí, mujer emberá. 2025.

bra que, en el idioma del pueblo indígena emberá de Colombia, significa ‘tejido que camina’. Así como se presenta este libro, en polifonías, participativo, convergente y divergente, transdisciplinar, disruptivo, intercultural e intergeneracional, es el grupo Diverser. Donde quienes estudiando y explorando metodologías y formas diversas, participativas, disruptivas para la academia convencional, con trayectoria en el mundo ancestral y en el mundo crítico de la educación, caminamos y construimos un tejido con horizontes, resistencias y oportunidades desde un sur global a la escucha del planeta que habitamos.

En el contexto planetario actual, un libro que plantee formas alternativas de pensar la educación universitaria considerando la tensión local-global es una caja de herramientas para el lector. Tengo la fortuna de conocer en primera persona el sistema educativo universitario europeo, del cual formo parte como profesora de la Universidad de Barcelona, y a la vez también participo desde hace trece años en el contexto universitario latinoamericano, en específico por mi vinculación como docente e investigadora de Diverser, Pedagogía y Diversidad Cultural (Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia). Cuando la profesora Alba Lucía Rojas me propuso ser coeditora de este libro, lo sentí como una alegría y un honor enormes. A la vez, me inquietó porque se me otorgaba la responsabilidad de colaborar para dejar por escrito parte de las historias de aprendizaje de este grupo de investigación, al cual pertenezco, pero como extranjera siempre he querido ser prudente en la forma de entrar en diálogo intercultural. Sentirme parte del grupo y haber compartido y aprendido mucho con él me ha dado fuerza y ánimo para contribuir en esta tarea. Planteo aquí esta cuestión porque el libro trata principalmente de cómo articulamos el saber, el ser y el poder desde los cuidados, la ética responsable, el reconocimiento de los distintos lugares de enunciación y articulación. Un libro que plantea posicionamientos decoloniales, en tanto que narra apuestas pedagógicas con gran compromiso político para reconocer voces silenciadas en la academia occidental (también hegemónica en muchas universidades latinoamericanas), ¿dónde debe ser publicado? ¿Para qué? ¿Para quién? Estas cuestiones han aparecido desde el inicio en nuestro ejercicio grupal reflexivo.

En este sentido, agradecemos a la editorial Octaedro la confianza en nuestras letras y la posibilidad de expandirlas más allá del contexto local desde donde emergen. El contenido que se expone en las siguientes páginas tiene que ver con retos contemporáneos que desde una visión ecosistémica nos implican y afectan a todos, aunque de distintas maneras y con distinta carga histórica según el contexto. Norte y sur pueden mirarse a través de este libro. Cuando pensamos en justicia social desde el campo de la pedagogía se nos hace necesario hablar de justicia curricular y justicia epistémica también. A lo largo de los capítulos se narra un camino de lucha hacia esta justicia anhelada; cada capítulo nos señala de manera singular pistas para crear rutas de transgresión amorosa en el sí de la institución universitaria.

Al principio, en el primer capítulo, se presenta la historia del grupo de investigación Diverser y sus aportaciones a la transformación intercultural de la formación docente en Colombia. La apuesta por la formación investigativa desde el pregrado, la investigación comprometida con la diversidad cultural y la articulación de saberes ancestrales con teorías críticas contemporáneas son tres líneas del núcleo fundacional de Diverser. Este proceso de pluralizar la producción y la validación de saberes, que se narra desde la experiencia de Diverser, puede ser muy inspirador para cualquier persona que hoy en día se plantee cómo articular y potenciar una universidad intercultural.

El segundo capítulo se centra en los modos de investigar que el grupo Diverser viene explorando. ¿Qué metodologías nos permiten aprender en y con el territorio? Mediante el relato sobre formas de investigar «otras» y en especial sobre la investigación según la Pedagogía de la Madre Tierra, nos adentramos en esta gran cuestión. La fragilidad vincular y el desenraizamiento son problemas contemporáneos que no podemos obviar, por lo que los planteamientos que ofrece este capítulo también devienen pistas inspiradoras a la hora de reflexionar acerca de cómo escuchamos y colaboramos con las singularidades del territorio que habitamos en nuestra tarea investigativa y docente.

El tercer capítulo narra propiamente la experiencia formativa según la Pedagogía de la Madre Tierra; en especial, describiendo la importancia de la metodología de significados de vida como matriz

ancestral para reconocer a la madre tierra. Este capítulo nos coloca en otros lenguajes y cosmovisiones diferentes a la visión occidental académica; la escucha atenta de las lenguas indígenas y de la tierra como ser vivo conlleva otras dinámicas de aprendizaje que aquí se relatan. Dinámicas con el trasfondo de recuperar la historia de origen, fortalecer la identidad cultural, crear propuestas educativas propias, defender el territorio y la pervivencia cultural, dialogar con otros saberes. En un mundo que mira hacia delante de manera acelerada y donde el horizonte indica una condición póstuma, el acto humilde de atender y cuidar el lugar de donde venimos aporta una enseñanza clave no solo para los territorios indígenas.

Con posterioridad, en el cuarto capítulo se estudia y reflexiona sobre los abordajes conceptuales de la noción de interculturalidad que han surgido a lo largo de los años en las investigaciones llevadas a cabo en el marco de la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, que han sido acompañadas y asesoradas por el grupo Diverser. Este ejercicio permite explorar las complejidades de este concepto, incluidas las formas de vivenciarlo. La comprensión de la interculturalidad como propósito educativo, como herramienta para valorar la diversidad y como perspectiva relevante para la transformación social orienta el quehacer del grupo de investigación Diverser y lo ha ido consolidando como pionero y referente nacional e internacional.

En el año 2017, en Diverser, organizamos un congreso llamado InspirAcciones. Tejer y Reescribir entre cuerpos narrativas decoloniales entre Latinoamérica y Europa. El quinto capítulo narra, a modo autoetnográfico, la revisión de esta experiencia por parte de una de las organizadoras del congreso y de una participante. ¿Qué orientaciones éticas debemos tener en cuenta para crear espacios metodológicos decoloniales? Esta cuestión nos lleva a revisar gestos y maneras singulares de estar y compartirnos cuando nos disponemos al diálogo intercultural, reconociendo la herida colonial como condición del encuentro.

En el penúltimo capítulo se narran las aportaciones de miembros del grupo Diverser en la creación del curso sobre Educación y Género (Facultad de Educación, UdeA), del cual derivan procesos pedagógicos encaminados a la configuración de otras subjetividades al margen

de la estructura social patriarcal, binaria y hetero-cis-normativa. Este sexto capítulo empieza preocupándose por las discusiones en torno al género en la escuela. Más allá de las desigualdades entre hombres y mujeres, se destacan otros problemas atravesados por la cuestión del género, como la formación de masculinidades en la escuela, las violencias escolares motivadas por la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género, así como el lugar que toman las disidencias sexuales y de género en la escuela. Complejizar la perspectiva de género en la enseñanza universitaria para que la formación de maestros y maestras atienda estos aspectos mencionados es una necesidad contemporánea que no puede ser obviada por las instituciones académicas actuales.

Por último, el capítulo titulado «La escuela y la profesión docente en la sociedad del espectáculo: retos y reflexiones en torno al lugar pedagógico e intelectual de la escuela y el ejercicio docente» está escrito por dos personas que a partir de su formación como magísteres en el grupo Diverser se preguntan por su rol como maestra y maestro. Con una investigación crítica acerca de las representaciones de la escuela en los productos de la industria cultural y del entretenimiento, abren significativas discusiones en torno a la realidad racial y étnica que viven algunos grupos en nuestra sociedad globalizada, con la intención de ayudar a reflexionar a los y las futuras docentes sobre su rol en el cambio o perpetuación del *statu quo* que se estableció con la colonización de África y Abya Yala. En este capítulo final aterrizan muchas de las cuestiones que a lo largo del libro se han conceptualizado, pensando en el quehacer diario en la escuela. El libro culmina después de un recorrido desde las aulas universitarias hasta la escuela, considerando siempre los territorios y las comunidades diversas que dan vida a estos espacios académicos.

Esperamos que este libro, escrito en Colombia, sea una llama de inspiración para que las luchas del sur global se escuchen también en el norte global. Deseamos que el diálogo intercontinental devenga fecundo y nos predisponga a armonizar las relaciones entre culturas para pensar la educación contemporánea juntas, sabiéndonos parte de un mismo planeta.

1. PEDAGOGÍAS PARA LA DIVERSIDAD: APORTACIONES DEL GRUPO DIVERSER A LA TRANSFORMACIÓN INTERCULTURAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

— Alba Lucía Rojas Pimienta

«Educar es volver a mirar la tierra, escuchar su voz y aprender a cuidar la vida que somos con ella».

ABADIO GREEN STOCEL

1.1. Introducción

A finales del siglo xx, la educación superior en Colombia afrontaba una tensión persistente entre la retórica de modernización curricular y la realidad de programas formativos poco sensibles a la pluralidad cultural del país. La Constitución colombiana de 1991 abrió un marco legal para reconocer la diversidad étnica y cultural, pero ese reconocimiento no se tradujo de manera inmediata en transformaciones profundas en las prácticas y estructuras universitarias. En este contexto, el surgimiento del grupo Diverser representa una experiencia significativa: en la academia, se impulsó una apuesta para reorientar la formación docente hacia paradigmas que integraran investigación, el territorio y la diversidad.

Como plantea Freire (1970), la educación es un acto político; por ello, reformular la formación docente implica decisiones epistémicas y éticas sobre qué conocimientos se validan y cómo se produce el saber en la universidad. Del mismo modo, las discusiones contemporáneas sobre interculturalidad y descolonialidad (Quijano, 2000; Walsh, 2009; De Sousa Santos, 2010) ofrecen marcos analíticos que

ayudan a comprender por qué iniciativas como Diverser no solo son necesarias, sino urgentes para cuestionar la colonialidad presente en los currículos y las prácticas educativas.

Se emplea aquí un enfoque de reconstrucción histórica crítica para presentar la trayectoria del grupo Diverser. La aproximación metodológica se fundamenta en la experiencia de la autora principal como una de las fundadoras del grupo, lo que permite un acceso y una lectura contextualizada de sus procesos. La reconstrucción se basa en la triangulación de dos tipos de fuentes:

- Análisis documental. Revisión de documentos fundacionales del grupo, informes de investigación, actas de reuniones y la producción académica derivada de sus semilleros.
- Testimonio y memoria. Sistematización de entrevistas semiestructuradas realizadas a miembros fundadores, docentes participantes y egresados, complementadas por la memoria reflexiva de la autora sobre el proceso de gestación y desarrollo de la iniciativa.

Este anclaje en la memoria interna y las fuentes primarias permite ir más allá de una descripción formal, ofreciendo una lectura crítica de los retos estructurales y las apuestas epistémicas que configuran la labor de Diverser en la Universidad de Antioquia.

1.2. Génesis del grupo Diverser: una apuesta por la formación desde la diversidad

El grupo Diverser nació por iniciativa de profesoras recién doctoradas que llegaron a la facultad de Educación con la convicción de que la investigación debía integrarse de forma temprana en la formación de los maestros y las maestras. Esta decisión implicó una ruptura con la práctica común en la que la investigación era considerada propia del posgrado y de nichos académicos cerrados. Inspiradas en una visión pedagógica crítica, las fundadoras propusieron que el pregrado fuera un espacio vivo de producción de conocimiento, en el que las expe-

riencias y los problemas locales se convirtieran en eje de indagación y aprendizaje colectivo.

En el núcleo fundacional de Diverser convergieron tres líneas: la formación investigativa desde el pregrado, la investigación comprometida con la diversidad cultural y la articulación de saberes ancestrales con teorías críticas contemporáneas. Esta tríada surgió tanto de la lectura crítica de la realidad educativa colombiana como del mandato constitucional de 1991, que colocó la pluriculturalidad en el centro del debate nacional. Sin embargo, la mera existencia de dicho mandato no garantizaba su incorporación en las rutas formativas universitarias; por ello, la acción del grupo tuvo una dimensión tanto pedagógica como política, orientada a hacer efectivos esos reconocimientos constitucionales en la praxis de la formación docente y de la investigación.

La universidad en Colombia, a finales de los noventa, conservaba estructuras epistemológicas y didácticas muy marcadas por modelos exógenos y eurocéntricos. Los contenidos curriculares y las metodologías privilegiadas no dialogaban con las formas de vida y conocimiento de los territorios y culturas; en consecuencia, la formación docente reproducía una desconexión entre escuela, territorio y cultura. Como señala Quijano (2000), las huellas de la colonialidad del poder atraviesan las instituciones y los modos de producir conocimiento, y la educación es campo privilegiado de reproducción de esas jerarquías.

De forma paralela, el país vivía procesos sociales y políticos que demandaban transformaciones en la educación: debates sobre inclusión de género, reconocimiento de pueblos indígenas y afrodescendientes, y emergentes agendas de paz que requerían docentes capacitados para mediar en contextos territoriales complejos. Es ahí donde Diverser se situó como una posible respuesta: proponiendo que la investigación educativa y la pedagogía intercultural fueran ejes vertebradores de la formación docente, por supuesto en diálogo con procesos locales.

1.3. Retos estructurales y culturales de Diverser

El itinerario de Diverser estuvo marcado por retos que tienen carácter tanto institucional como sociocultural. En primer lugar, la configuración burocrática y jerarquizada de las universidades tradicionales dificultó la creación de espacios flexibles para esta nueva forma de hacer investigación y formación. La resistencia institucional a reorientar recursos y a reconocer nuevas formas de validación del saber constituyó una barrera tangible. En palabras de Mignolo (2005), desplazar el eje epistemológico exige no solo argumentos teóricos, sino transformaciones en las prácticas y en las políticas institucionales.

En segundo lugar, la precariedad socioeconómica de buena parte del estudiantado condicionó la participación sostenida en procesos investigativos extracurriculares como era la propuesta de los semilleros de investigación. Muchos estudiantes debían compatibilizar trabajo y estudio, lo que afectó la permanencia en semilleros y proyectos de largo aliento. Esta realidad exigió estrategias pedagógicas y organizativas que hicieran la investigación accesible y pertinente a las condiciones de vida de los estudiantes, muchos de estos originarios de culturas ancestrales y de territorios apartados de los cascos urbanos.

Por último, el carácter monocultural de las prácticas académicas generó microviolencias epistémicas contra saberes no hegemónicos como los generados por las mujeres maestras e indígenas, o por jóvenes, lo que obligó al grupo a desarrollar dinámicas de trabajo que legitimasen saberes locales, populares, ancestrales y otras formas que reconociesen la autoría estudiantil. En este punto, los planteamientos de Abadio Green Stócel, indígena Gunadule, Guzman Caisamo, Zayda Sierra, Hilda Mar Rodríguez, Angélica Serna, Angelica Romero, Fernando Estrada, Alba Lucía Rojas, entre muchas más personas, contribuyeron con la conformación de un campo de formación y de investigación nuevo para el país (De Sousa Santos, 2010), entre otros, sobre la necesidad de epistemologías del sur también reivindicaron un horizonte teórico para la pluralidad epistémica y pedagógica.

1.4. Aportes a la formación e investigación docente

El Grupo Diverser contribuyó de forma concreta a la formación docente con aportaciones que se agrupan en dimensiones pedagógicas, epistemológicas y políticas.

1. Democratización del acceso a la investigación. Una de las contribuciones más visibles de Diverser fue la institucionalización y promoción de semilleros de investigación como espacios formativos desde el pregrado. Estos semilleros rompieron con la idea de que investigar es prerrogativa exclusiva de la élite académica: estudiantes de primer nivel, egresados y docentes participaron en procesos colectivos de producción de conocimiento. Conforme a Rojas Pimienta (2017), estas iniciativas permiten que las preguntas de investigación surjan de intereses propios de quienes participan y problemas locales, lo que fortalece la pertinencia social de la educación. Diverser promovió investigaciones que tomaron como sujetos de conocimiento a jóvenes de contextos populares, comunidades indígenas y afrodescendientes, y a mujeres cuyas experiencias históricas habían sido invisibilizadas. En este sentido, la autoría estudiantil y comunitaria se convirtió en un rasgo distintivo: reconocer y publicar saberes locales contribuyó a descentrar el monopolio de la producción académica.
2. Incorporación de enfoques feministas y ancestrales. El grupo integró enfoques feministas y perspectivas ancestrales en los procesos de formación, situando la cuestión de género y la valoración de saberes tradicionales en el centro del análisis pedagógico. Asimismo, con sus prácticas se ha demostrado (Walsh, 2009; 2013) cómo la interculturalidad crítica implica no solo reconocer diferencias, sino cuestionar las jerarquías y las relaciones de poder y saber qué las produce. Diverser aplicó esa perspectiva al construir actividades, materiales y currículos que ponen en diálogo estos enfoques con los saberes académicos.

3. Construcción de currículos interculturales. En consonancia con lo anterior, el grupo participó en la co-construcción e investigación de currículos interculturales dirigidos a contextos indígenas, afrodescendientes y campesinos. Estas propuestas no se limitaron a añadir contenidos «sobre» la diversidad; buscaron transformar la lógica curricular mediante la inclusión de métodos, epistemologías y formas de evaluación pertinentes a los contextos. Tal apuesta responde a la exigencia de justicia curricular que, según De Sousa Santos (2010), implica pluralizar quién produce el saber y con qué criterios se valida. El ejemplo concreto es la creación de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

1.5. Discusión y proyecciones: la interpelación de Diverser por una universidad intercultural

La experiencia de Diverser ofrece aprendizajes clave para tensionar la relación entre lo local y lo global en la formación docente y, al mismo tiempo, constituye una fuerza que interpela a la universidad como institución, exigiendo una expansión epistémica.

Primero, la necesidad de anclar la formación en territorios. Aprender en y con el territorio implica reconocer que la tierra no es un recurso neutro, sino un sujeto con memoria, significado cultural y prácticas de cuidado (Green, 2018), y las tradiciones ancestrales que se recuperan a través de varias investigaciones lideradas por el grupo insisten en que la relación pedagógica con la tierra es constitutiva de la formación humana. Ese énfasis obliga a repensar enfoques, contenidos, metodologías para la formación de maestros e investigadores.

Segundo, la globalización no debe entenderse como homogeneización. Según la perspectiva crítica de Mignolo (2005), es posible dialogar con procesos globales sin perder autonomía epistémica: las tecnologías y las circulaciones transnacionales pueden ser herramientas para visibilizar saberes locales si se las emplea en marcos críticos y situados.

Tercero, la urgencia de formar docentes-políticos capaces de sostener procesos de transformación social. Al respecto, Freire (1970) nos recuerda que la educación emancipa cuando fomenta la conciencia crítica y la acción colectiva; las prácticas de Diverser muestran que vincular formación investigativa y compromiso territorial produce docentes con herramientas para intervenir en sus contextos de manera que promuevan acciones de cuidado, prevención y mitigación.

En esta línea, Diverser ha sido un motor de cambio: su crítica no busca destruir la academia, sino expandirla epistémicamente. Al promover la interculturalización de currículos y la inclusión de metodologías participativas, críticas y ancestrales, el grupo contribuye a transformar la universidad en un espacio más receptivo a múltiples formas de conocimiento. Rojas Pimienta (2017) y Rodríguez (2019) han documentado que experiencias universitarias locales influyen en cambios curriculares: la articulación entre semilleros, proyectos comunitarios y asignaturas forma una trama que permea normativas y prácticas administrativas. Además, la propuesta de justicia epistémica defendida por el grupo contribuye a desarticular la idea de que existen «saberes superiores» y «saberes inferiores», y en su lugar promueve una ecología de saberes donde la pertinencia, la reciprocidad y la responsabilidad ética con las comunidades son criterios fundamentales para evaluar la validez y utilidad del conocimiento.

1.6. Impacto actual y proyecciones del grupo Diverser

Hoy, más de dos décadas después de su fundación, el legado de Diverser se observa en varias dimensiones: la consolidación de semilleros de investigación como estrategia institucional, la incorporación de asignaturas y líneas de trabajo que abordan diversidad, género y territorio, y la multiplicación de proyectos articulados con comunidades rurales e indígenas. Estas transformaciones no son solo simbólicas; han reconfigurado trayectorias formativas y han ampliado la participación de actores históricamente marginalizados en la producción de conocimiento.

En términos de políticas curriculares, las propuestas del grupo han contribuido a que algunas asignaturas y procesos de práctica pedagógica incorporen elementos de interculturalidad y de pedagogía crítica. No obstante, la expansión a escala institucional es un proceso lento y siempre incompleto: las resistencias burocráticas y la precariedad de recursos siguen siendo límites que requieren estrategias sostenidas de incidencia política y académica.

De cara al futuro, Diverser tiene la posibilidad de fortalecer alianzas interuniversitarias, consolidar redes de semilleros regionales y profundizar su incidencia en políticas públicas de formación docente. La construcción de materiales didácticos, la formación continua de docentes en ejercicio y la sistematización de experiencias de prácticas comunitarias constituyen apuestas estratégicas para escalar su impacto. En todo esto, la tensión local-global será central: avanzar implica dialogar con corrientes internacionales sin abandonar la especificidad y las demandas territoriales.

La trayectoria de Diverser demuestra que la transformación de la formación docente es posible cuando la universidad asume su responsabilidad social y epistemológica. A través de la integración de la investigación desde el pregrado, la promoción de semilleros, la incorporación de enfoques de género, feministas y ancestrales, y la construcción de currículos interculturales, el grupo ha contribuido a democratizar la producción de conocimiento y a promover la justicia curricular.

Las lecciones de Diverser evidencian que repensar la formación docente exige cambios en múltiples niveles: los currículos, las prácticas pedagógicas, las políticas institucionales y las relaciones con los territorios. Asimismo, muestran que la universidad puede ser un espacio de incubación para pedagogías que resignifiquen la relación entre educación, territorio y vida. En un contexto marcado por desigualdades y por la urgencia de respuestas ante crisis sociales y ambientales, la apuesta de Diverser (por una educación situada, crítica y solidaria) se revela no solo pertinente, sino imprescindible.

1.7. Referencias

- De Sousa Santos, B. (2010). *Epistemologías del Sur: Perspectivas*. Siglo XXI / Trilce.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Green, A. (2018). *Saberes ancestrales y educación propia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina: Arte, política y descolonización del saber*. Ediciones del Signo.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 1(1), 11–32.
- Rojas-Pimienta, A. L. (2017). *Pedagogías interculturales en la formación docente: Experiencias desde la Universidad de Antioquia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, H. (2019). *Educación, diversidad y subjetividades: Tramas de formación en la Universidad de Antioquia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Editorial Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya-Yala.

2. TEJER Y CAMINAR OTRAS FORMAS DE PENSAR LA INVESTIGACIÓN

— Cristina Buitrago Bedoya

— Alba Lucía Rojas Pimienta

2.1. Introducción

La trayectoria de Diverser² ha estado marcada por una mirada crítica a la educación y a la investigación, de tal manera que las reflexiones en estas áreas se han planteado según la perspectiva de la diversidad cultural, acercándonos a la interculturalidad, la decolonialidad, el feminismo, las artes y la creatividad como otra forma de pensar lo que se investiga, los modos en que se investiga y las maneras en que se hace formación en investigación. Estas reflexiones sobre la investigación y la formación en investigación se han construido a partir de la experiencia en cuatro programas: la línea de formación en estudios interculturales del doctorado en Educación, las líneas de formación en pedagogía y diversidad cultural de la maestría en Educación, la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, LPMT, y el semillero de investigación. Todos ellos, procesos acompañados por el grupo al interior de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Lo anterior, sumado al giro epistémico, político y metodológico que han liderado colectivos en la América Latina y el Caribe, tanto sociales como académicos, en aras de descolonizar los saberes y metodologías impuestos por la tradición occidental/eurocéntrica, que muchas veces niegan los conocimientos que emergen de los procesos

2. Grupo de investigación adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), al que se hace referencia en el capítulo 1 «Pedagogías para la diversidad: aportes del Grupo Diverser a la transformación intercultural de la formación docente en Colombia».

comunitarios, la militancia cultural, social y política, los lenguajes sensibles,³ y según la mirada de los pueblos ancestrales, ha llevado a generar otras propuestas educativas e investigativas con base en la pedagogía, la educación popular, la interculturalidad y las posibilidades que se tejen en las artes y la creatividad.

Esto ha devenido en el reclamo de la valoración de nuevos tipos de conocimientos diferentes a los que emergen de la ciencia clásica, pero también de las relaciones que se pueden generar entre ellos, pues, si bien hay una crítica a lo racional, occidental, colonial, patriarcal, no significa que se desprecien los conocimientos de las diversas disciplinas; se trata de reconocimiento y respeto por el lugar de ambos conocimientos (Cartagena y Jamioy, 2019), lo cual permite devolverle su dignidad epistémica a aquellas sabidurías, conocimientos y prácticas que tienen como principios lo cultural, lo comunitario, la solidaridad y la reciprocidad (Aguilar Mejía, 2024).

De esta forma, hemos entendido la investigación y la formación en ella como una apuesta intercultural, con un sentido epistémico y educativo, pero también político, social, ético y estético, en donde el diálogo de saberes, el pluralismo metodológico, el trabajo colaborativo y las trayectorias biográficas van marcando la ruta tanto en lo formativo como en el diseño y desarrollo de las investigaciones que se llevan a cabo. En este capítulo haremos referencia a cómo desde el Grupo Diverser hemos ido comprendiendo y viviendo la formación en investigación, el hecho de investigar de otras formas y la investigación según la Pedagogía de la Madre Tierra.

2.2. Pedagogía de la Madre Tierra

La licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra comienza su camino institucional en la Universidad de Antioquia (Colombia) en el año 2007, como resultado de demandas realizadas por organizaciones in-

3. Entenderemos por lenguajes sensibles aquellos diferentes de los que han sido canon en la academia convencional, como las narrativas biográficas, las artes subalternas y la creatividad.

dígenas donde se solicita a la academia que la formación de los maestros y maestras tenga también pertinencia cultural, considerando que Colombia es un país diverso y pluricultural. Este camino ha supuesto retos que aún hoy están presentes, entre ellos generar un programa de formación de maestros y maestras en una sociedad con un racismo estructural y una desigualdad económica creciente, sumado a siglos de colonización también desde la academia.

Se aúnan esfuerzos entre el Grupo de Investigación Diverser, de la Universidad de Antioquia, y la Organización Indígena de Antioquia (OIA), logrando un equipo de profesores provenientes de diversas culturas, quienes de manera comprometida y participativa se articulan con las comunidades para construir un currículo pertinente para la formación de maestros y maestras indígenas, con contenidos, didácticas y metodologías coherentes con una apuesta política, pedagógica y cultural por el buen vivir, recuperando la visión de una relación orgánica con la tierra.

Algunos de los principales rasgos del programa son los siguientes:

- No surge de las políticas centrales, sino de los contextos y las demandas de comunidades y organizaciones políticas concretas, con necesidades reales en los territorios y las comunidades.
- Surge posicionando sujetos, conocimientos, políticas, pedagogías y didácticas en una relación horizontal entre las históricas impuestas y las históricas marginadas que han confluído en la formación de maestros y maestras; entre ellas, conocimientos y prácticas de los pueblos ancestrales para el cuidado de la vida.
- En lo curricular, el programa desarrolla su formación a través de rutas pedagógicas compuestas por ciclos y momentos. El currículo es inmersivo y de profundización; es decir, no es secuencial estrictamente, ni compartimentado. La ruta pedagógica general propone nodos de reflexión denominados *Origen*, *Interferencias*, *Sanación* y *Protección*. La ruta de formación en investigación se desarrolla a partir de una metáfora llamada *siembra*, en el entendido de que un investigador es un sembrador o sembradora, y se realiza en cuatro movimientos: preparar la tierra, organizar la

siembra, cuidar la siembra y cosechar. Hay varias didácticas que el programa ha generado; entre ellas, la historia de vientre, los significados de vida, la matriz didáctica biorrelacional, el canasto de etnomatemáticas.

- En el programa se cuestiona de manera radical el modelo de desarrollo hegemónico proponiendo modos de entender, ser, hacer y habitar con bases diferentes a la industrialización exacerbada, la mercantilización y la obsolescencia propias del «capitalismo del despojo». A la formación y la cultura vistas de este modo se les suman proyectos de desarrollo donde lo humano potente, el equilibrio y el origen se tejen hacia el buen vivir (*sumak kawsay* en quechua), la vida digna (pueblo nasa-misak), la vida en plenitud (mayas) y la vida justa.
- Se retoma lo dicho por mayores de pueblos ancestrales: «Somos parte de la tierra, estamos en relación con la tierra». Así, en los currículos, las pedagogías y las políticas se incluye esta relación consciente con la tierra como ser vivo, no como recurso u objeto de explotación. La tierra como ser vivo enferma, se transforma, se reproduce, sana, enseña y aprende; por eso en el programa se dice que la tierra es madre y maestra.
- Se hacen esfuerzos por deslocalizar la razón como eje central del conocimiento y de la formación, dando su lugar al corazón, la tierra, la emoción, la biografía y la espiritualidad. Esta complementación permite la producción de sujetos y conocimientos diversos, pertinentes, contextuales, para las personas, las familias y la comunidad.
- Por último, entre los retos que tienen estas educaciones, entre ellas, la Pedagogía de la Madre Tierra, está la resistencia creativa a las relaciones de poder asimétricas expresadas en modelos de desarrollo, que se exacerbaban en muchas partes de nuestro continente americano, con las cuales se busca arrasar no solo la vida mineral, vegetal, las aguas, los animales, sino también a los seres humanos. El gran reto que tenemos en este momento es acompañar la formación de seres capaces de comprender esta complejidad en devenir histórico y posicionarse desde lugares críticos y creativos en relaciones claras

y organizadas hacia lo vital, hacia la sostenibilidad, la sustentabilidad y la autonomía, siempre para la preservación del buen vivir y la supervivencia de las nuevas generaciones de habitantes de la tierra.

2.3. Formación en investigación

Según diferentes autoras y autores, la formación en investigación puede entenderse en múltiples acepciones: un tema curricular que cobija todas las asignaturas relacionadas con investigación, ciencia, teoría del conocimiento y trabajo de grado (González, 2006); espacios de extensión y formación extracurricular donde los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje (Maldonado *et al.*, 2007); estrategia de carácter docente para el desarrollo del currículo (Hewitt y Barrero, 2012); desarrollo de habilidades o actitudes propias de las actividades investigativas y académicas (Bolívar, 2013; Restrepo 2008), y aprestamiento en ciencia (Rojas y Méndez, 2017), entre otras.

Como se aprecia, hay principalmente dos consideraciones: una que relaciona la formación en investigación con asuntos curriculares, lo que implica que se aprecia según la formalidad de la educación y que implica espacios escolarizados en los que los propósitos de formación y contenidos obedecen a temas relacionados con lo concerniente a la ciencia y la investigación. De otro lado, se encuentra una consideración de la formación en investigación como algo más espontáneo, que sucede en la medida en que una persona desarrolla habilidades científicas, investigativas y académicas.

En investigaciones precedentes de las autoras de este capítulo, se aprecia que este es un proceso de formación integral, pues, si bien incluye momentos de enseñanza de la investigación, con sus metodologías y medios didácticos, cuando se habla de un tema como el de la investigación, dichos momentos están en un nivel de relevancia muy horizontal con la formación que los y las estudiantes llevan a cabo por su cuenta a través de sus lecturas, estudio, prácticas y proceso autónomo para profundizar o ampliar la comprensión de lo enseñado por sus profesoras y profesores, de modo que la formación e investiga-

ción se concibe como un aprendizaje experiencial (Buitrago, 2026).⁴ Así mismo, el trabajo de Rojas (2014) señaló que la formación en investigación fomenta la construcción de conocimiento colectivo y la capacidad crítica y reflexiva de los y las estudiantes; por lo tanto, una persona que investiga se reconoce y se responsabiliza como arte y parte del proceso, pone el cuerpo como medio de investigación y se transforma como sujeto, de tal modo que un proceso de formación en investigación permite profundizar en preguntas y prácticas situadas en el territorio, el contexto y las experiencias.

Entonces, en cuanto a formación en investigación, lo principal ha sido la apuesta por aprender a investigar investigando, que es una premisa de los semilleros de investigación (dimensión metodológica), pero también la construcción de rutas de formación en perspectivas epistémicas particulares como la interculturalidad, la investigación feminista, la investigación desde lo sensible (dimensión epistemológica), asuntos como acercarse al reconocimiento de los propios juicios sobre lo investigado (dimensión ética o axiológica), e investigación desde el lugar que se ocupa en la relación con eso que se conoce, como, por ejemplo, rutas de formación en investigación para pueblos indígenas (dimensión ontológica).

De esta manera, la formación en investigación se ha abordado desde una perspectiva intercultural y relacional, problematizando los marcos de formación establecidos y reproducidos en la academia convencional (Cartagena y Jamioy, 2019). Esto da cuenta de que en Diverser la formación en investigación se ha concebido no solo como un proceso técnico de adquisición de herramientas o información, sino como un acto político, ético y pedagógico que busca el protagonismo de los sujetos, su reflexión crítica, su aprendizaje significativo, así como la construcción de conocimientos situados en el territorio, las comunidades, las trayectorias biográficas y la cultura.

4. Reflexiones producto del análisis de los datos de la investigación «Convergencia entre la creatividad desde la perspectiva sociocultural y la formación en investigación en las maestrías en educación de la Universidad de Antioquia» desarrollada por una de las autoras entre los años 2023 y 2026, como proceso de su tesis doctoral en Educación.

Haciendo un recuento, los procesos de formación en investigación acompañados por el grupo Diverser se iniciaron en 1999 con la figura de los semilleros de investigación, como una apuesta de formación para jóvenes estudiantes de pregrado, que tenían la intención por acercar a los y las estudiantes a la investigación, no solo a través de cursos o seminarios sobre metodología, sino sobre todo a partir de su vinculación en proyectos de investigación o su formulación a partir de sus propias inquietudes (Buitrago y Estrada, 2020, p. 13), en una época en la que este tipo de formación y de actividades estaba reservada a estudiantes de posgrados (maestrías y doctorados) y a profesores y profesoras e investigadores e investigadoras experimentados. Asimismo, la apertura de Semilleros indígenas trajo la posibilidad de que estudiantes de dichas culturas no solo se formaran en investigación, sino que fueran reconocidas y reconocidos como investigadoras e investigadores principales, en un momento en que el reconocimiento a la pluriethnicidad colombiana apenas comenzaba, gracias a su reconocimiento en la Constitución de 1991.

De esta manera, los semilleros de investigación de Diverser se han consolidado como un espacio extracurricular para estudiar herramientas epistemológicas, metodológicas y axiológicas relacionadas con la investigación en las áreas de pedagogía y diversidad cultural, que identifica en la construcción colectiva de conocimiento «una propuesta formativa que vincula relaciones pedagógicas horizontales que desestructuran las relaciones coloniales del saber y el poder» (Buitrago y Estrada, 2020, p. 14).

En los semilleros la apuesta formativa ha estado centrada, como se mencionó, en que a aprender se aprende investigando, y con una mirada de la interculturalidad crítica un componente importante de esta formación es darles un lugar a los propios intereses investigativos, de modo que cada persona lleve a cabo la investigación que parte de sus motivaciones, intereses o inquietudes. Este proceso se acompaña además de una apuesta por la formación conceptual, metodológica y de interculturalidad vivida que Rojas (2014) presenta como un lugar de construcción simbólica y concreta, donde devienen intercambios, interacciones y configuraciones, y suceden umbrales de contacto con

múltiples rostros, con múltiples voces, y coincide en la apuesta por las transformaciones de situaciones de opresión física (el cuerpo) y epistémica.

Más adelante, a mediados del año 2004, se generó la oportunidad, tanto en la maestría en Educación como en el doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, de proponer y gestar líneas de formación acompañadas por el grupo y teniendo como centro sus intereses, de tal modo que en la maestría surgió la línea de formación en Pedagogía y Diversidad Cultural, y en el doctorado la línea de Estudios Interculturales. La formación en investigación en estas líneas se ha abordado desde una concepción de la investigación como experiencia, que concibe la inquietud epistémica y la indagación en ella como acciones naturales de los seres vivos y un acontecimiento que afecta, cuestiona y empuja al sujeto a transformar algo en sí mismo (Universidad de Antioquia, 2025a).

Entonces, en las líneas de formación en Pedagogía y Diversidad Cultural de la maestría, la formación en investigación pasa por la reflexión sobre decolonialidad, interculturalidad, el reconocimiento de la relación entre pedagogía y cultura según la perspectiva sociocultural del aprendizaje, los estudios afrocolombianos, la relación juego y arte, y, retomando lo aprendido en la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, también se aborda la matriz didáctica biorrelacional y la historia de vientre, como se explicará más adelante en dicho apartado. Todo esto también pasa por la reflexión centrada en el yo, o en el sí mismo, en busca de la formación de sujetos críticos; por eso, desde el inicio del proceso, la formación se centra en la revisión del etnocentrismo, estereotipos y prejuicios propios respecto a su interés investigativo, y las formas en que los y las estudiantes se relacionan con sus contextos.

Tras más de veinte años acompañando estos procesos de posgrado, en la línea de la maestría se han acompañado un poco más de 120 investigaciones y en la del doctorado aproximadamente 30 tesis. En este proceso se ha logrado consolidar una apuesta de formación que considera las experiencias sensibles, según el cuerpo, las artes, y la creatividad, como metodologías de investigación; que ha explorado

la narrativa, la investigación según los saberes propios de los pueblos indígenas, y la investigación según epistemologías feministas como alternativas que permiten acercarse a contextos, realidades, comunidades y sujetos en una relación horizontal, con el reconocimiento de su otredad, el acercamiento a conocer y comunicar eso conocido en lenguajes y formatos más cercanos a la experiencia, a la cultura, y que por tanto también tensionan las formas coloniales de entender y vivir la investigación.

De otro lado, en la década del 2010, en una apuesta colectiva de varias organizaciones y entidades, una de las cuales fue Diverser, se crea, gestiona y desarrolla la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, un programa pensado para la formación de maestras y maestros indígenas, con un currículo centrado en la reivindicación de los saberes propios, como se detalló con anterioridad. En este camino se entendió que los pueblos indígenas no hablan de investigación como tal, pues es una práctica que viene de afuera, de la academia o los centros de estudio y que muchas veces aviva la herida colonial que ha desconocido sus culturas y conocimientos, o se ha aprovechado de sus saberes y territorios; por eso se habla de sabiduría, como bien dice el maestro y sabio Abadio Green, una que se teje con los ancestros y con el cosmos.

Entonces, en la licenciatura, la investigación y la pedagogía de la Madre Tierra no se conciben como procesos separados, pues es una propuesta que no busca suscribirse a un modelo pedagógico o de investigación rígido (Rojas, 2014), sino que incentiva que la formación parta de las raíces propias de los estudiantes antes de ir hacia el conocimiento producido en otros lugares (Ramiro Huanca, como se citó en Cartagena y Jamioy, 2019). En ese sentido, y teniendo en cuenta que en lengua emberá⁵ bedea la palabra *siembra* tiene un sentido y un significado relacionado con el conocer, la formación en investigación se lleva a cabo a través de la metáfora de la siembra (de la cual se hará mayor referencia más adelante), en la que se llevan a cabo cuatro movimientos: la preparación del terreno, organización de la semilla,

5. Es la lengua de los pueblos indígenas emberá.

cuidado de la siembra y cosecha, de tal manera que la investigación se promueve como una siembra de saberes.

Estas apuestas en los diferentes programas que acompaña Diverser dan cuenta de cómo la formación en investigación ha sido una estrategia transversal a todos los espacios formativos, y que se ha llevado a cabo principalmente desde una perspectiva crítica e intercultural, que permite otros lenguajes, diversidad de voces y conexión con aquello que se quiere investigar, articulando perspectivas convencionales, críticas y ancestrales.

Por último, estos cuatro procesos le han enseñado a Diverser que la formación en investigación también supone un devenir con otras, otros y lo otro; ahí ha sido muy importante el acompañamiento en asesoría o tutoría a veces individual, a veces colegiado, que ha permitido la conversación, la discusión y la ampliación de perspectivas, y que en lo educativo le da un sello polifónico al proceso, tanto formativo como investigativo.

2.4. Investigar de otras formas

Como respuesta a prácticas más tradicionales de investigación que se orientan desde el monismo metodológico y epistémico impuesto por la escuela tradicional, en el Grupo Diverser se han explorado otras formas de investigar, considerando las posibilidades según lo comunitario, lo intercultural, las experiencias sensibles⁶ y lo ancestral, que promueven otras formas de conocer y de relacionarse con la ciencia y la investigación, y que, como plantea Arévalo (2025), supone una «interacción natural donde todos somos participantes» (p. 50).

Esto se hace necesario porque la investigación no ha dado cuenta de la sabiduría de los pueblos ancestrales y ha cuestionado las formas de generación de conocimiento en lo comunitario y lo sensible. Lo común en los estudios académicos es que la persona que dirige la in-

6. Entenderemos por experiencias sensibles aquellas experiencias de investigación que priorizan lenguajes diferentes al académico, como las que se llevan a cabo en la narrativa, las artes y la creatividad, entre otras.

vestigación se forma en teorías y metodologías externas a los lugares de origen, cuyos resultados muchas veces no son conocidos ni aprovechados por las comunidades que participaron (Rojas, s. f.).

En lo comunitario se reconocen apuestas investigativas que le dan al tejido social visibilización, voz y reconocimiento como generadoras de conocimiento. Por ejemplo, la investigación-acción, tanto participativa como educativa, ha tenido un lugar central, donde el intercambio de saberes y la construcción colectiva de conocimientos tiene un papel protagónico en el proceso de investigación, trascendiendo el rol de mera información en el que las personas son tenidas en cuenta más como fuentes que como coinvestigadoras de los procesos.

En lo intercultural se han dado formas de investigación como la autoetnografía crítica, las metodologías horizontales y la historia oral. La primera permite al investigador reconocerse y responsabilizarse como «arte y parte de los procesos» (Rojas, 2014, p. 6); la segunda le da relevancia a la autoría entre voces, es decir, a la igualdad entre quien investiga y las personas con las que se hace la investigación (Corona y Kaltmeier, 2012), y en esa medida promueve el conocimiento colaborativo; y la tercera, la historia oral, contiene potencial epistemológico y teórico en la descolonización de la historia. De esta manera es posible encontrar metodologías en las que se estudian y se ponen en práctica formas de interacción comunitaria como asambleas, talleres, rituales, recorridos, mingas, convites y conversación alrededor del fuego (Rojas, 2018).

En las experiencias sensibles ha ido tomando fuerza la perspectiva poscualitativa, porque el modo de indagar que propone privilegia lo relacional y conduce precisamente a las experiencias sensibles (Aguilar Mejía, 2024), de tal manera que el cuerpo, la narrativa, las artes y la creación, entre otros, van más allá de los sentidos y significados y se proponen como proceso y resultado a la vez, como una forma performativa de creación de conocimiento.

Tanto en las líneas de formación de la maestría en Educación como en la del doctorado que se acompañan por Diverser han surgido procesos de investigación narrativa, investigación basada en artes (IBA) o investigación creación (IC) que han implicado que la inves-

tigación pase por procesos de reflexión crítica respecto a las formas más comunes de investigar, y que a su vez ha devenido en procesos de formación, pues a medida que se exploran se va abriendo camino, se va ampliando perspectiva y se forma a las personas participantes y a la institucionalidad en estas metodologías investigativas, como plantea Aguilar Mejía (2024), proponiendo saberes «otros» diferentes a los adquiridos por lo general en las facultades de Educación (p. 37). Por tanto, lo biográfico, las artes y la creatividad se configuran como lenguajes otros que plantean posibilidades no solo de indagación, sino de construcción de conocimientos en sí mismos, que son plurales y tensionan las jerarquías epistemológicas de la academia.

En el caso de estas líneas de formación de la maestría y el doctorado se encuentran investigaciones basadas en el juego, las artes, la euritmia, la creatividad, las metáforas, los relatos, las biografías, la literatura y otros lenguajes diversos, con los que se ha concebido la investigación, y desde donde se han convocado, evocado y desvelado los conocimientos sobre los cuales se está indagando. Esto genera una ruptura con la lógica logocentrista de la academia, donde el lenguaje escrito ha tenido predominancia, y da apertura a lenguajes creativos, estéticos y sensibles en la investigación que posibilitan la autoría entre voces, como dirían Corona y Kaltemeir (2012), el senti-pensar, siguiendo a Fals-Borda (1999), el corazonar el pensamiento, como lo plantea Guerrero (2010), y la interculturalidad vivida, como propone Rojas (2014).

Por ejemplo, en el trabajo de doctorado de Aguilar (2024) se exploraron las interconexiones entre el arte del movimiento euritmia y la propuesta educativa intercultural y decolonial de la Pedagogía de la Madre Tierra, en el que a través de una metodología mixta entre investigación basada en las artes (IBA) e investigación creación (IC), según los enfoques narrativo y autoetnográfico, se llegó a la creación de una ruta pedagógica corporal dirigida a la formación de maestras y maestros que se llamó *Pregúntale al Cuerpo*.

La tesis doctoral de Castro (2024) es un tejido hermenéutico narrativo, en el que, al entrelazar sus propias experiencias familiares, sociales, laborales y sindicales con experiencias educativas y peda-

gógicas en organización de mujeres y en la universidad, se llega al tema del cuidado como acontecimiento y se delinea una propuesta de pedagogía del cuidado de la vida humana y de la madre tierra con perspectiva intercultural y de género.

La investigación doctoral en curso de una de las autoras de este capítulo se lleva metodológicamente según la investigación creación y ha posibilitado el diseño de un laboratorio de creación para la convergencia entre la creatividad y la formación en investigación en las maestrías en Educación (Buitrago, 2026).⁷

Según las investigaciones de maestría acompañadas por Diverser, se cuenta también con trabajos en experiencias sensibles como la adaptación que hace Bustamente (2016) de un formato de escritura audiovisual para reflexionar sobre las diferencias; el trabajo de Álvarez (2020), que a través de la A/R/Tografía configura el sentido en la experiencia estética en dos tramos: uno, en lo que fue el proceso ético, político y estético del «Mural colectivo por la memoria y la vida» en el municipio de Betania, Antioquia, y el otro, la configuración que se entrecruza entre dos historias de vida; también la investigación de Ordoñez (2022), quien desde la investigación basada en artes (IBA) explora las posibilidades que brindan los oficios de las artes para la constitución del sujeto en una institución educativa, donde reconoce el vínculo entre el oficio de las artes y la formación sensible para visualizar posibles encuentros en la materia de Vocacionales.

Entre la investigación basada en artes y la narrativa se aprecia el trabajo de maestría de Naranjo (2019), quien abordó la superposición de tres categorías: subjetivación, educación artística e interculturalidad, para pensar sobre cómo analizar las formas de subjetivación que él había adquirido como sujeto docente de Educación Artística.

En lo narrativo, el trabajo de Castrillón (2016), que llevó a cabo una sistematización de la experiencia del espacio conceptual pedagogía del cuerpo; también el de Lema (2019), que buscó comprender las representaciones sociales de sabedores y sabedoras *ēbērā chamí* acerca de la lectura, la escritura, la oralidad y la biblioteca; o el de Moná

7. *Ibid.*

(2022), quien presenta su investigación de maestría como una obra de ficción con dos personajes, poniendo en juego las voces de ellos con el lenguaje musical, produciendo obras musicales para cada capítulo, y es un trabajo en el que lleva a cabo un tránsito autobiográfico desde el umbral de la escuela.

Dentro de estas experiencias sensibles hay que reconocer entonces la investigación narrativa como una propuesta de investigación, ya que lleva a la autorización de la propia voz y las trayectorias biográficas, dándoles un reconocimiento y legitimidad a la hora de indagar sobre los problemas investigativos.

Las artes y la creatividad, por su parte, proponen formas de investigación donde no solo se autoriza la propia voz, sino que se ve en las expresiones estéticas y creativas una posibilidad de crear conociendo y de conocer creando, puesto que la investigación-creación concibe que la creación es conocimiento y le otorga al conocimiento un espacio de investigación en lo intuitivo, la imaginación y la sensibilidad (Chávez, 2019), pues se concibe la investigación como práctica creativa, y el conocimiento como algo práctico, experiencial y cognitivo-afectivo a partir de un planteamiento original (Ballesteros y Beltrán, 2018).

De este modo, en estas experiencias de investigación en lo sensible, tanto la investigación basada en artes como la investigación-creación, las teorías se hacen visibles en los procesos creativos y los lenguajes estéticos como procesos de conocimiento (Borrero, 2019), lo cual constituye, según Arango *et al.* (2022), una reacción frente a la hegemonía del dato y de la concepción del conocimiento por la única vía de la razón.

Conectando la investigación según experiencias sensibles con lo ancestral, cobra relevancia el lugar de lo performático, pues es tanto parte de la metodología como de la acción investigativa en sí misma. Así, en la investigación indígena es posible encontrar indagaciones a partir de las danzas, los cantos, los alimentos, el tejido, la cerámica y otros artefactos, pues constituyen, según Sinigüí y Estrada (2019), un lenguaje propio que guarda la memoria y muestra el pensamiento.

En el caso de la LPMT, se conciben entonces las artes, la estética y los diversos lenguajes de comunicación como mecanismos para

la producción y movilización de conocimientos, que desafían la hegemonía de la escritura y la razón occidental, y que se centran en cosmogonías, cosmovisiones y espiritualidades de las comunidades ancestrales (Universidad de Antioquia, 2025d, p. 29).

En esta diversidad de lenguajes, la licenciatura contempla los formatos mixtos, las expresiones ancestrales y el arte indígena como formas posibles de guardar y dar a conocer los procesos de investigación-siembra. De este modo, se combinan las imágenes, gráficos, escritura en lengua castellana y en lenguas nativas y criollas, fotos, narraciones orales, videos, lenguaje corporal, entre otros para nutrir la memoria (Rojas, 2018) y expresar los resultados o cosecha de la investigación

También las danzas, los cantos, el alimento, el temazcal, los sueños, el fuego, la curación, la armonización, los cantos terapéuticos, la pintura facial, los tejidos como escrituras, los instrumentos musicales ancestrales, los elementos simbólicos y las pictografías (Universidad de Antioquia, 2025b, p. 170) entre otros, son lenguajes a través de los cuales se expresan los saberes milenarios.

Ahora, centrando la atención en lo ancestral, desde las perspectivas indígenas, la investigación no sigue un camino lineal, sino que adopta el pensamiento en espiral, en el cual todos los aspectos que componen la vida están relacionados (Yagarí, 2017), pues comprende que las preguntas se hacen para conversarlas o caminarlas, por ello se ha tomado la investigación como sembrar la palabra (Sinigüí, 2024) o investigar desde las raíces (Green, 2011), retomando la sabiduría que está en la memoria de las autoridades tradicionales, de las ancianas, ancianos, sabias y sabios de las comunidades, ya que implica entretejer la lengua materna y sus significados lingüísticos, el pensamiento y las prácticas culturales propias.

El líder y maestro indígena Abadio Green nos propone entonces investigar e ir a la raíz, al origen ancestral, en este caso ir a lo profundo del Dearâdê⁸ desde la memoria oral. Este método nos pone en un

8. En un proceso colectivo en el año 2007 con los maestros y las maestras embera eyabida de escuelas en comunidades indígenas del municipio de Frontino, se les preguntó cómo podría nombrarse el proceso comunitario que se da en las familias, el territorio y fuera de la escuela. Dearâdê fue

lugar de entendimiento y comprensión que concreta acciones y nos entreteje con la madre tierra (Green, 2011). Por eso desde la LPMT, por ejemplo, la investigación ancestral se concibe como un acto de resistencia que cuestiona y desafía la lógica del pensamiento predominante en el mundo académico (Universidad de Antioquia, 2025a). En esta los conocimientos y prácticas resguardados en los cuerpos, los territorios, las lenguas nativas entre otros desde tiempo prehispánicos son centrales.

2.5. Investigar según la Pedagogía de la Madre Tierra

Si bien a lo largo del capítulo se han mencionado algunos asuntos relacionados con la investigación según la Pedagogía de la Madre Tierra, acá se va a desplegar de manera un poco más amplia lo que comprendemos por esta forma de investigar. La Pedagogía de la Madre Tierra es una propuesta de reivindicación política, cultural y académica (Green *et al.*, 2013) que representa un giro epistémico y ontológico, pues posiciona en el mundo académico la tierra como la gran pedagoga, madre y maestra.

Según esta apuesta, la investigación en la licenciatura es el núcleo de la propuesta formativa, y pone en el centro de la formación el «tejido de relaciones de los seres con la tierra, el sostenimiento de la vida en sus expresiones diversas y el cosmos en una comprensión profunda y ancestral» (Universidad de Antioquia, 2025a, p. 15). El proceso investigativo se concibe como una siembra, que se teje desde, para y con la madre tierra, teniéndola como centro, como maestra (Rojas, 2018). Es una propuesta entonces para construir geoepistemes o conocimientos informados con y desde la tierra, pues propone una dimensión relacional de ella como ser vivo, donde la relación no es de separación, sino desde el ser que es tierra, lo cual cambia definitiva-

el nombre que surgió por parte de estas maes-tras y maestros, que significa 'lugar en el que se aprende a ser embera eyabida', es decir, el proceso comunitario de producir y reproducir conocimiento que se da en las familias y el territorio, fuera de la escuela (Sinigüí, 2024, p. 11).

mente la direccionalidad jerárquica de construcción de conocimiento (Rojas, 2022).

El fin último de la creación pedagógica-investigativa es alimentar la vida en todas sus expresiones, restablecer circuitos vitales con la salud, el agua, los animales, la tierra (Rojas, 2018, p. 3), busca que el estudiante se aproxime a su origen, identifique y analice las interferencias o desequilibrios que se presentan en las comunidades relacionadas con la situación cultural, política, económica y educativa, etc. Busca también comprender la influencia colonial de los saberes y las prácticas, alternativas de resolución a los desequilibrios, sanación y revitalización de los conocimientos para la educación de las nuevas generaciones (Universidad de Antioquia, 2025a; 2025b; 2025c).

Para este proceso, en la licenciatura se trabaja desde hace tiempo con *la matriz didáctica biorrelacional y la historia de vientre*. En la primera, se lleva a la formación en investigación la capacidad de ver las diferentes perspectivas del conocimiento: empírico-analítica, sociocrítica y ancestral; una más hegemónica y eurocéntrica, desde esa mirada de la ciencia y la investigación como un área que promulga verdades, generalizaciones y solo reconoce ciertos métodos; otra centrada en cómo se concibe según miradas epistemológicas más sociales y críticas, y la otra pone en contraste las apuestas por los conocimientos indígenas. Dicha matriz, como parte del proceso de formación, permite a las y los estudiantes identificar en la investigación un campo en tensión que también requiere ser analizado e interpelado críticamente, y los lleva a reconocer por qué en las comunidades indígenas se habla más de sabiduría que de investigación, como se mencionó con anterioridad.

Por su parte, la historia de vientre como un gesto pedagógico o didáctica propia de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra consiste principalmente en un ejercicio de introspección necesario para la vinculación entre la razón, el corazón y el vientre como camino de conocimiento. Forma parte de las propuestas del programa y es coherente con el hecho de incluir en la formación preguntas sobre el propio origen, el de su familia, comunidad, cultura, y la búsqueda

de las motivaciones profundas que devienen en el desarrollo de la formación. Este ejercicio se nombra en el programa como «Historia de Vientre» y, aunque en otros contextos puede ser entendido como autobiografía o historia de vida, aquí se plantea como un retorno a los caminos de la memoria, en lo participativo y autorreflexivo, donde se pregunta a familiares, hijos, abuelos y amigos cómo se ha llegado a conformar el ser en relación que se está siendo (en gerundio). En esta perspectiva, se invita a la pregunta por los primeros tiempos antes y después de la gestación, por el parto y los años de la infancia. Se busca identificar hitos que quedan registrados en la memoria y en la de quienes los han acompañado en la vida como potenciadores o limitantes para esta.

Tal como lo plantea Demetrio (1999), se busca descubrir ese hilo profundo que conecta con el sentido, yendo más allá de un solo compromiso académico, tejiendo el recuerdo. Así, los recuerdos piden ser organizados y colocados, no sobre una mesa de trabajo, para sopesarlos según las sucesiones temporales, sino por su relación con los momentos y los encuentros más destacados de nuestra existencia, según estén vinculados al amor, al trabajo, al ocio y a la muerte. Estas cuatro son sus moradas. Ninguna persona, cualquiera que sea su origen y cultura, sus creencias o su fe, sus caracteres y elecciones, puede dejar de acudir a estas cuatro citas existenciales que nos desarman por su evidencia y sufrimiento ancestral. Las historias de vida transitan cronológica y asincrónicamente por estas cuatro necesidades, agradables, y desagradables, intercambiables en el espacio de un instante, o como largas ondas, interminables y casi infinitas (p. 109).

Teniendo en cuenta lo anterior, desde la propuesta de la Pedagogía de la Madre Tierra lo que se busca es disponer de herramientas que permitan la coherencia con el sentido de lo que se hace según la formación comprometida, con la revitalización de una identidad tejida con las historias propias y con los territorios. Otra distinción de la historia de vientre con respecto a herramientas similares es que busca rememorar el vínculo con los *interseres*, es decir, con otros seres que también forman parte de nuestras relaciones, como los árboles, las aguas, los animales, o seres intangibles, pero siempre presentes en la

vida. Reconocer según el relato cómo nos han constituido, acompañado y hasta ayudado a sanar heridas. Se reconoce que, en el darse cuenta de que tenemos una historia y recordarla, vivirla de nuevo en el corazón contribuye a la sanación, en la que reconocer el vínculo con otros seres es necesario para ampliar la mirada y movilizar el androcentrismo racional que nos ha permeado tanto en la cultura y en la educación.

Las historias de vientre también consideran las prácticas y rituales propios de las crianzas, las cuales cambian según la edad, los roles, la clase social y el sistema de valores de la cultura. Estos también constituyen ese tejido que nos hace hijos e hijas de esta tierra. Este ejercicio se desarrolla en la formación de manera transversal a través de los espacios de formación y de los semestres académicos. Se constituye en un producto evaluativo-cualitativo y puede ser representado en formatos mixtos, es decir, de manera oral a través de una exposición, conferencia, un documento escrito o artístico, una obra teatral, entre otros.

Es así como *la historia de vientre* busca que las y los estudiantes vayan al origen, no solo de sí mismos, sino de sus pueblos, para comprender las conexiones profundas que acompañan sus conocimientos, sus tejidos familiares y comunitarios, y también resulta un marco de referencia para el proceso de siembra que se está gestando, es decir, brinda elementos de contextualización y referencia para comprender su *semilla* (tema investigativo).

La formación en investigación se da entonces a través de la metáfora de la siembra y siguiendo la impronta de que a investigar se aprende investigando. A lo largo de la licenciatura (diez semestres académicos) se llevan a cabo dos ciclos de siembra: el primero, del tercer al sexto semestre, procurando sobre todo apropiarse del proceso y reflexionar sobre los asuntos propios de interés de sus comunidades; y el segundo, orientado a la construcción de su trabajo de grado, se lleva a cabo entre el séptimo y el décimo semestre. En ambos ciclos se procura que la siembra se lleve a cabo mediante un proceso de escucha y tejido con sus comunidades de origen, de modo que en la formación en investigación se incentiva no solo el trabajo colaborativo, sino la

investigación horizontal, la perspectiva ética y la reivindicación de los saberes propios.

El proceso de siembra se realiza en cuatro movimientos no siempre secuenciales ni excluyentes (Universidad de Antioquia 2025a; 2025b): preparar la tierra; organizar la siembra y sembrar las semillas; cuidar la siembra, y cosechar. El estudiante pasa por estos en dos ciclos, como se explicó con anterioridad.

El primer movimiento, preparar la tierra (semestres III y VII), consiste en priorizar la semilla que se debe sembrar a través de observar, revisar y consultar las necesidades, sueños, diagnósticos y caracterizaciones de la comunidad, para identificar qué puede ser objeto de investigación-siembra (Universidad de Antioquia, 2025b, p. 156).

El segundo movimiento, organizar la siembra y sembrar la semilla (semestres IV y VIII), implica tomar decisiones sobre el camino que andar, la elección y justificación de la metodología de siembra de acuerdo con la semilla, y establecer un posicionamiento ético (Universidad de Antioquia, 2025b, p. 156).

El tercero, cuidar la siembra (semestres V y IX), propone que se cuide llevando a cabo las actividades metodológicas, observando, escuchando, recopilando y registrando, e identificando y resolviendo las dificultades y oportunidades del camino (Universidad de Antioquia, 2025b, p. 156).

El cuarto movimiento, cosechar (semestres VI y X), propone que se coseche sistematizando lo realizado, analizando, preparando y presentando resultados, y compartiendo conocimientos y preguntas nuevas surgidas de la siembra (Universidad de Antioquia, 2025b, p. 156).

La ruta de la siembra busca entonces argumentar la decisión de la semilla a partir de una revisión panorámica del tema y desarrollar la capacidad de leer y analizar procesos de investigación de otros contextos. Esta ruta, según Rojas (2018) y la Universidad de Antioquia (2025a), tiene como objetivos de formación en investigación los siguientes:

- Identificar y estudiar la situación que queremos transformar, así como las relaciones de poder que se generan (perspectiva crítica).

- Partir de lo que se tiene en la comunidad, fortalezas y hacia dónde quieren avanzar los sujetos (perspectiva ancestral).
- Aportar a la formación de maestras y maestros tanto en el diseño y desarrollo de proyectos-siembras según el enfoque de Pedagogía de la Madre Tierra como en el fortalecimiento de capacidades pedagógicas para que el estudiante acompañe procesos de formación e investigación desde este enfoque.

El trabajo con esta metáfora no es solo un asunto metodológico, sino que implica el reconocimiento de que para los pueblos indígenas más que de investigación se habla de sabidurías, donde el pensamiento y la palabra se siembran, como se ha mencionado a lo largo del texto.

2.6. A modo de cierre

Tejer y caminar otras formas de pensar la investigación, y la formación en investigación, han sido producto de recoger discusiones y experiencias para la formación de pedagogas, pedagogos, maestras y maestros, según miradas críticas e interculturales.

No pretendemos que se formulen recetas mágicas que resuelvan las tensiones epistémicas y metodológicas que se configuran en los espacios educativos, sociales y comunitarios, pero sí consideramos, a partir de nuestra trayectoria como grupo, que, en lo ancestral, lo comunitario, lo intercultural y lo sensible, hay posibilidades para andar caminos que, si bien son diferentes, pueden generar conocimientos, es decir, hacer investigación.

La diferencia radica en que no se concibe este camino como un punto de llegada y uno de partida, sino como una apuesta de permanente reflexión, que va y vuelve, desde la práctica y hacia la práctica, desde el sí mismo hasta el sí mismo, desde la cultura hasta la cultura, y desde la educación hasta la educación.

Estas apuestas suponen retos para el momento presente y también para el futuro, no solo por las tensiones, ya mencionadas, con modelos más rígidos y predominantes, sino también respecto a la

tecnología, la digitalidad y las relaciones globales-locales, pues pensar estas apuestas en un mundo cada vez más sincronizado con el uso de tecnología y con los desafíos globales trae consigo nuevas preguntas: ¿Puede ser la ancestralidad digitalizada? ¿Posibilita la tecnología la deconstrucción de sí mismo y de los propios estereotipos, cuando dentro de la misma tecnología cobra fuerza la homogenización del ser y el saber? ¿Los nuevos movimientos de derecha «antiwokistas» lograrán que la injusticia social y la inequidad pasen inadvertidas en los contextos educativos y sociales? ¿Es posible reivindicar lo propio, lo comunitario, lo ancestral, en entornos cada vez más digitalizados?

Asimismo, es importante seguir conduciendo los pensamientos y las prácticas hacia una perspectiva crítica y política, pues aún hay mucho tejido hegemónico que tensionar, y muchas prácticas investigativas «otras» que posicionar, ya que es indudable que, si bien en el grupo Diverser se han hecho propuestas tanto en la formación en investigación como en la investigación misma, en esta diversidad también hay una pluralidad que es importante seguir tejiendo y no caer en el riesgo de la homogenización dentro de la diferencia, es decir, de ninguna manera como grupo debemos pensar que los modos que hemos explorado sirven para todos, para todo y en todas partes. Hemos de mantenernos vigilantes ante la estandarización y en apertura constante a la pluralidad epistémica, metodológica y por supuesto ontológica; es decir, a la diversidad de conocimientos, métodos y formas de ser y estar en esta tierra, que es nuestra madre.

2.7. Referencias

- Aguilar-Mejía, L. N. (2024). *Una Pedagogía corazonada. Pregúntale al cuerpo. Conversaciones entre la Euritmia y la Pedagogía de la Madre Tierra* [Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín].
- Álvarez-Restrepo, A. (2020). *Tejiendo afecciones: un intento por configurar el sentido en la experiencia estética desde otras escrituras en el camino de creación del mural colectivo por la memoria y la vida en el municipio de*

- Betania, Antioquia* [Investigación de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín].
- Arango-Lopera, C. A.; Montoya-Zuluaga, A., y Aguilar-Rodríguez, D. (2022). Explorar lo sensible, mediar lo invisible. Estado de la cuestión de la investigación-creación en lo audiovisual. *Signo y Pensamiento*, 41, 1–18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.esmi>
- Arévalo-Gallego, C. (2025). *Saberes-Haceres desde la cosmovisión emberá y cosmovisiones otras: cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra en la escuela Citará, resguardo Tanela del Darién, Chocó* [Investigación de maestría. Universidad de Antioquia, Medellín].
- Ballesteros, M., y Beltrán, E. M. (2018). *¿Investigar creando? Una guía para la investigación-creación en la academia*. Universidad del Bosque.
- Bolívar-Orsorio, R. M. (2013). Los modos de existencia de la estrategia de semilleros en Colombia como expresiones de la comprensión de la relación entre investigación formativa y la investigación en sentido estricto. Múltiples lecturas, diversas prácticas. *El Ágora USB*, 13(2), 433-441. <https://doi.org/10.21500/16578031.113>
- Borrero, J. (2019). Editorial. *La Palabra* (34). <https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9508>
- Buitrago-Bedoya, C., y Estrada, J.C. (2020). Semillero de investigación Diverser. 20 años apostando por la formación en investigación desde perspectivas interculturales. *Cuadernos Pedagógicos*, 23(31), 13–25.
- Bustamante-Rodríguez, M. (2016). *¿Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí? Relato de los tránsitos de mi mirada hacia el otro y la educación* [Investigación de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín].
- Cartagena-Muñoz, M., y Jamioy Juagibioy, J. C. (2019). *Aprender con la Madre Tierra para caminar los sueños con corazón bueno: Innovación didáctica desde el vientre para la formación de maestros y maestras del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra* [Informe de investigación]. Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Universidad de Antioquia.
- Castrillón-Álvarez, D. (2016). *Pedagogía del cuerpo: una senda a la formación de maestros* [Investigación de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín].

- Castro-Mazo, T. (2024). En los bordes de la vida, el cuidado. Un testimonio de despatriarcalización de la vida humana y la madre tierra. Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Chávez-Cervantes, Á. M. (2019). De lo tradicional a lo diverso: la investigación creación, un camino para investigar literatura. Apuntes desde la experiencia. *La Palabra* (34), 71-83. <https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9529>
- Corona-Berkin, S., y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo: Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Paidós.
- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político* (38), 73-90.
- González-Agudelo, E. M. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Educación y Pedagogía*, 18(46), 101-109.
- Green-Stocel, A. (2011). Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra (Anmal Gaya Burba: isbeyobi daglegena nana nabgwana bendaggegala) [Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín].
- Green, A; Rojas, A., y Sinigüi, S. (2013). Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. En L. Rodríguez y A. Roldán (Coords.), *Relaciones interculturales en la diversidad* (pp. 85-94). Universidad de Córdoba, Cátedra Intercultural.
- Guerrero, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 4(5), 80–95. <https://doi.org/10.14483/21450706.1205>
- Hewitt-Ramírez, N., y Barrero Rivera, F. (2012). La Integración de los Saberes: Una Propuesta Curricular para la Formación en Investigación en la Educación Superior. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 6(1), 137-145.

- Lema-Flórez, C. (2019). *Representaciones sociales sobre lectura, escritura, oralidad y biblioteca con sabedores y sabedoras Èbērà Chamí en contexto de ciudad para el tejido de saberes interculturales con la biblioteca pública* [Investigación de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín].
- Maldonado, L. F.; Landazábal, D. P.; Hernández, J. C.; Ruiz, Y.; Claro, A.; Vanegas, H. y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Studiositas*, 2(2), 43-56
- Moná-Agudelo, C. (2022). *Maestro en yo menor: un tránsito autobiográfico desde el umbral de la escuela* [Investigación de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín].
- Naranjo-Ospina, L. (2019). *El maestro que soy: una obra en proceso. Diálogos entre Subjetivación, Educación Artística e Interculturalidad a través de la narrativa autobiográfica* [Investigación de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín].
- Ordóñez-Pachón, C. (2022). *Encuentros tejidos. Una experiencia del oficio de las artes y de la formación sensible* [Investigación de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín].
- Restrepo, B. (2008). *Formación Investigativa e investigación Formativa: Acepciones y Operacionalización de esta última y Contraste con la Investigación Científica en Sentido Estricto* [Documento de trabajo Diplomado en Investigación. ESUMER. Medellín, Colombia.]. <https://xdoc.mx/preview/investigacion-formativa-e-investigacion-rigurosa-o-en-sentido-estricto-604854ae1868d>
- Rojas-Pimienta, A. L. (2014). *A contraluz tejiendo. Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento* [Investigación de maestría. Universidad de Antioquia, Medellín].
- Rojas-Pimienta, A. L. (2018). *Las prácticas en la Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra*. Documento Orientación [Documento inédito]. Universidad de Antioquia.
- Rojas-Pimienta, A. L. (2022). *Taller el análisis en la investigación comunitaria* [Documento inédito]. Encuentro de formación de formadores de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Universidad de Antioquia.

- Rojas-Pimienta, A. L. (s. f.). La tierra como método [Documento inédito]. Encuentro del énfasis de salud comunitaria intercultural de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Universidad de Antioquia.
- Rojas, M. y Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia* 13(2), 53-69.
- Sinigüí-Ramírez, S. Y. (2024). Dearâdê. Reflexiones de la educación indígena con la Madre Tierra. Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Sinigüí-Ramírez, S. Y., y Estrada Escobar, L.F. (2019). Construcción intercultural de conocimiento en la formación de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías del Sur en movimiento: Nuevos caminos en investigación* (pp. 157-179). Universidad Veracruzana.
- Universidad de Antioquia. (2025a). Proyecto Educativo Comunitario del Programa (PECP) de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra [Documento Institucional]. Facultad de Educación.
- Universidad de Antioquia. (2025b). Documento Maestro de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra [Documento institucional]. Facultad de Educación.
- Universidad de Antioquia. (2025c). Informe de Autoevaluación con Fines de Renovación Calificado del Programa, Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra [Documento Institucional]. Facultad de Educación.
- Universidad de Antioquia. (2025d). Procesos y Resultados de Aprendizaje del Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra [Documento institucional]. Facultad de Educación.
- Yagarí-González, D. M. (2017). Ëbërâ Sô Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ëbërâ Sô Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurêadâita. Investigación de maestría. Universidad de Antioquia, Medellín.

3. SIGNIFICADOS DE VIDA. MATRIZ ANCESTRAL PARA RECONOCER A LA MADRE TIERRA

— Abadio Green Stocel

— Dora Yagarí

— Sabine Sinigui

3.1. Introducción

En este capítulo, tres maestros de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra nos disponemos a explicar la importancia de la metodología significados de vida en el contexto de esta licenciatura. En primer lugar, introducimos las lógicas curriculares y organizativas de esta licenciatura para entender cómo esta metodología interviene a lo largo del proceso formativo. En los apartados siguientes, resaltamos las características de esta metodología basada en el reconocimiento de las potencias de la lengua indígena como fuente de memoria y ancestralidad. El trabajo de indagación cuidadosa con los relatos de origen nos permite dignificar la vida que somos.

3.2. A modo de contexto

La licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra reúne a más de veinte pueblos indígenas del país, desde el norte de Colombia hasta el sur. Cada pueblo ingresa por una admisión especial que es acompañada por sus autoridades indígenas desde las organizaciones indígenas locales, por medio de un aval que certifica su pertenencia a un pueblo, a una identidad indígena, lo que hace pensar que el estudiante no llega solo a la universidad, sino que entra en tejido,

en compañía de sus autoridades. En esa medida este tejido se va nutriendo y haciendo fuerza en el proceso de formación, que dura cinco años de preparación profesional. El programa se lleva a cabo con una metodología de presencialidad concentrada en tres espacios de formación: regional (que se lleva a cabo en Medellín durante quince días), local (que se lleva a cabo en los territorios de los y las estudiantes y son ellos y ellas quienes convocan a sus comunidades para compartir y socializar la experiencia de formación), y zonal (que se lleva a cabo en las zonas equidistantes, y los y las profesoras se desplazan a dichos territorios a llevar a cabo la formación durante quince días). En estos encuentros se comparten experiencias de vida vinculadas a la cultura tanto de estudiantes como de docentes; se interculturalizan saberes y prácticas ancestrales desde varias rutas de formación; una de ellas es la ruta pedagógica, que tiene cuatro momentos (origen, interferencia, sanación y protección). Cada curso planea, programa y lleva a cabo la ruta logrando sentidos y significados que se estructuran en el currículum.

La licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en su tejido curricular aborda cinco campos de saber. En este caso nos centraremos en Sabidurías ancestrales, que reconoce cosmogonías, cosmovisiones, espiritualidades, prácticas de los pueblos originarios según las lenguas, sabidurías conservadas y recreadas en una profunda y respetuosa relación con los ciclos de la tierra, el cosmos, las plantas, animales y demás seres. El Programa Madre Tierra reconoce como sabidurías ancestrales aquellas que son producidas por fuera de lo que algunos investigadores como Lander (2000) y Mignolo (2000) denominan «matriz moderna-colonial-eurocéntrica-androcéntrica-capitalista».

Las contribuciones al campo de las sabidurías ancestrales se tejen con comprensiones de la lengua como universo simbólico que establece una forma de ubicarse y relacionarse en el mundo y contexto particular, lengua con la identidad, la memoria y las prácticas ancestrales.

«Significados de vida» es la estrategia metodológica y se lleva a cabo en tres ciclos. El primer ciclo se realiza en los tres primeros semestres en el curso Educación, Lenguajes y Comunicación, que van desde el

primer al cuarto semestre. Abordamos el origen en nuestra cultura, y nos preguntamos: ¿De dónde vengo?, ¿cuál es mi origen?, ¿qué sé de mis historias de origen en mi cultura?, ¿quién soy yo? Aprendemos significados de vida de las palabras *vientre*, *origen*, *placenta*, *ombbligo*, *cordón umbilical*; preguntamos a la cultura por las historias de origen. De esta forma, averiguamos cómo de viva sentimos nuestra lengua materna o prácticas culturales.

En un siguiente ciclo, analizamos las interferencias, que son las formas en que la cultura olvidó sus raíces, su lengua y algunas prácticas culturales como pueblo. Esto hace que la cultura se vea en desconocimiento e incluso en pérdida; pero recordando lo que dice un abuelo emberó, Enrique Domicó, en conversación personal (2021), estas palabras no se pierden, se olvidan, porque son seres que se esconden cuando la cultura no los reconoce o no se les tiene en cuenta o no se pregunta por ellos. Al ser seres, se sienten (molestan); entonces, se esconden. Hay que tomar conciencia de que debemos recordarlas y traerlas, celebrarles ceremonias para recordarlas y tenerlas presentes en la memoria. En este momento del ciclo nos interesa que se cuestione el lugar que ocupa en nuestro corazón la colonia y los procesos de colonización, que hacen que olvidemos la lengua, las historias de origen y sus significados. Estos lugares coloniales se acentúan y van tomando una fuerza en la cultura que parecen amalgamas difíciles de soltar, de curar; se hace especial énfasis en la lengua que se habla, en las prácticas culturales y los modos en que recordamos y tenemos presentes a estos seres en la cultura (seres que están presentes en la lengua que hablamos, incluso en el castellano). Este ciclo se lleva a cabo desde el cuarto hasta el séptimo semestre en los cursos *Lenguas originarias: Significados de vida*, *Lenguas originarias: Oralidad*, *Lenguas originarias: Escrituras* otras.

En un tercer ciclo la metodología se lleva a cabo en el énfasis de *Lenguajes e interculturalidad*; en el segundo semestre profundizamos en las palabras y significados de vida de palabras que son esencia y fuerza vital en la cultura, que hacen que florezcamos y sembremos palabras para la vitalización de la lengua y sus prácticas culturales. Es el ciclo que camina la sanación y protección de la lengua; en estos ciclos

los estudiantes que se inscriben proponen procesos de revitalización de la lengua según los significados de vida de su cultura.

3.3. Significados de vida, metodología de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

Los significados de vida se plantean como un camino metodológico que intenta ir a las palabras de las lenguas indígenas y de las expresiones de la cultura para significar un campo de conocimiento cultural que se encuentra con el origen, la historia, la memoria, la identidad, la cultura y la ancestralidad. Los significados de vida materializan el pensamiento, organizan un modo de sentir y experimentar los lenguajes sonoros, las expresiones corporales, las relaciones con lo espiritual, lo mágico creativo. Los significados de vida están alrededor de todo lo que vemos, se presentan en el tiempo, en los saludos, en los lugares, en los viajes, en lo que somos como humanidad. Los significados de vida nos conectan y nos ponen en sentidos espirituales resignificados, en contra del epistemicidio de las lenguas.

Buscamos ser comunes en la experiencia que transitamos, para que esto nos lleve a ejercicios de sanación con la vida personal, familiar, comunitaria y con la madre tierra. Planteamos en este texto que la lengua no es solo comunicación; también es patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. La lengua es el eje de la memoria y la pervivencia cultural, y su revitalización es una urgencia vital para los pueblos indígenas de Colombia.

En la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra profundizamos en la metodología de significados de vida (Green, 2011) para:

- Recuperar la historia de origen. Permite remontarse al origen de las palabras para conocer el alma y el sentido de las cosas. Por ejemplo, a través de este método, se analizan los diversos nombres dados a la madre tierra.
- Fortalecer la identidad cultural. Conocer la sabiduría ancestral a través de la propia lengua aumenta la autoestima, la identidad

y el orgullo de pertenecer a la cultura. Los significados de vida permiten ver en la lengua un «espejo» del rostro antiguo del pueblo.

- Crear propuestas educativas propias. Se plantea como una herramienta pedagógica para que niños y jóvenes escriban, lean y aprecien su propia lengua y cultura. Busca que la enseñanza de la lengua materna vaya más allá de la gramática y se centre en el conocimiento de la cultura.
- Defender el territorio y la pervivencia cultural. Al comprender la profunda conexión entre la lengua, la historia y la madre tierra, se fortalecen los argumentos para la defensa del territorio y la continuidad del pueblo.
- Dialogar con otros saberes. La metodología puede servir a otros pueblos originarios para ahondar en la raíz de sus propias lenguas y contribuir a sus sistemas educativos propios. También busca un diálogo con la sociedad mayoritaria para que se valoren otras sabidurías.

Para trabajar los significados de vida, primero debemos saber la historia de nuestros orígenes, por lo que debemos conversar con nuestros mayores, acercarse a los bailes, a las comidas, a las ceremonias que cada pueblo indígena recrea con sus comunidades, y con el saber de nuestras historias, con el fin de entender mejor el camino con el que cada cultura a partir de sus lenguas recrea la sabiduría y la pervivencia de sus pueblos. Vamos a encontrar diversos caminos que la lengua ha estructurado para comprender los significados de vida; hay lenguas que son muy ricas en palabras compuestas que, al descomponerlas, mostrarán la explicación de la palabra. Asimismo, descubriremos lenguas en las que al hablar desaparecen vocales, consonantes, sílabas; son elisiones de las palabras. Al descubrir palabras desaparecidas, emergerá su significado. También encontraremos una lengua cuyo significado de vida será a partir de los tonos, es decir, una sola palabra puede poseer varios tonos, y donde aparecerá el significado de la palabra; también hallaremos lenguas nasales, cuyos significados de vida estarán en su nasalidad explicando la vida de la cultura, su

cosmovisión. En ese sentido, nuestra práctica en la experiencia de la madre Tierra se ha llevado a cabo con admiración, con el sentido de orgullo que sentimos cuando descubrimos el significado de las palabras desde los significados de vida.

Green (2011) señala que este método se basa en dos mecanismos principales de la lengua gunadule:

1. La elisión: Consiste en identificar la supresión o desaparición de vocales o sílabas dentro de una palabra. Al reconstruir la palabra original, se revela su significado profundo y su conexión con la historia de origen.
2. La segmentación: Consiste en analizar las palabras compuestas, dividiéndolas en sus unidades o morfemas originales para entender cómo se formó el concepto. El propósito central de los «Significados de vida» es multifacético.

Hemos ido poniendo nuestra comprensión como pueblos en que la lengua es esencial, es vital, es necesaria para reflexionar sobre nuestra identidad como indígenas, es la manera como hablamos de nuestra filosofía de vida. En la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra hablamos de la metodología significados de vida, que supone abordar el uso de la lengua como un acto de afirmación cultural frente a procesos de homogenización, asimilación cultural y exterminio de las lenguas.

Matriz es una palabra madre que recoge sentidos de conexión, de tejido. La matriz se puede entender, como plantea Guerrero (2018), como pensamiento matrístico, que recoge experiencias de pueblos originarios, no categorial y profundamente ligado a la tierra y al cuerpo. La matriz habla de pensamiento e interconexión. Los significados de vida nos permiten conexiones, sentidos, comprensiones con la tierra como madre.

Los significados de vida son una manera de profundizar en la ancestralidad que está en nuestra habla, es nuestro centro, es nuestro camino, es nuestra metodología, es nuestra pedagogía. Los significados de vida nos facilitan la enseñanza de nuestras lenguas ma-

ternas, porque no comenzamos con su gramática, con sus sonidos únicamente, sino que estudiamos qué hay detrás de cada sonido de la lengua. Nos acercamos a la raíz de las palabras para desvelar el misterio de la vida; es decir, los significados de vida abren el tercer ojo para posibilitar el viaje a los mundos antiguos, para conocer nuestras historias. Los significados de vida son el alma de los secretos de la lengua; por eso la persona, la comunidad que otorga importancia a la lengua, se acerca a los secretos que cada lengua materna posee; por eso el conocimiento de la lengua en su profundidad favorece nuestra estima, eleva nuestro orgullo, nuestro amor a nuestra cultura, a nuestros ancestros, pero también nos hace ser autocríticas y críticas ante nuestra propia cultura, que hoy no obedecemos el mandato de los creadores y de nuestros mayores, y está presente en la lengua.

Los significados de vida son un camino para el aprendizaje de diversas sabidurías que emanan en nuestras lenguas, como la astrología, la matemática, la historia, y sobre todo el cuidado de nuestra madre tierra y en el cuidado de nosotros mismos. Al convertirse en matriz ancestral para reconocer a la madre tierra nos plantea acciones que describimos como aporte a lo caminado en el proceso de formación (Green, 2011).

En la imagen siguiente, la estudiante gunadule cuenta su historia de origen en la mola que tejen las mujeres en su cultura (una escritura ancestral que cuenta la historia de origen). Ella antes de compartirla debe ponerse la pañoleta en la cabeza para comunicarle a los ancestros que la escuchan que va a compartir parte del origen; es una forma de comunicar que no es ceremonia, que va a hablar con respeto y que los tiene en cuenta en este diálogo. Es su manera de protegerse, porque al compartir el conocimiento de la historia de su cultura ellos y ellas escuchan. Nos habla del significado de vida de la mola, de la historia que se cuenta en la representación de la mola. Vemos entonces que no solo en la lengua hablada están los significados de vida, también la sabiduría está presente en la representación de objetos.

Figura 1. Estudiante gunadule compartiendo la historia de algunos significados de vida de su cultura



Fuente: Tomada por Sabine Sinigui, 2024.

3.4. Significados de vida para reconocer la tierra como madre

Las palabras que se mencionan a continuación surgen del análisis de la metodología significados de vida que hemos impartido en nuestros procesos de formación. Somos docentes y estamos en permanente formación, porque el ejercicio lo hacemos primero como formadores, para luego llevarlo a cabo con los y las estudiantes. Son ejercicios extraídos de nuestros trabajos de investigación que toman relatos ancestrales, historias de origen y prácticas ancestrales que revelan la profunda conexión del pueblo emberá con la madre tierra desde la

lengua y sus prácticas culturales y sus significados de vida (Yagarí, 2010; Siniguí, 2024).

Uḃüi (sembrar). En la lengua emberá no existe la palabra *enterrar*. Se siembra el cuerpo, la placenta y el cordón umbilical, porque, como las semillas, los seres humanos también germinan y nacen de la tierra. Esto reafirma la creencia de que la vida continúa después de la separación del cuerpo y el espíritu.

Toi (germinar/nacer). Es el término usado para el parto y está asociado con la idea de una semilla que «brota». Refleja la concepción de que cada nuevo ser es una semilla que nace.

Iũjã (madre tierra). La madre tierra es el planeta de los seres vivos, ubicado en el centro de otros dos mundos. Es nuestra casa común, que fue entregada a los emberá para que tuvieran un buen vivir. Representa la placenta donde germinamos y el cordón umbilical que conecta los diferentes mundos.

Ābu (placenta y cordón umbilical). Esta palabra es fundamental, ya que nombra nuestra «primera casa» o «primer territorio». La siembra del *ābu* une espiritualmente al recién nacido con la madre tierra, asegurando su protección y su vínculo con el territorio.

Āba (hermano/a) y *Ābua* (juntos/unidad). Derivadas de *ābu*, estas palabras recuerdan que todos los seres humanos compartimos un origen común en el vientre. *Āba* expresa la hermandad universal, mientras que *ābua* revitaliza el principio de unidad, esencial para la lucha y la organización comunitaria.

Baa (trueno/rayo). Representa la energía, la fuerza y la vida. Es el espíritu del *jaibana* y trae el agua, que es esencial para la existencia. Este significado de vida puede inspirar el liderazgo y el gobierno dentro de la comunidad.

Tata y *Wātrã* (abuelos/as protectores de plantas y animales). Estas palabras enseñan que cada planta (*tata*) y cada animal (*wātrã*) tienen un espíritu protector. Los animales son parientes que ayudan y orientan. Este concepto fundamenta una relación de profundo respeto por toda la naturaleza y su cuidado.

Zeze. La palabra *Zeze* significa protección, es de «yo ir en protección». La palabra la utilizamos para decir padre supremo, ser sagrado. Se segmenta: *Ze – ze*.

Ze-ze es protección de dos, no es solo de padre, porque no es solo de lo masculino, también de lo femenino, tiene relación con el complemento. Es una palabra que se nombra en dos, dos protecciones, cuando hablamos de este territorio de dos es *Ze-ze*, lo sagrado, territorio sagrado de dos. Así como Dearâdê, la primera *De* se refiere a lo femenino, la segunda *de* a lo masculino. Así aparece en *Ze-ze*, «el territorio de lo sagrado», eso dice la palabra, y significa que no solo es de un dios, como nos lo han hecho creer otras culturas.

Ancozotorro Drúa. *An*: ese, *co*: comer, *zo*: corazón, *torro*: blanco, *drúa*: territorio, «hilo mágico que conecta con el corazón». *Ancozo*: gallinazo; *torro*: blanco. Tiene varios significados: «Territorio de gallinazo blanco», «ese animal se alimenta de corazón blanco», «territorio de corazón blanco». *Ancozotorrodrúa* se traduce como «territorio del rey de los gallinazos blancos», pero realmente en territorio significa «todos los picos de las montañas», es decir, los nevados, donde habitan los gallinazos blancos. Los gallinazos pueden ser los animales grandes, como las águilas y el cóndor, que vuelan y protegen esos territorios sagrados; en la concepción emberá son los Wâdras que cuidan los territorios sagrados blancos, al referirse a los sitios sagrados nevados de las montañas.

Dayidrúa. *Da*: sinónimo de nosotros. *Yi*: se refiere a una planta, de ella sacan hilitos para amarrar en la punta de la flecha para la bodoquera (cerbatana) para cazar animales, es como algodón. *Iyi*: se refiere a ella o a él. La palabra significa «territorio de nosotros» (femenino y masculino), «nuestro territorio».

Yaberara: Son las personas que quitan y ponen, pero en presente, están ahí a diario, día y noche, siempre presentes. También permiten que entren enfermedades. *Ya*: es como los que van y vienen. *Be*: son como los que protegen, limpian, quitan y ponen, cuidan. *Rara*: es un conector, quiere decir «ahí están».

Emokoraradrúa. *E*: es piel. *Mo*: es algo que se pone estático, quieto, que no se mueve. *Carara*: es de dormir, de soñar. Significa «una

persona que está metida dentro de la piel», porque cuando uno se muere, ¿dónde lo entierran? Dentro de la piel de la tierra, está metido dentro de la piel del territorio.

Este ejercicio nos hace reflexionar de forma permanente con nuestra identidad frente la tierra como madre. En cada lengua indígena está presente la memoria de lo que somos, de dónde venimos, cuál es nuestra misión en esta hermosa tierra, a la que la llamamos madre.

La lengua es el espejo de nuestro pensamiento, el camino que nos trazaron nuestros antepasados, nuestras madres, padres, abuelas y abuelos. Porque cada sonido de nuestras lenguas nos señala, nos hace sentir orgullosos de lo que somos, nos posibilita acercarnos a nuestras abuelas y abuelos planetas, a nuestras hermanas estrellas. Nos hace sentir orgullosos de lo que somos. Por ejemplo, en la lengua gunadule nos enseña que la luna, el sol y la madre tierra somos nosotros mismos; cuando empleamos el pronombre personal no nos estamos refiriendo a la primera persona del singular, sino al lugar de donde venimos, nos dice claramente que somos luna, sol y madre tierra. Por eso los verbos están referidos a estos abuelos y abuelas y sobre todo la tierra como madre, que ella es nuestro sostén, nuestra ancla. Por tanto, todo lo que está en mi cuerpo está en la madre tierra, los minerales son mi columna vertebral, los manantiales, las quebradas, los ríos, el mar está en mis venas, en mi sangre, en mi corazón. Mi cerebro es mi cosmos. La lengua, la palabra, explica por qué estamos aquí, cuál es nuestra misión, por eso la palabra cantar nos enseña que cantamos para sanarnos con la madre tierra. Cantamos para la madre, caminamos para la madre, venimos a estar para caminar, para recorrer el camino para la madre. Eso significa que venimos al cuidado de la madre tierra; por eso, si cuido a la madre, debo cuidarme primero a mí mismo, porque me cuido y cuido a la madre; es intrínseco en esta relación. Por eso decimos con la palabra que somos tierra, cosmos. Es decir, la lengua es la gran maestra, la gran pedagoga para acceder a la sabiduría de nuestros ancestros.

Las lenguas indígenas son el secreto de la resistencia de los pueblos porque cada palabra guarda la historia del origen de la vida, la historia

recorrida y lo que da sentido a la existencia. En ese sentido es la raíz de la memoria y la ancestralidad que está vinculada al territorio. Las lenguas indígenas representan la memoria no solo de los ancestros humanos, también de todos los seres vivos y espirituales que han habitado estos lugares. Por eso, cuando el territorio se transforma como resultado de la intervención humana, desaparecen especies, flora, fauna, palabras, sabidurías, prácticas con las cuales hemos nombrado a estos seres.

En el pueblo indígena *ëbërä chamí*, teníamos la práctica de consumir las orellanas (un tipo de hongo que sirve para la alimentación), que en *ëbërä bedea* hemos llamado *siburika*. Esta práctica ancestral la estamos olvidando porque la mayoría de los territorios que habitamos hoy, en especial en el suroeste antioqueño, ya no tienen bosques. En las comunidades indígenas de este territorio, la nueva generación no conoce el *siburika*, por eso no lo nombra y desconoce la práctica relacionada con esta especie porque ha desaparecido. Como esta palabra existen muchas otras que hemos olvidado porque las plantas y los animales ya no están en el territorio. También hay prácticas ancestrales como la narración de historias de origen en el espacio familiar que realizábamos los *ëbërä chamí* como actividad de integración antes de ir a dormir. Una de las historias más comunes versaba sobre un ser llamado *Aribada*. En la cosmovisión del pueblo emberá, la muerte no es el fin de la existencia, la vida terrenal continúa en el camino espiritual. El cuerpo es una semilla que se comporta igual que la semilla de las plantas. Cuando llega la muerte, se separan el cuerpo y el espíritu. El cuerpo se siembra en la tierra y el espíritu continúa el camino de los ancestros. Unos ancestros están en el mundo de abajo y otros están en el mundo de arriba. El cuerpo que denominamos *kakúata* es sembrado en la tierra *ëörö*. Toda semilla que se siembra germina a los pocos días. El cuerpo del embera también deviene en un nuevo ser que llamamos *aribada*. Este ser que toma el cuerpo, se levanta y empieza a recorrer el territorio; no es una persona, es otro ser, no habla como humano, reconoce el territorio y obedece las orientaciones que dan los *jaibana*, que son los médicos-guías espirituales. El *aribada* tiene como misión el cuidado del territorio. Por esta razón podemos

decir que la raíz de la lengua materna es el territorio. El territorio nos habla en diversos lenguajes, uno es la lengua materna que hablamos los seres humanos como resultado de las relaciones que hemos tejido desde el sentipensar con la madre tierra y el cosmos. Otros seres vivos y espirituales hablan los lenguajes que les ha enseñado la madre tierra y el cosmos.

En mi proceso educativo como embera eyabida he aprendido que la lengua es el ser energía que representa en nuestro cuerpo la madre tierra, nuestra energía viaja por varios territorios y ella se representa en ellos, *zeze drua*, *ancozotorro drua*, *dayi drua*, *yaberara drua*, *emokorara drua*. La palabra *drua* quiere decir 'lugar, territorio'. Viajamos por diferentes territorios, esto nos recuerda esta palabra, *bedea* es la palabra para nombrar lengua, al nombrar esta palabra vamos al origen del maíz, al origen de la verdadera casa, be (maíz) de (casa) a (verdadera, real). La lengua es territorio, origen, el espacio real que se habita, pero también el ser energía que nos comunica con los diferentes territorios que recorre nuestra energía, corporal, material, principalmente espiritual.

La lengua es la vida misma. Si profundizamos en el significado de vida de nuestras lenguas, nos sentimos orgullosos de lo que somos, de lo profundo del saber de nuestras culturas, porque la lengua posibilita el acercamiento a nuestra historia personal y colectiva. La lengua nos enseña que somos colectivos, que no somos nada sin el cosmos, sin la tierra, que somos el último eslabón de la cadena de la creación. Porque en el principio de los tiempos primero fue el agua, que hizo la grandeza de lo que somos; luego, la llegada de las plantas, las flores, los árboles; más tarde, de los animales, y por último aparecimos nosotros, los seres humanos. Debemos aprender de ello para respetar, cuidar, rendir pleitesía a estos seres que nacieron, que vinieron antes que nosotros. Debemos aprender primero eso. La lengua con sus significados nos hace sentir que somos agua, tierra, viento, luz, y que todo lo que somos en la naturaleza y todo lo que hay en la tierra está en nosotros. Somos tierra, cosmos.

3.5. Retos y perspectivas de la metodología para formadores de formadores

La metodología de significados de vida nos permite reconocer saberes ancestrales que están en la memoria de los pueblos, desde la oralidad y sus prácticas. Se proponen diálogos interepistémicos de forma horizontal sobre incluso lo colonial que habita en cada cultura. Reconocer que hay despojos de la lengua a través de procesos de investigación, por ejemplo, le da un sentido profundo a esta metodología, es la forma de aprehender el conocimiento ancestral.

El principal reto es la presión histórica y continua del pensamiento eurocéntrico y el sistema escolar en la enseñanza de una lengua, que son contrarios a la cosmovisión *ēbērā chamí*, *eyabida*, *gunadule*.

Hay influencias constantes en el «afuera» de la comunidad de la cultura de un pueblo. El uso de la tecnología y los medios de comunicación se han incorporado de una manera muy potente, lo que desvía miradas al adentro, al ser que es lengua. La realidad tiene otras lecturas que nos desconectan como pueblos, los significados de vida luchan con el afuera, con el sistema capital, patriarcal, porque siempre es más atractivo, y se naturalizan otros sentidos de vida que no son los significados de vida de la cultura.

Es necesario activar la oralidad, narrar, aconsejar, celebrar de nuevo por medio de la palabra encuentros que desplacen el celular, las redes sociales, la televisión, en nuevos formatos que cuenten los relatos de origen de los pueblos, enseñen la ancestralidad de las lenguas, permitan generar espacios para que las familias se acerquen y conecten con la tierra como madre.

Uno de los retos importantes en el camino metodológico de poner los significados de vida para aprender de la lengua es generar encuentros de música, danza, artes, estéticas que nos vinculen, que recuerden las historias de vida de los pueblos, los principios de cada cultura y su oralidad, que promuevan la escucha, el silencio, la observación, el corazón bueno, el tejido, entre otros. Se requiere un tejido humano que reconozca esta metodología, crea y confíe en ella, la ponga en práctica. De esta manera se protege y cuida este conocimiento.

3.6. Conclusiones

La ancestralidad se transmite a través de historias de origen, relatos, objetos, prácticas que están íntimamente ligadas a la lengua. Aunque un pueblo haya perdido su lengua, los significados de vida revitalizan la memoria de los ancestros. Los significados de vida salvaguardan la cultura y memoria de un pueblo.

Los significados de vida muestran la esencia del ser en una cultura, revitalizan la identidad de los pueblos. Permiten reconocer quiénes somos como pueblos ancestrales desde el reconocimiento del origen, lo distanciados que hemos estado de nuestro pensamiento ancestral, y nos sanan cuando comprendemos las enseñanzas, mandatos, principios de vida que nos sitúan con una razón de ser en este microcosmos.

La metodología de los significados de vida revitaliza las lenguas, puesto que es una metodología que nos llevará a la conciencia plena de lo que somos, nos permitirá abrazar de corazón a corazón a las abuelas y abuelos planetas, estrellas. De la misma forma nos hará entender que en la humanidad todos somos parientes, todos somos hijas e hijos de la misma madre, la madre tierra. En ese sentido la lengua se fortalece, se vuelve indispensable para explicar las razones desde el corazón de nuestra pervivencia en ella, y nos damos cuenta de que somos un microcosmos al lado de todos los seres que habitan la madre tierra, el cosmos. Esta metodología parte del corazón, y nos enseña por medio de los significados de vida que la educación debe ser a través del amor, porque la explicación que se da es desde el corazón de la madre tierra. Somos tierra, cosmos. La palabra desde sus significados nos dará la dignidad de la sabiduría de nuestras culturas; por eso, la investigación según los significados de vida de cualquier tema nos ayudará a comprender nuestro espíritu, nuestro poder para sanar la relación de desamor que, a lo largo de nuestra existencia, nos han impuesto para olvidar nuestra memoria.

En resumen, significados de vida es un enfoque que ve cada palabra como un cofre que guarda la memoria, la historia y la cosmovisión de un pueblo. Abrirlo a través del análisis de sus raíces permite

revitalizar la cultura, fortalecer la identidad y orientar la educación y la defensa de la vida en el presente y futuro.

3.7. Referencias

- Dussel, E. (2000). Europa, Modernidad y Eurocentrismo. En E. Lander, *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 41-54). CLACSO-UNESCO.
- Green Stocel, A. (2011). *Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra (Anmal Gaya Burba: isbeyobi daglege nana nabgwana bendaggegala)* [Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín].
- Guerrero, P. (2018). *La chakana del corazonar desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Universidad Politécnica Salesiana, Abya Yala.
- Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: Saberes Coloniales y Eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 11-41). CLACSO-UNESCO.
- Siniguí, S. (2024). *Reflexiones de la educación embera eyabida con la Madre Tierra* [Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín].
- Sinigüí, W. (24 de mayo de 2021). Conversación personal. Apartadó–Mutatá.
- Yagarí, G. (2010). *Jemededa dachi kûrisia mau dachi kakua øme* (Juguemos con el pensamiento y el cuerpo para recrear a través de las expresiones culturales la memoria oral de Karmata Rua) [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia, Medellín].

4. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: DIEZ AÑOS DE DEVENIRES Y PERSPECTIVAS EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

— Juan Camilo Estrada

— Julieth Taborda Oquendo

— Jackeline Martínez Cano

— Alexandra Gómez Marín

Para esta investigación hice uso de la perspectiva intercultural según una postura ética que me permitió reconocermé en el otro en las similitudes y las diversidades, gracias a las claridades que obtuve al realizar esta maestría, la cual me fortaleció para elaborar esta narrativa que me permitió hallar esquemas y estereotipos que tenía, para así comprender que las diferencias no nos hacen diferentes, nos hacen diversos, y en esa medida pude aceptarme y aceptar a los otros con sus particularidades culturales.

OLGA TORRES,
egresada de la maestría en Educación, 2017

4.1. Introducción

El texto que presentamos es el resultado del ejercicio de revisión documental realizado por Cristina Buitrago y Liliana Rendón, integrantes del grupo de investigación Diverser, quienes recibieron el encargo de construir un estado del arte de la producción académica de Diverser entre 2013 y 2023, en el marco de una investigación conmemorativa⁹ llevada a cabo por el Centro de Investigaciones Educativas y Peda-

9. Dicha investigación se desarrolló como parte de la celebración de los setenta años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

gógicas que tuvo como propósito reconstruir, mediante procesos de investigación documental de corte epistemológico y metodológico, las trayectorias, conocimientos, saberes y formas de aproximación a la realidad educativa, pedagógica y didáctica de los grupos de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, para dimensionar los aportes que investigadoras e investigadores han realizado a la región y al país.

Así las cosas, partiendo del camino trazado por las colegas investigadoras, nos propusimos profundizar en la producción académica de las tres líneas de énfasis que en la maestría en Educación (Universidad de Antioquia) acompaña el grupo Diverser: Pedagogía y Diversidad Cultural, Democracia y Convivencia Escolar, y Pedagogía de la Madre Tierra.

Este proceso de revisión y análisis documental tuvo como propósitos los siguientes:

- Identificar las nociones de interculturalidad que emergen en los proyectos de investigación de maestría orientados por integrantes del grupo de investigación Diverser.
- Aportar a la comprensión del lugar de la interculturalidad en la producción de conocimiento sobre educación en los procesos de formación posgradual que acompañamos.

El primer rastreo realizado por Cristina y Liliana arrojó un total de 98 informes de investigación aprobados y publicados entre los años 2013 y 2023: 76 en la línea de Pedagogía y Diversidad Cultural, 13 en la línea de Pedagogía de la Madre Tierra, y 8 en la línea de Democracia y Convivencia Escolar. Revisamos este acervo documental y seleccionamos aquellos trabajos que integrasen la pregunta por la interculturalidad, bien fuera esta una categoría central, bien una perspectiva de análisis o un atributo del fenómeno, objeto o población de interés para la investigación.

Por último, se seleccionaron 48 informes: 4 en Democracia y Convivencia Escolar, 9 en Pedagogía de la Madre Tierra, y 35 en Pedagogía y Diversidad Cultural. Estos informes fueron organizados en una

matriz que nos permitiera identificarlos, organizarlos y categorizarlos de acuerdo con preguntas de investigación, objetivos de investigación, definiciones de interculturalidad y los principales autores y autoras retomadas para abordar el concepto, y, por último, las nociones de interculturalidad que emergieron de las mismas investigaciones producto del análisis de sus hallazgos.

En este capítulo presentamos los resultados de la revisión partiendo de las tendencias en los abordajes conceptuales sobre la interculturalidad identificadas en los informes de investigación. Con posterioridad, exponemos las formas en que la interculturalidad aparece como un atributo de los objetos, sujetos y fenómenos de interés en algunas investigaciones, para señalar luego dos aspectos importantes: la interculturalidad en la propia experiencia de las personas investigadoras, y la interculturalidad ligada a las metodologías de investigación. Para acabar, presentamos tres nociones de interculturalidad que logramos distinguir:

- Un propósito educativo.
- Una herramienta para la valoración de la diversidad.
- Un proyecto para la transformación social.

4.2. Abordajes conceptuales de la interculturalidad: tres tendencias

Los trabajos de investigación elaborados en el marco de las líneas de la maestría en Educación mencionadas han sido acompañados principalmente por integrantes del grupo de investigación Diverser, quienes, a su vez, han sido en gran medida egresados y egresadas del mismo programa, lo que ha posibilitado consolidar unas apuestas teóricas y conceptuales en torno a la interculturalidad que se evidencian en los marcos de referencia de dichas investigaciones. Esta revisión nos permitió identificar tres tendencias en los abordajes conceptuales de la interculturalidad:

- Según la antropología, principalmente influenciada por el trabajo de los y las proponentes del giro decolonial.
- Según la filosofía latinoamericana que aboga por el diálogo intercultural.
- Según la pedagogía, partiendo de las apuestas educativas de grupos étnicos y movimientos sociales en Colombia y América Latina.

La primera tendencia vinculada con la antropología se nutre sobre todo de los aportes conceptuales del proyecto Modernidad/Colonialidad, destacándose el trabajo de Catherin Walsh, quien indica que:

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa ‘entre culturas’, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2005, p. 3).

La propuesta de interculturalidad presentada por Walsh conecta con las teorizaciones sobre la colonialidad del poder y la colonialidad del saber desarrolladas por Quijano (2014), en tanto formas de continuación por medios distintos a la violencia directa, del orden colonial impuesto en el proceso de conquista y colonización de los territorios americanos, lo que produjo la aparición de jerarquías sociales, definidas bajo relaciones de poder desiguales que afectaron también a los modos de producción y circulación del conocimiento, con una mirada

eurocéntrica que valida una forma particular de conocimiento erigido en una matriz racional occidental. En consecuencia, los efectos sobre el ser también han sido evidenciados, por ejemplo, a través de los mecanismos de dominación que imponen la idea de raza y la explotación en el mundo del trabajo. De manera sintética, Maldonado-Torres (2007) lo presenta así:

Si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (p. 128).

Con estos elementos, y teniendo el problema de la diferencia (colonial) en el centro, Walsh (2010) retoma el trabajo de Fidel Tubino sobre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica para afirmar que con esta última:

No partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y «blanqueados» en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye con la gente (y como demanda de la subalternidad), en contraste con la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010, p. 78).

Son varios los trabajos de investigación que en el marco de la maestría se han fundamentado en los desarrollos teóricos de Walsh. Otálora (2022) la retoma para indicar de manera general que la

interculturalidad pretende reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad, de manera que la interculturalidad promueve relaciones positivas entre distintos grupos y forma una ciudadanía consciente de las diferencias para confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión.

Asimismo, en su propuesta de investigación encaminada a fortalecer los lazos afectivos de las familias y potenciar el desarrollo de los niños y las niñas por medio del juego, Builes (2016) retoma los postulados de Walsh para proponer el diálogo entre saberes ancestrales y populares, y aparece como algo primordial el reconocimiento de la propia cultura y las tradiciones que tienen las comunidades, sin restringir este diálogo a las comunidades que habitan los territorios indígenas. De manera que la autora asume la interculturalidad como un reto que parte de la reflexión consigo misma para comprender el juego como herramienta de diálogo entre culturas, creencias y tradiciones, el cual debe fortalecerse desde la infancia en los diversos escenarios de socialización.

En consonancia, Mena recurrió a esta conceptualización para indicar que la interculturalidad vislumbra un imaginario distinto de la sociedad, «permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también condición diferente tanto del conocimiento como de la existencia, apuntando a la descolonialidad» (2016, pp. 85-86).

Vemos entonces una relación directa entre la interculturalidad y las apuestas por la decolonialidad, siendo esta quizá la tendencia más recurrente a la hora de teorizar distintos fenómenos en el marco de la maestría, lo que es consecuente con un entorno académico que sobre todo en la segunda década del presente siglo vio una expansión reforzada del proyecto decolonial en América Latina como lente para analizar la sociedad, sus dinámicas y relaciones.

A propósito, Arciniegas (2022) expresa que esta relación estrecha entre decolonialidad e interculturalidad se caracteriza de la siguiente manera:

En el primer caso, se plantea el desafío de desvincularse del logos occidental con el cual se generan conocimientos que tergiversan la realidad. Por su parte, la interculturalidad crítica comprende la alteridad a partir del distanciamiento de la identidad negativa de inferioridad y esencialismos propios del proyecto de modernidad, del que somos parte, a veces sin siquiera cuestionarlo. Las concepciones centradas en dualismos deben transformarse a partir de los conceptos de diferencias y singularidades propias del ser humano. Las racionalidades que fragmentan, clasifican y etiquetan generan discursos y retóricas que refuerzan la división social y legitiman la segregación y exclusión. De ahí la necesidad de reconceptualizar y reimaginar según una postura crítica que permita construir una relacionalidad distinta a la existente, en función de nuevas formas de pensar, sentir, actuar y vivir (p. 8).

En la segunda tendencia, los y las investigadoras recurren a Forner-Betancourt (2006) y su propuesta de filosofía intercultural en y para América Latina, en la cual se entiende que la interculturalidad refiere a un:

[...] proyecto de un mundo pluralista de diferencias en diálogo que se universalizan y singularizan al mismo tiempo y en sentido complementario; la interculturalidad, en efecto, evidencia los límites y la precariedad para «andar por el mundo» de toda filosofía monoculturalmente constituida; pero especialmente de aquella que se ha construido su historia y su seguridad categorial a la sombra de la ideología del eurocentrismo y de la política colonial (2006, p. 30).

De acuerdo con el autor, la filosofía intercultural resulta de una mirada a la historicidad y contextualidad de la filosofía, de manera que se reconozca que en distintos momentos y lugares del mundo también aparecen «centros de documentación del mundo; esto es, como lugares que prueban, justifican, acreditan e identifican realizaciones del mundo» (2009a, p. 107), sin querer decir con ello que la filosofía intercultural sea el giro hacia un provincialismo en detrimento de la búsqueda de universalidad, sino que busca promover:

[...] un cambio de perspectiva que quiere ayudar a ver precisamente que la diversidad contextual o la pluralidad cultural no contradice la búsqueda de universalidad porque es más bien el presupuesto que se necesita para una comunicación sobre posibles universales compartidos en y desde las diferencias. Sin diversidad los discursos pretendidamente universalistas serían en realidad discursos tautológicos en los que se repite, ya sea por alienación o por abierta dominación, la visión de la realidad de la cultura hegemónica en una determinada época, es decir, de la cultura que en ese momento ha ocupado la mayor porción de espacio y de tiempo del mundo; o bien serían discursos vacíos en los que únicamente resuena el eco de conceptualizaciones formales desvinculadas de toda «carga» de diferencia contextual. Lo que quiere decir, en positivo, que para el desarrollo de una universalidad que no sea ni tautológica ni vacía es necesaria la pluralidad (2009a, p. 107).

Al respecto, Naranjo (2019) en su trabajo de investigación sobre la perspectiva intercultural en la educación artística recurre a Fornet-Betancourt (2004) para indicar que, a diferencia del multiculturalismo, la interculturalidad no renuncia a unos valores o normas universales o reniega de ellos; por el contrario, plantea la importancia de buscar contenidos universalizables que permitan converger, por ejemplo, con el principio de que no es bueno o deseable hacer daño a otros.

En este marco, Fornet-Betancourt (2009b) propone el diálogo intercultural como un diálogo entre «inclinaciones» reconociendo que, en el interior de las culturas, los individuos tienen formas de concebir ciertos fenómenos y llevar a cabo ciertas acciones, en este sentido, tienen «inclinaciones hacia...».

Las inclinaciones son los puntos fuertes y al mismo tiempo los puntos débiles. Es importante esta categoría de inclinación, en sus diferentes dimensiones como la epistemológica, la simbólica, la ritual, la folclórica, la social, pero también política como el caudillismo, el autoritarismo, etc. Y ello nos indica que el diálogo intercultural no es un diálogo de sistemas teóricos, sino de inclinaciones culturales (Fornet-Betancourt, 2009b, p. 31).

Esta noción de diálogo intercultural resulta de gran valor en diversas propuestas de investigación al plantear que distintas posiciones o inclinaciones con respecto a un suceso o fenómeno pueden modificarse al reconocer que una puede ofrecer una mejor explicación o conducir a un resultado más beneficioso; «si vemos que las razones de un budista para plantear un mundo mejor son mejores que las nuestras, en realidad tenemos la obligación de decirle sí y de cambiar nuestra posición cultural. Es un enriquecimiento mutuo que supone la igualdad» (Fornet-Betancourt, 2004, p. 62). Esto implica tener presente que se requieren unas condiciones de horizontalidad que propicien el diálogo, de manera que se deben desafiar las pretensiones de la filosofía monocultural señalada por el autor, que valora unos conocimientos por encima de otros producidos en matrices culturales diferentes a las hegemónicas.

Trabajos como el de Bustamante (2016) sobre cómo asumir la perspectiva de investigación intercultural en educación al preguntarse por la diferencia, el de Balvín (2020) sobre las expectativas de una estudiante de maestría al ingresar a la educación posgradual y las transformaciones en dichas expectativas, o el de Giraldo (2022), encaminado a comprender los procesos de subjetivación política en las experiencias de las infancias migrantes, hacen uso de la categoría de diálogo intercultural para analizar sus situaciones de investigación y ofrecer comprensiones que reconozcan esta pluralidad.

Por último, la tercera tendencia se instala en las conceptualizaciones sobre la interculturalidad y la educación intercultural que han devenido de los procesos de lucha y resistencia de los grupos étnicos y movimientos sociales en Colombia encaminados a consolidar otras educaciones que desafían las pretensiones homogeneizadoras del sistema educativo nacional.

En el campo educativo, Guerrero (2014) presenta tres tendencias, ordenadas geográficamente, en la conceptualización de la interculturalidad ligada a las distintas maneras en que los sistemas educativos nacionales responden a los retos de la diversidad cultural (entendida en un sentido amplio). Sitúa la interculturalidad como respuesta de los sistemas educativos de Europa occidental ante la

llegada de números significativos de niños, niñas y jóvenes provenientes de familias migrantes, hablantes de lenguas distintas a las oficiales en cada país, practicantes de religiones o creencias poco difundidas en el continente europeo, y portadores de costumbres y prácticas asociadas al origen cultural de su familia, poniendo en tensión el quehacer de la escuela. Aunque la interculturalidad del sistema como solución a la realidad multicultural de las sociedades europeas occidentales ha pasado por múltiples manifestaciones, desde la asimilación hasta la educación fundamentada en ideas multiculturales del reconocimiento,

[...] estos sentidos o enfoques de la educación intercultural conducen a que esta asuma el papel de mediadora, dadora y depositaria. Igualmente, ve a los estudiantes y a las comunidades como sujetos pasivos que reciben, se asimilan e igualan para la competitividad del mercado y el acceso a bienes y servicios (Guerrero, 2014, p. 20).

En el caso norteamericano, la migración es asimismo un factor crucial en la pregunta por la interculturalidad en el sistema educativo. Sin embargo, señala Guerrero que la alteridad encarnada por grupos y colectivos con una presencia prolongada en el territorio norteamericano ha sido también central en esta discusión. Si bien países como Canadá y Estados Unidos reciben en la actualidad importantes flujos migratorios provenientes principalmente del sur global, los pueblos amerindios, nativos americanos o las primeras naciones (como se nombran en Canadá), así como las poblaciones afrodescendientes y las poblaciones asiático-norteamericanas descendientes principalmente de los grupos de personas chinas, japonesas y filipinas asentadas de forma mayoritaria en Estados Unidos desde mediados del siglo XIX (Russel, 2006), han participado históricamente de la construcción de los Estados que conocemos hoy, de manera que no pueden ser considerados parte de los flujos migratorios contemporáneos. Aun así, en el marco de políticas multiculturales, sus identidades y culturas se han visto fuertemente afectadas por procesos de segregación, exclusión y, en el mejor de los casos, asimilación.

Por último, en Latinoamérica, la apuesta por la interculturalidad ha estado ligada a proyectos centrados en lo étnico y lo lingüístico, como ha sido la Educación Bilingüe Intercultural, con una importante presencia en distintos estados de la región. Otras propuestas similares se han ido gestando a lo largo de los años en el marco de la lucha por otras educaciones (Castillo, 2007), esto es, un conjunto de proyectos educativos surgidos en el seno de los grupos étnicos que dan cuenta de un «movimiento político y cultural de corte étnico que ha tenido un lugar central en la transformación de la cuestión educativa en el país y en el continente» (Castillo y Caicedo, 2010).

En este sentido, Castillo y Guido (2015) indican que, como perspectiva, la interculturalidad surge en Latinoamérica de la mano de las comunidades indígenas en el marco de sus luchas por lograr un sistema educativo que reconozca y valore sus historias, culturas, cosmovisiones y lenguas, como el proceso de consolidación del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que ha funcionado además como una plataforma de diálogo entre actores indígenas, no indígenas, comunidades y Estado (CRIC, 2004).

Así, más allá de la naturaleza descriptiva de la multiculturalidad, para estas autoras la interculturalidad supone «un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación cultural y socio-histórica» (Castillo y Guido, 2015, p. 19). Siguiendo a estas autoras, la interculturalidad supone entonces un análisis crítico sobre la constitución de los sistemas educativos y la manera como han sido tratados «los otros» de la nación, grupos y comunidades que encarnan la diferencia étnica y cultural (Rojas y Castillo, 2005), reconociendo que, más allá de propiciar políticas integradoras que continúen considerando y construyendo a los grupos étnicos como sujetos interculturales, se debe intervenir el modelo en sí, un modelo educativo hegemónico, ya que «este énfasis olvida que la llamada sociedad mayoritaria es la que más urgencia de interculturalidad tiene, en la medida en que es en su seno donde se producen y reproducen las formas de discriminación y exclusión hacia las llamadas “minorías”» (Castillo y Guido, 2016, p. 40).

4.3. Lo intercultural como atributo de los objetos, sujetos y fenómenos de investigación

Como hemos indicado, este ejercicio de revisión está orientado a identificar las nociones de interculturalidad que emergen de los trabajos de investigación de la maestría en Educación que ha acompañado el grupo Diverser en los últimos diez años. Sin embargo, aunque esta categoría sea transversal al quehacer investigativo y formativo del grupo, no todos los proyectos de investigación que se han desarrollado en el marco de las tres líneas mencionadas asumen la interculturalidad como una categoría central, bien sea en términos teóricos o metodológicos. En este sentido, es necesario resaltar que lo intercultural constituye en varias investigaciones un atributo de los objetos, sujetos y fenómenos de interés.

En este sentido, el trabajo de Echavarría y Echeverry (2013) al preguntarse por las representaciones sociales sobre la diversidad y las posibilidades de transformar las relaciones violentas en la escuela, alude a la interculturalidad en relación con la propuesta de una «educación para todos» como posibilidad de entender la diversidad en la escuela en positivo y así encontrar el camino para generar relaciones de comprensión, respeto y construcción mutua. La interculturalidad surge como una posibilidad de transformación en el entorno escolar.

Asimismo, otras investigaciones tomaron lo intercultural como un atributo de distintos procesos educativos que acontecen dentro y fuera de la escuela: las formas como se aprende y se enseña a trenzar el sombrero Vueltaio en la cultura senú (Ortíz, 2018), el fomento de la convivencia escolar a partir de la implementación de la Cátedra de la Paz (Barrios, 2020), la promoción de la convivencia escolar con propósitos de respeto, reconciliación y solidaridad (González, 2017; Tascón, 2017; Giraldo y García, 2020), la enseñanza de la filosofía a partir de las relaciones que se establecen con los contextos socioculturales de los y las estudiantes (Del Rio, 2017), la educación religiosa orientada a aportar al diálogo y relacionamiento pacífico entre personas y grupos de distintas denominaciones religiosas (Guiral, 2020).

Gutiérrez (2020) se preguntó por el lugar de las flautas y la música en el programa de Educación Bilingüe Intercultural del pueblo nasa considerando que en torno a ello circulan diversos saberes que se materializan en los procesos de formación. Por su parte, Martínez (2023) indaga sobre el Canasto Intercultural UdeA, un contenedor de recursos virtuales que sirve de apoyo a la enseñanza de las lenguas ancestrales en la universidad, de manera que el canasto es «un aporte en clave de cuidado planetario a la revitalización de la diversidad epistémica y las lenguas nativas de Abya Yala» (p. 17).

Particularmente, fuera de los escenarios educativos convencionales, el trabajo de Cubides (2016) destaca por el acercamiento que hace, a través del diálogo intercultural, al fenómeno del ofidismo (las mordeduras de serpientes venenosas), situaciones en las cuales se conjugan una serie de saberes diversos para la prevención y atención en salud, en especial cuando el hecho sucede en comunidades que tienen restricciones en el acceso a instituciones de salud.

Vemos entonces que, aunque la interculturalidad no aparezca como una categoría explícita para entender el problema de investigación, sirve, en los casos expuestos, como noción que permite explicar ciertas características de los objetos, sujetos y fenómenos que se abordan en la investigación. Ahora bien, es importante reconocer que varios trabajos hacen alusión explícita al concepto *diversidad cultural*, entendido como la variedad y la coexistencia de diferentes culturas en un espacio determinado, reconociendo y valorando las diferencias en las tradiciones, lenguas, prácticas, creencias y valores entre grupos humanos. A propósito, Posada (2019) entiende la diversidad cultural como «producto de relaciones, representaciones y dinámicas biosocioespaciales, y de estos se derivan las particularidades expresivas de los diferentes grupos humanos, sin ser ello obstáculo para la interacción e integración cultural» (p. 52).

No obstante, es menester comprender que, aunque este concepto es cercano a la interculturalidad, es más descriptivo que analítico, pues además del reconocimiento a la existencia de la diversidad cultural, la interculturalidad implica una actitud activa en la promoción de las diversidades y posturas políticas específicas

orientadas a promover la inclusión y el respeto entre grupos culturales distintos.

En consecuencia, podríamos suponer que varios de los estudios que se han llevado a cabo si bien no se preguntan directamente por la categoría de interculturalidad, sí dan cuenta de una diversificación en los temas de investigación que abarcan aspectos de la interculturalidad y se centran en dimensiones específicas de alguna manera relacionadas con ella, como es el caso de la diversidad cultural. Esto podría comprenderse en tanto que en las investigaciones logra vislumbrarse una postura metodológica y personal, más propia por ejemplo de la diversidad cultural, pues en términos de interculturalidad resulta más complejo plantearlo, ya que, como veremos de manera reiterada, se constituye como una apuesta de vida que demanda una visión intercultural y colectiva, es decir, no puede ser solo una apuesta personal, sino que implica el respaldo y la apuesta grupal.

4.4. La interculturalidad incide en la propia experiencia

El recorrido por los trabajos de investigación nos permitió recoger las comprensiones de la interculturalidad no solo como un concepto teórico, sino también la forma en que el análisis de esta categoría brindó a las y los investigadores en el proceso de la maestría la posibilidad de reflexionar sobre sus propias experiencias de vida, tanto personales como académicas y profesionales.

El trabajo de investigación de Rojas-Pimienta (2014) es ilustrativo en este aspecto. La pregunta por la interculturalidad forma parte de la cotidianidad de las y los investigadores, como herramienta que problematiza las realidades educativas en diversos escenarios y, a la vez, la vida misma. Dicho de otra forma, es la apuesta por una *interculturalidad vivida*:

Partimos de una interculturalidad vivida como un lugar de construcción simbólica y concreta, donde devienen intercambios, interacciones y configuraciones, algunas azarosas; donde suceden umbrales de contacto

con múltiples rostros, con múltiples voces y donde a su vez es posible identificar lugares comunes con un solo rostro, una sola mirada, una apuesta clara en la transformación de situaciones de opresión física y epistémica. En consecuencia, visibilizar este modo de comprender la interculturalidad vivida implica los modos en que esta se vivencia a través de las experiencias concretas por los sujetos concretos (Rojas-Pimienta, 2014, p. 36).

De esta manera, se señala que la interculturalidad sirve como lente para revisar las acciones propias con relación a la academia y a las prácticas investigativas que se desarrollaron en los distintos proyectos. El trabajo de Cartagena (2018) plantea que la inmersión sobre una planta de la cual creía que tenía ciertos acercamientos pasó a tener otro análisis en las distintas preguntas que la investigadora se hacía desde la interculturalidad. Dicho de otro modo: retomar las dimensiones profundas de la interculturalidad es para ella otra manera de comunicación y guía en el mundo. En el mismo texto, asegura que la interculturalidad era un camino para la *educación viva*.

Por su parte, otros trabajos como el de Giraldo (2022) sostienen que la interculturalidad ayuda a construir las propias biografías, las memorias y a preguntarse por la propia identidad; o el de Castaño (2020), quien sostiene que la incorporación de las competencias interculturales en la educación artística supone que el maestro o la maestra reconozca la diversidad como propia, promueva relaciones horizontales dejando de lado los estereotipos y prejuicios hacia los otros, genere otra relación con la naturaleza, reconozca otras formas de ver y conocer el mundo; en suma, reflexione sobre su práctica pedagógica pasándola por el cuerpo, la mente y el corazón.

Esto de pasar por la mente y el corazón es uno de los postulados que más aparece a lo largo de la revisión de los trabajos, una plena conciencia de que la interculturalidad sirve de puente para conectar con eso que también se siente y se siente extraño en el contacto con lo otro, los otros. ¿Qué es aquello que me molesta de la diferencia? ¿Cuáles son mis maneras de habitar el mundo que, sin hacerlo cons-

cientemente, me llevan al debate en una idea única de lo que concibo de la humanidad?

De la misma manera, este postulado intercultural ha llevado a algunas investigadoras a articular el concepto de interculturalidad con asuntos del cuidado de sí, el cual, llevado a una esfera democrática como lo sugiere la educación, requiere necesariamente asistir, con una preocupación genuina, el bienestar de otros. Así lo plantea Gómez (2019), retomando algunos postulados de Martha Nussbaum:

[...] asumir la responsabilidad que asiste a cada sujeto en la consolidación de sociedades incluyentes, interculturales, justas, lo cual precisa «[...] una perspectiva normativa acerca del modo en que deben relacionarse entre sí los seres humanos (como seres dignos, iguales y poseedores de un mundo y un valor interior)» (Nussbaum, 2010; como se citó en Gómez, 2019, p. 60).

De esta manera, y como sostienen autores que tensionan la interculturalidad, esta, entendida como proyecto supone una búsqueda exhaustiva en la propia historia de vida, reescribirla, ponerla cotidianamente en las decisiones y la conversación entre pares, establecer lazos internos que logren aflorar en eso *otro* que también nos configura. A propósito, Atehortúa (2017) en su trabajo de investigación sobre los principios pedagógicos de la madre tierra señala que uno de estos, *la palabra dulce*, le permitió

[...] tejer una serie de relaciones interculturales donde ni yo como docente, ni acudientes, padres y madres de familia teníamos el poder sobre los y las estudiantes, superando la concepción intelectualista del docente y el autoritarismo de los adultos como los y las acudientes, padres y madres de familia, superando esas formas tradicionales de relaciones de poder donde unos saben y otros son simples recipientes del conocimiento, donde los y las estudiantes se podían expresar según su sentir y su pensar; la palabra dulce contribuyó de forma significativa al ambiente escolar del grupo, como también entre los y las estudiantes con los y las docentes (pp. 79-80).

De manera similar, por medio de su trabajo sobre los prejuicios y estereotipos en las aulas, Albornoz (2017) indica que la interculturalidad como lente para valorar la diversidad que habita la escuela requiere la toma de consciencia de sí mismo, la autorreflexión, «pues para valorar lo otro primero es necesario evaluar y comprender lo propio» (p. 81, en este sentido, más que una categoría analítica de la realidad social, la interculturalidad fue asumida como posibilidad para «abrir los horizontes cognitivos de los estudiantes hacia otros modos, otras miradas y otras formas; primero se debe iniciar con la crítica a sus modos, miradas, sesgos, filtros y formas propias, procurando el entendimiento de las razones, causas y elementos que han dado origen a la construcción de estas» (p. 81).

Volvemos entonces al planteamiento de Rojas-Pimienta (2014) en torno a la *interculturalidad vivida*, para comprender que la capacidad para dialogar con otro(s) no es exclusivamente resultado de un proceso estructurado de formación teórica o metodológica, sino, y quizá más importante, del proceso de conocimiento de sí mismo, del juicio reflexivo de sus recursos cognitivos y actitudinales para leer y relacionarse con el mundo.

4.5. Pensar la interculturalidad como una metodología de investigación o asumir una actitud intercultural en la metodología de investigación

Este ejercicio nos ha permitido pensar en conceptos que se han ido tejiendo y que le dan al grupo Diverser una identidad particular, que es abierta y flexible; además, crean posibilidades para construir con otros en diferentes territorios, contextos, entornos y consolidar posiciones éticas y políticas para un relacionamiento más humano; asimismo, se presentan nociones que abren paso a la reflexión, a la crítica y, quizás también, a la utopía.

Este aparte está dividido en dos momentos, en el primero queremos proponer un modo de pensar en una metodología intercultural; esto es, la forma de ubicarse en la realidad que investigar de

los autores y las autoras en sus trabajos de grado, la actitud que como sujetos que investigan asumen en relación con las personas participantes y colaboradoras en sus proyectos, las herramientas que emplean para la generación de la información y cómo su vida se transforma después de la investigación, y así adentrarse en la pregunta ¿qué significa asumir una metodología intercultural o una actitud intercultural en la metodología de la investigación realizada? De esa forma, llegamos a un segundo momento que hace referencia a las consideraciones éticas cuando la interculturalidad atraviesa el trabajo de grado.

En un principio queremos acercarnos a la reflexión haciendo énfasis en lo que significa asumir una metodología intercultural; esta se presenta en el rastreo que hicimos de los diferentes trabajos como una propuesta que emerge en el interés que tienen los y las autoras de mostrarse como sujetos investigadores sentipensantes, retomando la categoría de Fals-Borda y explicada por Pinheiro-Barbosa (2020):

[...] son aquellos que combinan el corazón y el cuerpo, la razón y el sentimiento en la concepción e interpretación del mundo y de las interrelaciones entre humanos, no humanos y naturaleza en una perspectiva pluriversa, proceso histórico que incide en la producción de conocimiento y en el intercambio de saberes intrínsecamente vinculados a sus formas de vida y lucha (p. 272).

Por tanto, hay una apuesta por dejar emerger la metodología empezando por ubicarse allí en el territorio, como sujetos con sentires y con una forma de pensar el mundo, una manera de existencia y re-existencia que les permite estar y ser con el otro, pero también con lo otro. Así lo expresa Cartagena (2018) cuando de manera arriesgada asume una metodología en la que no se mutilen las voces de los abuelos, las abuelas, las familias o las infancias indígenas:

[...] considerar que la voz nativa es voz de expertos, tanto en aprendizaje como en la investigación, y es tiempo de que sea escuchada [...] En este sentido era importante plantear una postura decolonial para un trabajo

que hablaba de Pedagogía de la Madre Tierra, espiritualidad, sanación, plantas maestras, dicho enfoque se puede entender como «un paradigma otro emergente desde la diferencia colonial con el cual se busca no solo cambiar los contenidos, sino también los términos y las condiciones de conversación» (p. 56).

Evidenciar las tensiones que trae una metodología no unilateral, no extractiva, implica para las y los investigadores un modo de existencia y una actitud propia de investigar, es la posibilidad de conceptualizar la interculturalidad como un diálogo de saberes de manera horizontal y simétrica, en la que tanto las personas participantes como quien investiga tienen una historia, se ubican en un contexto y tienen algo para decir y para ser escuchado por otros. Es precisamente este diálogo simétrico el que les permite a los y las autoras comprender la diversidad de los territorios, las comunidades, y resignificar el lugar que ocupan en cada uno de ellos:

La interculturalidad como método también contribuye a articular las diferentes voces y énfasis que encontramos a lo largo de la historia: las voces políticas, los acercamientos pedagógicos, el pensamiento indígena, las corrientes teóricas y cómo se transforman las relaciones entre estas voces en el transcurso del tiempo (Pérez, 2021, p. 113).

En el intento de dar respuesta a la pregunta planteada ¿qué significa asumir una metodología intercultural o una actitud intercultural en la metodología de la investigación realizada por los y las autoras?, podemos decir que a lo largo de la lectura y rastreo de los trabajos de investigación identificamos que en un primer acercamiento hay una confrontación con lo propio, una reflexión sobre sí mismo y esto le permite a los y las investigadoras ser no solo sujetos investigadores, sino pasar a ser sujetos participantes de su investigación. Muchos de ellos entreven una autoetnografía, la actitud de reflexionar «sobre lo Mismo, lo Otro, el Otro y volver a sí mismo» en una relación horizontal, que además le permita encontrar una identidad, asumir a la vez una manera de leer el mundo como si fuera un libro; así, «la

interculturalidad, entendiéndose desde la manera que la asumí en este trabajo como constitutiva de los sujetos mismos, en la que construimos nuestras biografías, ello es, nuestras memorias, identidades y posiciones» (Giraldo, 2022, p. 116).

Asumir una metodología intercultural permite la tensión entre las diferentes formas de colonización que existen en el espacio y tiempo en el que se lleva a cabo la investigación, concepciones que llevan a la vez a la exclusión de otras maneras de existencia. Por eso, para los y las autoras se asume esta metodología como un reto y un riesgo, que a su vez posibilita la validez de la investigación al darle un lugar a las perspectivas e ideas que en su trasegar han sido excluidas. Así lo evidencia Hernández (2002) «[...] (entendiendo que en el entorno escolar se favorecen unas temáticas sobre otras y se privilegian unas formas de poder donde hay grupos sociales excluidos), rescatar las voces excluidas del conocimiento oficializado y del currículo y comprender que hay distintas formas de aprender» (como se citó en Gómez, 2020, p. 55).

Es precisamente por esta actitud investigativa que quienes investigan y las personas participantes se dan a la tarea de tejer con su vida narrada, con su cuerpo, con las miradas, con la escucha silenciosa, diversas posibilidades de existencia:

La interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien, como argumenta, es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario «otro» y una agencia «otra» de con-vivencia (de vivir «con») y de sociedad (Walsh, 2010; como se citó en Mosquera y Domicó, 2017, p. 15).

En este sentido, Bustamante (2016) ubica la narración de sí misma, como cuerpo, representación, arte, pero además reflejo de los otros; por eso la interculturalidad se piensa como esa posibilidad de comprensión, pero además de creación de historias, lugares, miradas de sí mismo y de otros. La interculturalidad desde el punto de vista metodológico abre la posibilidad del encuentro de vidas narradas, de

diferencias y creencias que dialogan y se comprenden, la investigadora es investigada:

He incorporado las disposiciones interculturales como una decisión actitudinal, por esto asumo que van de la mano con otra acción importante y es no pre-disponerse. Ello dicta permitir ser cuestionado, no blindarse, ni cubrirse a la hora de compartir los hallazgos por temor a no ser validado (p. 25).

Por último, hablamos de las consideraciones éticas cuando es precisamente una actitud intercultural la que atraviesa el trabajo de grado. Se lee una transformación en los sujetos que investigan, además de evidenciarlo en la manera que utilizan para presentar sus investigaciones, estas no son lineales, ni rígidas, aparecen más bien como la vida misma, en la que diferentes acontecimientos configuran los momentos cruciales de la investigación. Por esta razón, las consideraciones éticas que se vivencian al momento de hacer el rastreo también son políticas debido a las relaciones y a lo que se va tejiendo en cada una de ellas. En las investigaciones hay una comunión con la naturaleza, con los participantes y con el sujeto investigador, lo que genera un cambio en la forma de concebir la realidad:

La interculturalidad tiene como meta operar como principio de ordenamiento social que llegue a todos los pueblos para obtener una conformación de sociedad más justa y encaminada a la asimilación de la diversidad donde, además, la identidad cultural sea un referente especial de esa otredad (Otálora, 2023, p. 31).

Por lo anterior y más allá de lo que implica hacer cualquier investigación, hay unas consideraciones propias de quienes asumen una propuesta metodológica intercultural. En primer lugar, quien investiga debe comprender que no es un proyecto individual, sino en comunidad, escuchar la polifonía de voces y observar, leer y comprender las distintas realidades y representaciones sociales:

El propósito fundamental del trabajo de las competencias interculturales en esta parte del encuentro es reconocernos como seres diversos, saber que somos portadores de un conocimiento que es igual de valioso al de otras culturas; la reflexión que se propone es rescatar las voces de esos otros para construir la propia voz [...] a su vez, problematiza el tema de los referentes, es decir, nos hace caer en la cuenta de que nos han enseñado que lo extranjero tiene mayor valor que lo propio (Castaño, 2020, p. 134).

Otra consideración ética hace referencia a la relación con el contexto. No se trata de estar en un lugar o ir a un territorio, sino ser y existir en el territorio, escuchar sus creencias, tradiciones, visiones, memorias y ponerlas en un diálogo simétrico. «En cambio, la relación en el encuentro es horizontal, no solo voy donde el otro, también él viene a mi encuentro y de este modo ambos nos miramos, nos decimos y nos contamos en las palabras lo que somos» (Castaño, 2020, p. 134). Por último, el reto en la investigación con una metodología intercultural es comprender que el ser humano no es el centro del lugar y tiempo de la investigación, el centro es el todo (madre tierra, sujeto investigador y sujeto participante). Es asumir una postura ética y ante todo democrática, en el sentido de reconocer que somos seres diferentes y libres, en un tejido que se llama humanidad.

4.6. Algunas nociones que emergen sobre la interculturalidad en relación con la educación

El recorrido que hemos presentado hasta este punto nos ha posibilitado explorar los alcances que la categoría *interculturalidad* tiene en la producción académica de las líneas de maestría que acompañamos con el grupo Diverser, en términos tanto de la experiencia de quien investiga como de la metodología empleada y la forma de acercarse a la realidad y los sujetos que participan en la investigación.

En este apartado, nos proponemos recoger, por medio de unas categorías provisionales, aquellas nociones que emergen de los pro-

yectos de investigación realizados en los últimos diez años, con miras a seguir consolidando y abriendo las perspectivas sobre la interculturalidad y la educación en el grupo Diverser.

4.6.1. La interculturalidad: un propósito educativo

Simanca (2014) entiende la interculturalidad como un diálogo entre culturas y saberes que se configura como una estrategia transformadora en los procesos educativos al promover relaciones horizontales que posibilitan el enriquecimiento mutuo entre sujetos que provienen de diferentes contextos socioculturales. Esta perspectiva apunta a la interculturalidad como un propósito del acto educativo intencionado, en la medida que no solo invita a la reflexión pedagógica sobre qué enseñar y qué aprender, sino que también proyecta la comprensión de los saberes y sentires de las comunidades según una visión compartida y solidaria (Pérez, 2021).

En ese sentido, la interculturalidad permite transitar hacia una educación inclusiva y plural, reconociendo, entre otros asuntos, los conocimientos y prácticas producidas en matrices distintas a la racionalidad occidental. Como señala Ospina (2020), resulta indispensable acudir a pedagogías propias que permitan poner en práctica y valorar las historias, rituales y conocimientos de los pueblos, superando la visión occidental como única verdad. El autor afirma que este enfoque se alinea con la Constitución política de 1991, la cual reconoce a Colombia como país pluriétnico y multicultural.

Así las cosas, la escuela, como espacio educativo que se abre a la diversidad, debe tejer teorías, acciones y perspectivas que respondan a las identidades de los sujetos y eliminen prácticas discriminatorias aún persistentes (Hurtado, 2019) asociadas a distintas categorías de diferencia como la raza, la etnia, el sexo, la clase, entre otras. En este sentido, el papel de la educación intercultural no se limita a reconocer al otro, sino que también exige un diálogo profundo consigo mismo:

El discurso en la educación debe no solo preocuparse por enseñarnos a conocernos a nosotros mismos como sujetos con historias propias e

interesarnos por el efecto de estas en nuestra construcción como personas para luego lograr entender de manera empática los efectos de las historias particulares de otros en ellos (Vásquez, 2018, p. 113).

Sin embargo, la consolidación de un sistema educativo intercultural puede parecer un proyecto utópico (Castillo y Guido, 2016). Es necesario reformular los contenidos y las formas de jerarquización de los saberes para recuperar las prácticas históricamente subordinadas por la educación occidental. Por ende, es imperativo construir un sistema que no priorice los saberes productivos para el mercado ni las lenguas de ciertas regiones, sino que respete la diversidad cultural y lingüística (Naranjo, 2019). Además, la interculturalidad debe comprenderse como una herramienta que favorece la subjetivación de los individuos, permitiéndoles asumirse como sujetos interculturales y transformar la idea del «otro» en una realidad inclusiva: «El intercultural soy yo» (Naranjo, 2019). En consecuencia, se desafían las lógicas de los proyectos interculturales como «tecnologías de gobierno de la alteridad», esto es, propuestas educativas dirigidas a quienes son contruidos como sujetos interculturales, quienes se gobiernan en nombre de la cultura (Rojas, 2011).

Entre los trabajos revisados, la propuesta de Duque (2014) destaca el papel de la biblioteca entendida como un lugar para resignificar las representaciones sociales y promover prácticas liberadoras. Con una mirada crítica y decolonial, la biblioteca puede funcionar como un espacio para acciones afirmativas que aborden la alfabetización crítica y la educación como práctica de la libertad, tal como lo planteó Freire (Duque, 2014).

Asimismo, la educación orientada a la construcción de la interculturalidad no solo busca reconocer la diversidad, sino transformar representaciones colonizadoras y homogenizantes sobre sujetos, grupos y comunidades, por lo que Giraldo (2016) propone que, si este es el horizonte de los procesos educativos, se aportará a la disminución de las brechas de inequidad y discriminación al visibilizar y valorar la diversidad cultural presente en cada región y en las instituciones educativas.

4.6.2. La interculturalidad: herramienta para valorar la diversidad

La interculturalidad constituye una herramienta educativa fundamental que nos brinda recursos para valorar y reconocer la diversidad, fomentando el diálogo, la convivencia y la igualdad en los contextos sociales y escolares. Esta noción de la interculturalidad responde a la necesidad de dismantelar discursos y prácticas de exclusión y desigualdad como el racismo o el sexismo, por medio de la educación.

En este aspecto, Hurtado (2019) señala en su investigación que uno de los mayores obstáculos para garantizar la inclusión es la negación del racismo en espacios cotidianos como la escuela, la falta de reconocimiento de un fenómeno que pervive en múltiples espacios, invisibiliza los problemas de poblaciones racializadas, propiciando con ello la exclusión como en el caso de las adolescentes afrodescendientes. Frente a esta realidad, la interculturalidad se materializa en herramientas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la cual se presenta como un medio para construir espacios donde todas las identidades y experiencias sean valoradas, impulsando procesos de respeto y equidad (Romaña, 2017).

En vista de que las aulas escolares son escenarios diversos y heterogéneos en varios aspectos, Molina (2019) describe cómo estudiantes que se identifican con distintas categorías de género o con adscripciones étnicas, así como estudiantes que han padecido el desplazamiento forzado o que tienen necesidades educativas especiales, conviven durante horas en un mismo espacio, por lo que es necesario propiciar encuentros que les permitan conocerse más allá de sus diferencias aparentes. Esta convivencia facilita la construcción de una concepción de diversidad que reconoce las capacidades, emociones y cualidades de cada individuo: «Nos hace diversos la manera de ver el mundo, cada movimiento, cada sentimiento, cada acción» (Molina, 2019, p 117).

Cuando los escenarios educativos propician este tipo de encuentros, el diálogo de saberes emerge como una estrategia de la interculturalidad para generar conocimiento compartido en igualdad de condiciones (Echavarría, 2017). Este diálogo no solo promueve la inclusión, sino que transforma las interacciones en espacios de apren-

dizaje donde todos tienen algo que aportar. En este sentido, Bedoya (2018) estudia el caso de las bibliotecas escolares, las cuales, según la autora, tienen una importancia crucial al convertirse en dispositivos para la construcción de prácticas interculturales. Bedoya (2018) enfatiza que las bibliotecas escolares deben reconocer las particularidades culturales y sociales de los sujetos educativos, ofreciendo colecciones que respondan a sus contextos y necesidades de conocimiento; de igual manera, plantea que estos espacios tienen el reto de fortalecer su misión pedagógica para fomentar el diálogo intercultural en la escuela, permitiendo a las comunidades expresar el mundo y contextualizar las prácticas educativas por medio de la literatura y los mundos que en ella se representan.

La interculturalidad vista como herramienta para valorar la diversidad, como señala Cuéllar (2017), implica un diálogo entre culturas y saberes que apunta a la coexistencia de diferentes formas de conocimiento, donde no existan jerarquías. Esta apuesta reivindica las identidades culturales propias, como la del pueblo gunadule, en el caso de su investigación, y construye puentes entre los proyectos de educación propia y el sistema educativo estatal, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el respeto hacia la madre tierra.

4.6.3. La interculturalidad: un proyecto para la transformación social

En consonancia con lo planteado por Castillo y Guido (2016), encontramos en algunos trabajos una noción de la interculturalidad como proyecto político, ético y social que busca transformar las relaciones humanas, cuestionar las estructuras de poder y abrir espacios de diálogo justo entre culturas, posibilitando la formación de sujetos críticos (Martínez, 2014). Al respecto, Escobar (2017) concluyó en su trabajo sobre la etnoeducación en Colombia que el diálogo intercultural debe partir de la igualdad, sin imponer concepciones dominantes que sometan a otras culturas; por lo tanto, es menester aceptar que cada comunidad o grupo cultural posee y difunde unos valores propios que enriquecen a los demás en un proceso de escucha mutua y construcción compartida, de manera que este diálogo representa

un acto transformador, ya que desafía las jerarquías culturales que históricamente han perpetuado la desigualdad y han producido la subordinación de unos grupos particulares.

Portacio (2018) advierte que el propósito de la transformación social no se logra a través de la creación de normas y políticas orientadas a la inclusión como medida asistencialista si estas no se acompañan de acciones educativas. Por desgracia, la educación, influenciada por políticas neoliberales, ha priorizado la homogeneización y el control social, limitando su capacidad transformadora:

Mientras no se piense en recursos, planes de acción, proyectos, lecturas de contexto, participación ciudadana, comprensión y apropiación de la norma y no se aborden esos frentes, la expedición de normas jurídicas tendrá como únicos efectos la complejización de la gestión de la convivencia y la burocratización del sistema escolar (p. 153).

En este sentido, Lema (2019) afirma que experimentamos un momento en que los escenarios educativos, como las bibliotecas en el caso de su investigación, deben movilizarse desde una perspectiva decolonial-intercultural. Esta transformación implica deconstruir las prácticas comunitarias, reflexionar críticamente sobre las relaciones de dominación cultural y actuar en el día a día para cerrar las brechas existentes. Por ende, es un proceso complejo que demanda acciones conscientes y sostenidas.

La interculturalidad reconoce la importancia de los saberes ancestrales en la transformación social. El trabajo en torno a las comunidades rurales y el campesinado realizado por Sierra (2019) resalta cómo este grupo, como sujeto intercultural e histórico, aporta significativamente al cuidado de la naturaleza y la sostenibilidad de la vida, estableciendo formas de vida comunitaria vinculadas al territorio y la producción agropecuaria que podemos relacionar con lo que autores como Escobar (2014) han denominado ontologías relacionales, para destacar como ciertas comunidades y grupos conciben que lo humano no está separado de lo no humano, ni la cultura de la naturaleza, o la mente del cuerpo. Este conocimiento, construido en armonía con la

tierra, es un ejemplo de cómo las prácticas culturales transforman la relación del ser humano con su entorno.

Santacruz (2018) expone la sabiduría ancestral del pueblo guna-dule, quienes conciben la educación como un proceso colectivo y armonioso con la madre tierra. El autor señala que la interculturalidad debe entenderse como un compromiso mutuo de aprendizaje y cuidado del planeta, en el que todos los seres vivos tienen el derecho y la obligación de coexistir en igualdad. Esta visión crítica y ecológica ofrece una base ética para la transformación social, que orienta la educación para constituir un acto de cuidado y solidaridad. Este enfoque crítico busca formar individuos capaces de cuestionar el sistema dominante y perseguir sus propios sueños, potenciando su capacidad para transformar la realidad y mejorar su calidad de vida (Builes, 2016). En el caso del pueblo emberá, Yagarí (2017) resalta la importancia del fortalecimiento de la autonomía de las comunidades indígenas a través del diálogo de saberes. Este proceso propicia el derecho a una educación propia, contextualizada y pertinente, en pro de asegurar la pervivencia de la cultura, fortalecer la gobernabilidad y potenciar los planes de vida.

4.7. A modo de conclusión

Para concluir este texto, queremos reconocer el valor que este ejercicio tiene para nosotras como egresadas de una de las líneas de investigación de la maestría en Educación y como actual coordinador del grupo de investigación que acompaña dicho proceso, en la medida que permite mirar atrás, aprender del proceso y pensar en los procesos formativos de Diverser.

Si bien este trabajo no pretende ser una sistematización, sí nos permite identificar algunas líneas de reflexión provisionales que aportan al camino recorrido y abren interrogantes. En este sentido, un asunto que nos llama la atención es que la mayoría de los trabajos investigativos no se arriesgan a proponer un concepto propio sobre interculturalidad. Esto puede suceder porque, dado que ya hay unas autoras y autores es-

tablecidos, circula la idea de que las teorías y definiciones existentes de interculturalidad ya son adecuadas para enmarcar sus investigaciones. Asimismo, descubrimos que en varios trabajos hay homologación entre conceptos como la multiculturalidad, la interculturalidad, la pluriethnicidad, entre otros relacionados, lo que nos lleva a pensar en la necesidad de fortalecer los abordajes conceptuales para establecer diferencias teóricas y procedimentales al momento de definir estas categorías, en torno a las cuales se han consolidado importantes debates.

Ahora bien, en términos de los hallazgos derivados de la revisión de los trabajos de investigación, queremos resaltar algunos aspectos relacionados con las nociones de interculturalidad que proponemos.

En primer lugar, vemos que la interculturalidad se presenta como una necesidad ética y política en la educación, que nos invita a construir otras narrativas y prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad, ayuden a eliminar o mitigar las desigualdades y fomenten la formación de sujetos críticos y reflexivos. La educación orientada a la interculturalidad debe ser comprendida no solo como una meta, sino como un proceso continuo que promueve el respeto, el diálogo y la construcción de una sociedad justa y equitativa.

En segundo lugar, la interculturalidad favorece que se valore la diversidad al abrir espacios de diálogo, convivencia e inclusión en los cuales las diferencias no son ejes de exclusión y desigualdad, sino que constituyen oportunidades de construcción colectiva de otras realidades. Así las cosas, la interculturalidad no solo promueve el diálogo entre culturas, sino que se posiciona como un proyecto transformador que busca la igualdad, la justicia y el respeto a la diferencia.

Por último, solo queda reconocer y agradecer el aporte que los y las estudiantes y personas egresadas de las líneas de investigación de la maestría en Educación que acompañamos en Diverser han hecho a la relación entre educación e interculturalidad, un campo en el que nuestro grupo de investigación ha sido pionero y ha logrado convertirse en un referente nacional e internacional, por lo que el ejercicio realizado en este capítulo y los demás compilados en este libro posibilitan seguir visibilizando nuestro quehacer encaminado a construir otros mundos posibles.

4.8. Referencias

- Albornoz, J. (2017). *Prejuicios y estereotipos: obstáculo para la diversidad étnico cultural en las aulas* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Arciniegas, M. (2022). Proyecto de modernidad y tendencias discursivas sobre interculturalidad. ¿Hay relación entre decolonialidad e interculturalidad? *Universitas Humanística*, 91, 1-10.
- Atehortúa, E. (2017). *Los principios pedagógicos de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y la configuración de identidades culturales de los y las estudiantes del grado sexto de la institución educativa Maestro Fernando Botero de la ciudad de Medellín* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Balvín, J. (2020). *Transformación de expectativas en el proceso de inserción a la maestría en educación* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad de Antioquia].
- Barrios, A. (2020). *El baúl de la paz: sistematización de una práctica pedagógica de la cátedra de la paz*. [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Bedoya, S. (2018). *Biblioteca escolar y colecciones: una perspectiva diversa y territorial* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Builes, M. (2016). *El juego como un elemento configurador de la identidad cultural: estudio en una familia gunadule y una familia del oriente antioqueño* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad de Antioquia].
- Bustamante, M. (2016). *¿Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí? Relato de los tránsitos de mi mirada hacia el otro y la educación* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Cartagena, M. (2018). *Sanación y educación: Plantas maestras (Yagé) y Pedagogía de la Madre Tierra para un proyecto educativo conectado a la tierra* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Castañó, A. (2020). *Sentipensando la educación artística: competencias interculturales en la formación del licenciado en artes plásticas* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].

- Castillo, E. (2007). Culturas y territorios: ideas para pensar las otras educaciones como región pedagógica. En Delgado, *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 39-56). Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo, E., y Caicedo, J. (2010). Las luchas por otras educaciones en el Bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, (33), 109-127.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. CRIC.
- Cubides, S. (2016). *Actitudes, creencias y prácticas desarrolladas en comunidades rurales del Urabá antioqueño con relación a las serpientes y su mordedura Municipio de Necoclí, Población Campesina y Comunidad Indígena Senú* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Cuéllar, L. (2017). *La pedagogía de la madre tierra en una escuela indígena Gunadule: un estudio sobre la sabiduría de seis plantas de protección* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Del Río, J. (2017). *Reconstrucción de la memoria pedagógica. Hacia una praxis en la enseñanza de la filosofía* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Duque, N. (2014). *Representaciones sociales de la lectura-escritura-oralidad en las voces afrofemeninas: horizontes de sentido para prácticas bibliotecarias de educación lectora intercultural en la ciudad de Medellín* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Echavarría, E. (2017). *Mobilización de saberes matemáticos en maestras y maestros indígenas a través de prácticas ancestrales* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Echavarría, M. y Echeverry, C. (2013). *Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad de Antioquia].
- Escobar, L. (2017). *Recorrido de la etnoeducación en Colombia: antecedentes y consecuencias a partir de la Constitución Política de 1991* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.
- Fornet-Betancourt, R. (2009a). *Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural*. Mainz.

- Fornet-Betancourt, R. (2009b). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. Consorcio Intercultural.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Mainz.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural.
- Giraldo, C. (2022). *Tramas de las subjetivaciones de lo político: emociones políticas y el «otro» como huellas de las experiencias migratorias de un niño y tres niñas venezolanos que residen en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Giraldo, L., y García, K. (2020). *El maestro como mediador social: prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Giraldo, V. (2016) *Representaciones sociales sobre lo afrocolombiano en la Institución Educativa María Josefa Marulanda, municipio de la Ceja del Tambo, Antioquia* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Gómez, A. (2019). *El cultivo de emociones políticas en familias de niñas y niños entre 6 y 9 años de la ciudad de Medellín* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Gómez, Y. (2020). *La evaluación para el aprendizaje en el trabajo por proyectos: un caso del modelo aceleración del aprendizaje* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad de Antioquia].
- González, R. (2017). *Estrategias para abordar los conflictos en el aula de clase* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Guerrero, J. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. *Revista Educación y Ciudad*, (26), 15-28.
- Guiral, N. (2020). *Las prácticas religiosas presentes en las experiencias pedagógicas: una investigación narrativa* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Gutiérrez, S. (2020). *Nasa kuvx' ũus kaya'txisa. Conocimientos y aprendizajes en la banda de flautas y tambores Nasa de paletón. Baç'ukwe Kiwe* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Hurtado, M. (2019). *El fortalecimiento de las identidades étnicas y de género en adolescentes afrocolombianas de la Institución Educativa Los Andes*

- del municipio de Chigorodó* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Lema, C. (2019). *Representaciones sociales sobre lectura, escritura, oralidad y biblioteca con sabedores y sabedoras ëbërā chamí en contexto de ciudad para el tejido de saberes interculturales con la biblioteca pública* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, B. (2014). *Territorios de identificación: una poética de la resistencia de la gente negra en Turbo* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Martínez, S. (2023). *Onoira kirigaiai: canastos de conocimiento en el proceso de aprendizaje de la lengua minika y los saberes murui muina en la Universidad de Antioquia* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Mena, V. (2016). *La educación intercultural desde la perspectiva de una mujer negra, a partir del enfoque de historia de vida* [Trabajo de investigación de Maestría, Universidad de Antioquia].
- Molina, G. (2019). *La exposición artística como mediación pedagógica y social para el reconocimiento de la diversidad cultural* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Mosquera, M., y Domicó, L. (2017). *Prácticas de lectura y escritura interculturales: un diálogo indígena-afrodescendiente hacia unas pedagogías decoloniales en el municipio de Turbo* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Naranjo, L. (2019). *El maestro que soy: una obra en proceso. Diálogos entre Subjetivación, Educación Artística e Interculturalidad a través de la narrativa autobiográfica* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Ortíz A. (2018). *Ya no queremos trenzar. Reflexiones de la educación indígena del pueblo Senú en el resguardo indígena el Volao, Necolí, Antioquia* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad de Antioquia].

- Ospina, D. (2020). *Caminar, identificar y exaltar: hacia la construcción de una propuesta de educación sensible, desde el arraigo y la apropiación simbólica del territorio y su relación sagrada con la naturaleza del Alto Atrato* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Otálora, M. (2022). *Sistematización de la experiencia de la dirección de grupo del grado décimo de la Institución Educativa La Playa, resguardo indígena de Tacueyó, municipio de Toribío, Cauca, año 2019* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Pérez, E. (2021). *El derecho propio: un tejido de saberes en el Centro educativo rural indígena Almendros, El Bagre, Antioquia* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Pinheiro-Barbosa, L. (2020). Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 269-290.
- Portacio, C. (2018). *Sentidos que construye el comité escolar de convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, acerca de la justicia en la escuela y su incidencia en la formación de ciudadanías activas* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Posada, B. (2019). *Formalización de la educación musical en Medellín 1888-1910 Escuela de Música Santa Cecilia* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Rojas-Pimienta, A. (2014). *A contraluz tejiendo: aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198
- Romaña, B. (2017). *Re-construyendo las identidades afrocolombianas desde adentro, una posibilidad de vivirlas y no de sufrirlas* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Russel, J. (2006). *Después del quinto sol: clase y raza en Norteamérica*. Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Santacruz A. (2018). *Doddogana igal agwed igala Gunadule negwebur ibgigundiwala gined Crianzas de la Vida y Pedagogías Propias desde la Cultura Gunadule (Kuna-Tule) de la Comunidad Ibgigundiwala (Caimán Nuevo, Municipio de Necoclí, Departamento de Antioquia, Colombia)* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Sierra, R. (2019). *En ese entonces había que transportar el agua en baldes. Aportes a una propuesta educativa en el manejo del agua con Organizaciones de Acueductos Comunitarios desde un enfoque comunitario* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Simanca, C. (2014). *La escuela revertida de colores: una reflexión acerca de la integración de la cultura en el desarrollo de prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de sexto de la Institución Educativa Villa Maria del municipio de Turbo, Antioquia* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad de Antioquia].
- Tascón, Y. (2017). *Neepoaba Jaradedekarruru. Kira Jipa Nureawera. Educar desde el Neepoa. Estrategia pedagógica para el conflicto escolar* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Torres, O. (2017). *Mirar mis voces: experiencias de aula mediadas por expresiones artísticas como posibilidad para resignificar mi práctica docente* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Vásquez, J. (2018). *¿Y si $1+1=3$ (uno más uno es igual a tres)? la literatura como alternativa metodológica y la pedagogía crítica como marco teórico y práctico en la formación de profesores y profesoras de Inglés y Francés en una universidad pública de Colombia. Resultado de un análisis documental con un enfoque biográfico-narrativo* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viana, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*, (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Ministerio de Educación de Perú.
- Yagarí, D. (2017). *Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadai-ta* [Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia].

5. INSPIRACIONES: TEJER Y REESCRIBIR ENTRE CUERPOS NARRATIVAS DECOLONIALES ENTRE LATINOAMÉRICA Y EUROPA

— Noemí Duran

— Mayara Helena Alvim

5.1. Introducción

A modo autoetnográfico (Conle, 1999; Humphreys, 2005; Phelan, 1995; Pollock, 1998; Spry, 2001; Suominen, 2006), las autoras de este capítulo revisamos la experiencia que nos supuso vivenciar el congreso internacional InspirAcciones: Tejer y Reescribir entre cuerpos narrativas decoloniales entre Latinoamérica y Europa, celebrado en el año 2017 en Cataluña y Colombia.¹⁰ A lo largo de este relato situamos experiencias y preguntas que hoy nos inquietan como educadoras e investigadoras, en relación con las orientaciones éticas para el diálogo intercultural. Desde esta perspectiva del ahora rememoramos vivencias para resignificarlas. En la primera parte del capítulo escribe Noemí Duran, coorganizadora del congreso; luego, Mayara Helena Alvim, quien vivenció el congreso como participante y ponente, retoma el hilo narrativo para entrar en diálogo y expandir sus reflexiones en la segunda parte del capítulo.

10. El congreso tuvo una primera parte en Barcelona y Sant Joan de Mediona (para más información: <https://casavoladora.wordpress.com/inspiraciones-2017-catalunya/>) y una segunda parte en Medellín (para más información: <https://casavoladora.wordpress.com/inspiraciones-2017-medellin/>)

1.ª viñeta: El reto de amarnos

Escribo hoy desde un dolor: el de perder amistades por posturas ideológicas que he vivido como dogmáticas. El dolor de ser leída a través de categorías conceptuales que no contemplan la complejidad de quien soy ni de mis procesos y circunstancias vitales. En los últimos años, en algunos vínculos que consideraba cercanos y con los que pensaba que compartía principios y luchas, me he sentido no reconocida, y eso me ha dolido profundamente.

Siento que, a menudo, la forma en que nos relacionamos con las ideologías no siempre va acompañada de espacios de escucha y cuidado emocional, y que cuando esto ocurre los encuentros pueden quedar atravesados por malestares y heridas profundas. Desde ahí se dificulta el reconocimiento mutuo, la empatía y la posibilidad de un diálogo que no anule al otro. A través de esta vivencia (y desde mi propia búsqueda) me pregunto cómo encarnar las luchas sin perder la humanidad del vínculo, cómo sostener convicciones sin dejar de ver a la persona que tenemos delante.

Escribo desde la herida, pero también desde el deseo de seguir aprendiendo a amar y a ser amada mejor. Estos días he tenido la suerte de participar en un seminario del maestro Satish Kumar, organizado por Unitierra (la Universidad de la Tierra, en Cataluña). En su último libro Amor radical: De la separación a la conexión con la Tierra, con nosotros y con los demás (2023), Kumar nos habla de amar de manera incondicional, aprender a perdonar, liberarnos del sufrimiento y no guardar rencor. Creo que, en este presente, los seres humanos tenemos una gran tarea ante las heridas históricas que arrastra la humanidad y que condicionan nuestros encuentros. Dejo aquí por escrito el deseo de seguir aprendiendo acerca de cómo cuidar los vínculos y armonizar las relaciones con un amor radical que incluya escucha, límites y respeto mutuo.

Muestro esta viñeta de partida porque creo que escuchar el dolor y la vulnerabilidad que nos habita es básico para un proceso de transformación personal y colectivo; partir de lo que realmente nos tiene acongojados. A partir de lo concreto, las experiencias propias, podemos abrir el debate sobre la experiencia de la interculturalidad,

que lleva implícita una experiencia inquietante de alteridad y vulnerabilidad. De este modo, a lo largo de este capítulo, abordamos aspectos relacionados con la complejidad del diálogo intercultural, partiendo de experiencias existenciales en singular, planteamiento que compartimos con la orientación ética que sugiere el filósofo Josep María Esquirol, de manera explícita en el título de su libro *Uno mismo y los otros: De las experiencias existenciales a la interculturalidad* (Esquirol, 2005).

5.2. De reafirmar identidades sustantivas a reconocer procesos de identificación

Con las heridas históricas que arrastramos de generación en generación, los dolores acumulados van encontrando formas de ser manifestados, atravesados por las circunstancias contemporáneas. ¿Cómo circula hoy día el dolor entre nosotros? Es obvio que nos toca sanar dolores heredados (Wolynn, 2023) para convivir más armónicamente. El hecho de ganar conciencia del dolor individual y colectivo nos lleva cada vez más a politizar el malestar como acto de supervivencia en sociedades del *thanatos*. Como educadora pienso que esta politización del malestar es clave, supone ver, nombrar y entrar en diálogo con la realidad dolorosa que habitamos, sin tapujos; actuar con compromiso para la transformación social real. En este sentido, acogiendo de forma amorosa las heridas que nos constituyen, creo en el trabajo colectivo y la escucha entre profesionales de la salud y de la educación, y ojalá entre profesionales de muchos otros campos, para enriquecer el diálogo pluriverso investigando con miradas multidisciplinares e interculturales las cuestiones que nos inquietan de nuestro vivir actual. Evidentemente siempre a través del conocimiento situado, escuchando y dialogando con los territorios y sus habitantes. A propósito del dolor, una cuestión que pienso que tendríamos que considerar con alerta es que, frente el malestar que acumulamos hoy día los seres humanos, si no nos disponemos a atenderlo para sanarlo, seguiremos permaneciendo en estados anímicos alterados con disposiciones muy

frágiles. En estos estados es más fácil volvernos carne de cañón, devenir aún más manipulables, porque es entonces cuando los discursos ideológicos calan sin dificultad. De este modo se van generando sociedades que tienden a la polarización y al enfrentamiento mediante eslóganes ideológicos que enganchan por su simplismo resolutivo frente a estados de desesperación existencial.

Las gentes revientan de hambre, de droga, de guerras, de aburrimiento, de trabajo, de odio, de revueltas, de revoluciones. Estallan, o son mutilados, en vida, alma y cuerpo. Todas las liberaciones (nacionales, sociales, morales, sexuales, estéticas) son ambiguas, dependen también de manipulaciones y, sin embargo, cada una tiene su verdad. La libertad manipulada (por los poderes, por el capital), ese podría ser el título del medio siglo. Pensar la libertad debería querer decir sustraerla a las manipulaciones, incluidas y sobre todo las del pensamiento (Nancy, 1996, p. 182; como se citó en Larrosa y Skliar, 2001, p. 16).

Este comentario del filósofo Jean-Luc Nancy destaca la tendencia con la que nuestro pensamiento es manipulado hoy día y la necesidad de escapar de estos procesos. En este sentido, según mi punto de vista, un ejemplo claro de manipulación actual es el llamado neoliberal hacia la «happycracia» (Illouz y Cabanas, 2019), según el cual la felicidad es solo una cuestión de actitud personal, el «you can», sin tener en cuenta la complejidad de los entramados sociales en los que estamos envueltos, repletos de injusticias que probablemente requieren una mirada colectiva mucho más atenta, lúcida y dispuesta al análisis complejo, en lugar del olvido de lo que nos rodea. A esta lógica vigente hoy día podemos añadirle el matiz que sugiere el sociólogo Ramón Grosfuguel (2022), quien nos advierte de que el mismo sistema neoliberal es el que se encarga de absorber y apagar la fuerza original de la diversidad de luchas sociales, financiándolas, creando subvenciones y agendas para los distintos colectivos de manera sectorizada, con un gesto paternalista que adormece la transformación social de raíz, ya que impide unir fuerzas por causas comunes estructurales que nos afectan a todos. «Me importa mi lucha, porque

es mi lucha, pero no me intereso por tu lucha porque no es la mía». Comentarios así se oyen con frecuencia en la actualidad; podríamos pensar que denotan un auge de las individualidades competitivas que se manifiestan combativas, ya sea para ser el mejor dentro del sistema hegemónico, o, en la otra cara de la moneda, para luchar contra el sistema defendiendo derechos de un colectivo en concreto, pero sin importar el que está al lado. «Divide y vencerás» siempre ha sido una estrategia para monopolizar el poder ignorando el bien común; hay un interés en tener colectivos separados y hasta enfrentados entre ellos. Para eso, los discursos ideológicos, que con frecuencia promueven la reafirmación y anulan la capacidad de escucha dialógica, se convierten en una herramienta muy útil. El poder de la palabra y de los símbolos es clave en los procesos de transformación social, y a la vez muy complejo y manipulable. Los colectivos oprimidos necesitan tener discursos de posicionamientos claros para defender su dignidad, pero muchas veces, llevado al extremo, se acaba en posiciones cerradas, de ensimismamiento, generando polarización social al promover la defensa de identidades sustantivas que se reafirman sin ser capaces de reconocer la complejidad implícita en los procesos de identificación. Si estos sistemas comunicativos y de transmisión de ideas nos ponen en escenarios de no apertura a la posibilidad de ver al otro y de entrar en diálogo, ¿cómo nos reconocemos entre nosotros hoy? ¿Es posible practicar la hospitalidad en tales circunstancias?

La vinculación del reconocimiento con la identidad es obvia. La centralidad y la enorme importancia del reconocimiento son debidos precisamente a que tanto la identidad individual como la colectiva dependen de él: sin un mínimo de reconocimiento, la pregunta «¿quién soy?» se queda sin respuesta. [...] Las personas deben su identidad a una estructura de relación práctica consigo mismas, la cual, a su vez y desde el primer momento, depende de la ayuda mutua y de la aprobación aportadas por otras personas. Precizando más: es el proceso de identificación personal, por el que cada uno va constituyendo su identidad, el que debe ser reconocido por los demás. [...] Creo que las teorías normativas de la sociedad que intenten integrar una política del reconocimiento no

deben olvidar que este ha de serlo de procesos de identificación más que de identidades sustantivas. Presuponer solo este segundo aspecto (que es lo que me parece ver en la obra de Taylor) es ignorar una parte, seguramente decisiva, a la hora de definir la estructura política de una sociedad multicultural (Esquirol, 2005, p. 44).

Esta sugerencia que nos hace Josep Maria Esquirol toma matices muy relevantes cuando la pensamos según el quehacer pedagógico: ¿Cómo podemos transitar de la tendencia social de reafirmar identidades sustantivas a reconocer, acompañar y aprender de los procesos de identificación?

En este sentido, si nos fijamos en el relato como herramienta fundamental para la constitución identitaria y la generación de saberes, sugiero ahondar en las potencias de la investigación narrativa autoetnográfica (Conle, 1999; Humphreys, 2005; Phelan, 1995; Pollock, 1998; Spry, 2001; Suominen, 2006). En el acercamiento inicial que tuve sobre esta metodología hubo un aprendizaje clave: en cualquier trabajo académico es frecuente situar al inicio el posicionamiento/paradigma en el que se inscribe el lugar de enunciación de la autora. Se trata de una cuestión ética fundamental. En los años setenta, y ya de forma más expandida en los noventa, el giro narrativo, autobiográfico y corporal en las ciencias sociales propone dar un paso más allá del posicionamiento, asumiendo la posibilidad de dejar huellas, en nuestras narrativas de investigación, de los movimientos/tránsitos que vivimos como investigadoras respecto aquello que investigamos. Esta noción de tránsito (Humphreys, 2005) permite justamente dar cuenta del proceso de investigación en tanto que proceso de aprendizaje vital, en el que no hay posicionamientos fijos, sino procesos de identificación que van adquiriendo matices según avanza la investigación. Se trata de una epistemología situada (Haraway, 1991), encarnada, consciente de que el saber es dialógico, no definitivo o absoluto. Si transferimos esta perspectiva de investigación al aula universitaria, hay que pensar entonces en estrategias para invitar a que los y las estudiantes se piensen también en tránsito, en relación fluctuante respecto a los focos de estudio. Por tanto, como educadora pongo el

énfasis en la escritura de «relatos movedizos de la experiencia de sí», dando a conocer a mis estudiantes las herramientas metodológicas autoetnográficas, justamente para que este proceso de escribirnos como tránsito no se nos pase por alto a la hora de aprender a relacionarnos con nosotros mismos, con los demás, con el mundo, con la vida. Sabernos seres en proceso, abiertos a nuestro propio transitar puede generar más empatía hacia los tránsitos de los demás también.

Por desgracia, en la educación académica actual, que en general suele ser el reflejo del sistema socioeconómico del que forma parte, la tendencia no es, como sugiere Esquirol, reconocer los procesos de identificación, sino más bien centrarse en las identidades sustantivas. Todavía es ir a contracorriente plantear estrategias autoetnográficas en las aulas universitarias. Abunda aún una ontología positivista, donde lo importante es definir, categorizar, identificar(se) desde posicionamientos, más que explicitar procesos y tránsitos (algo imprescindible en el acto de aprender). Desde la educación primaria hasta la educación universitaria no es común encontrar estudiantes que tengan experiencias de riqueza narrativa en las que les hayan enseñado a situar su historia de vida en diálogo con lo que estudian, posibilitando así la emergencia de una «voz propia» y un sentido político de la existencia, donde lo personal es político porque se reconoce imbricado en un todo. El giro narrativo, corporal y autobiográfico mencionado todavía es muy invisible y periférico en el sistema educativo actual. Esta ausencia de prácticas de identidad narrativa en su complejidad empobrece la construcción epistemológica e identitaria y nos hace menos sensibles y empáticos. Traer lo vital a las aulas desde nuestras presencias y el relato que las sustentan pide gestos atentos, creativos y poéticos que la academia no debería obviar:

La idea es hacer que el pensamiento fluya, más que como ideología, como poética. Poética es una *poiesis*, poética es crear, y para mí el pensamiento básicamente es un gesto creativo, no puede ser un gesto de reproducción, sino de producción, tienes que generar, el pensamiento es genésico. Hay un poder genésico en el pensamiento que obviamente se alimenta como todo útero productivo de todo, de neuronas, de

energía, de comida, de baile, de emociones colectivas, de soledad, de sufrimiento. Ese alimento del pensamiento es lo que me parece que hay que pluralizar, porque generalmente la academia te pone las anteojeras de que el pensamiento se alimenta de pensamiento y llega un momento en que se vuelve rancio (Cusicanqui, 2022, p. 16).

2.^a viñeta: *Danzar el dolor*

Por recomendación de una bella amiga he procurado bailar mi dolor. Sacudir las sensaciones que albergaba para percatarme de cómo habían quedado depositadas en mí. Bailo atenta a cuatro direcciones, los puntos cardinales, y me dispongo a sentir cuatro presentes (aprendizajes). Criterio, sostén, prudencia, trascendencia han sido palabras-hallazgos que he podido vislumbrar en mi ser sintiente mientras danzaba. En la sesión de hoy la profesora de danza nos hacía poner el foco en las articulaciones: «No somos trocitos —decía—; entre pierna y torso, ¿cómo nos unimos? Entre pecho y cabeza, ¿cómo respira y se moviliza la articulación?». Entre, maravillosa palabra para entender el diálogo de partes a la escucha. Bailar me ayuda a sanar, siento que mi cuerpo suelta energía encapsulada que de otro modo no saldría y tomaría, quizás, formas enfermizas. Ahora me siento más amplia y liberada, con cuatro certezas que se convierten en mantra para expandir mi corazón. La inteligencia emocional en la apertura hacia los demás es un aprendizaje constante que deja huellas sentidas en el cuerpo. ¿Tenemos en cuenta las sensaciones corporales y el manejo de estas cuando nos disponemos a entrar en diálogo?

5.3. Inquietar la escucha

A propósito del poder transformador de la escucha cuando esta es amplia y sentida, me gustaría mencionar aquí el encuentro con el maestro Abadio Green, sabedor indígena de la cultura gunadule, que me ayudó a ampliar los conceptos de escucha y diálogo cuando llegué a Colombia en 2013 y empecé a formar parte del grupo de investigación Diverser, del cual el maestro Abadio también es miembro.

Con otros miembros de Diverser, en el año 2010 Green empezó a desarrollar el programa de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, que integra las cosmogonías indígenas ancestrales de distintas comunidades existentes en Colombia como saberes válidos dentro de la academia. La trayectoria del maestro Abadio en esta línea de creación de puentes y de dignificación de la cultura indígena es muy significativa: fundador de la Organización Indígena de Antioquia (OIA, 1980), presidente de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 1993-1998), y en la actualidad es asesor del Ministerio de Educación del Gobierno de Colombia para asuntos étnicos desde el año 2022.

Propuse al maestro Abadio entablar una conversación a partir de tres nociones: presencia, gesto y ritual, que son claves en la metodología de autoría propia *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles* (Duran, 2017, pp. 21-33). En este enfoque metodológico hablo de *presencia* refiriéndome a la dimensión estética de la educación, a cómo nos hacemos presentes a través de nuestro ser perceptivo y expresivo. La noción de *gesto* la utilizo para nombrar la dimensión ética de la educación, cómo nos compartimos con el otro. Y con la noción de *ritual* hago referencia a la dimensión política de la educación, cómo construimos lugares en común, mediante qué intenciones ritualizadas.

En la conversación con el maestro Abadio, transcrita en la introducción del libro *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles* (Duran, 2017), el maestro Abadio comparte, a propósito de la noción de *presencia*, la importancia de escuchar y entrar en diálogo con todo nuestro ser, trascendiendo la razón y, sobre todo, el querer tener razón, que suele llevarnos a actos de dominación. Green habla de la importancia de la sensibilidad y de una escucha corpórea, relacionando la madre tierra con el cuerpo humano, como territorios conectados. Insiste en percatarnos de la dimensión material de nuestro ser espiritual, un cuerpo que, si cuidamos de manera sagrada, como tendríamos que hacer también con la madre tierra, nos brinda bienestar. Refiriéndose a los *gestos*, Green recalca la necesidad de re-cordar, de volver a pasar por el corazón nuestros pensamientos, dejando que el cuerpo exprese

el saber acumulado en sus memorias, un sentir que tiene que ver con la acumulación de sensaciones; un sentir-pensar inseparable. Además de la escucha hacia uno mismo, cuando escuchamos con nuestro corazón a otro ser, el otro lo percibe y esto actúa como un abrazo, como una escucha envolvente que reconoce y alberga sin juicios. Esto le añade un poder a la escucha, un poder sanador, comenta el maestro Abadio. En lo referente a los *rituales*, sugiere danzar, cantar, celebrar la vida juntos para sentir su potencia y dignificarla.

Por lo tanto, inquietando el ejercicio de la escucha en esta dimensión sensible y conectada, que resalta el maestro Abadio, descubrimos otras formas de habitarnos, con la presencia atenta, porosa y sanadora, indispensable para la receptividad que requiere el verdadero diálogo.

Sin embargo, en las culturas occidentales no tenemos tan arraigada la costumbre de detenernos a escuchar el cuerpo, percatarnos de sus estados sensibles en nuestros intercambios y generar relatos somáticos. En este sentido, creo que tenemos muchísimo que aprender de las epistemologías del sur:

Las epistemologías del sur tratan de conocimientos que están presentes en la resistencia y la lucha contra la opresión o que surgen de ellas; conocimientos que, por tanto, se materializan, se corporeizan en cuerpos concretos, colectivos o individuales. Este carácter corpóreo del conocimiento plantea muchos desafíos. Las epistemologías del norte se fundamentan en la idea de sujeto racional, un sujeto que es epistémico y no concreto o empírico. [...] no logran concebir el cuerpo como una proto-narrativa, una narrativa somática que precede y sustenta las narrativas de las que el cuerpo habla o sobre las que escribe. El hecho de que estas narrativas sean las únicas que se consideren epistemológicamente relevantes se basa en la ocultación de la narrativa somática que las fundamenta (De Sousa, 2019, pp. 137-138).

Como contrapunto al ocultamiento de las narrativas somáticas que caracterizan las epistemologías del norte, la bailarina y filósofa Marie Bardet (2021), situada del lado de las epistemologías del sur,

reivindica un materialismo entre gestos y una perspectiva somática para trascender los modos cartesianos que nos ensordecen:

Se recupera la especificidad de pensar en términos de gestos en un sentido muy preciso: cada gesto, cualquiera que sea, no solamente es estudiable desde el punto de vista de un cuerpo biológicamente concebido ni desde su biomecánica, y mucho menos desde su anatomía, sino como una relación cuerpo/objeto/fuerza/contexto. [...] Decíamos que atender a los gestos es la ocasión para escapar a toda una serie de binarismos diversos; de la oposición entre cuerpo y mente, entre técnica y poesía, entre sustancia y energía, entre fuerza humana y no humana, entre necesidades primarias y deseo, entre teoría y práctica, entre materialidad e inmaterialidad. [...] Renovación de una perspectiva materialista según prácticas feministas que subrayan continuidades heterogéneas y no lineales (tal vez otra imagen que la de interseccionalidad) que en todo caso encuentra en los gestos una manera de reconocer que todo se mezcla, de encontrar conceptos e imágenes para dar cuenta de estas constelaciones complejas y transformarlas (Bardet, 2021, pp. 89, 99).

Entonces, teniendo en cuenta esta propuesta de Bardet, cabe preguntarnos: ¿Cómo sería el diálogo intercultural si nos detuviéramos a sentir-pensar en gestos y entre gestos?

Con este enfoque, me dispongo a abordar el siguiente apartado, recordando los gestos a partir de los que fui entrando en diálogo con el grupo de investigación Diverser, hasta sentirme autorizada para organizar, el año 2017, un congreso que planteó la posibilidad de reescribir y tejer entre cuerpos narrativas decoloniales entre Latinoamérica y Europa.

3.^a viñeta: Texto de presentación del Congreso InspirAcciones. Tejer y Reescribir entre cuerpos narrativas decoloniales entre Latinoamérica y Europa

El congreso InspirAcciones es una invitación a encontrarnos para compartir distintas experiencias culturales, políticas, relacionales e investigativas

que planteen múltiples posibilidades de acercamiento al conocimiento decolonial. Con el convivir, la conversación y las acciones conjuntas proponemos generar «inspiraciones» decoloniales en tanto narrativas políticas que cuestionen las categorías estéticas occidentales, que en la modernidad organizan el modo en que nos pensamos a nosotros mismos y a los demás. Abrimos el reto de transitar hacia reflexiones y prácticas que trasciendan los espacios de pensamiento disciplinares, academicistas, dicotómicos; la meta entonces no es producir conceptos o teorías para ser asumidos como respuestas, «no es producir sentimientos de belleza o sublimidad, sino rabia, indignación, reflexión, esperanza y determinación para cambiar las cosas en el futuro» (Mignolo, 2007; 2010). Para exponer las contradicciones de la colonialidad proponemos cuatro ejes en los cuales cada participante puede inscribir su presentación:

- *Des-plazar (cuestionar los procesos de territorialización que conllevan violencias físicas y simbólicas).*
- *De-generar (interrogar las tensiones sexo-genéricas que condicionan las formas de habitarlos).*
- *Des-hacer (explorar otras posibilidades de crear que trasciendan las nociones de productividad contemporáneas).*
- *Des-conocer (evidenciar alternativas de pensamiento frente posiciones hegemónicas del saber).*

Las dinámicas del encuentro buscan generar espacios de escucha y discusión a partir de las presentaciones de los participantes que se pondrán en circulación mediante el inspirar (escucha de las presentaciones personales dentro de cada eje-grupo de discusión) y el accionar (creación colectiva de experiencias a partir de las ideas elaboradas conjuntamente en el inspirar). El lugar de encuentro del congreso será La Casa Voladora (www.casavoladora.wordpress.com), ubicada en Catalunya, un espacio para la creación y la investigación educativa, perteneciente a la Red Iberoamericana de Observatorios de lo Patrimoniable. Las experiencias compartidas en Europa serán socializadas también en un encuentro de retorno en Latinoamérica que se realizará durante el mismo año en la Universidad de Antioquia, ubicada en Medellín (Colombia). Se pretende

de esta forma evidenciar los aprendizajes tejidos desde praxis y sentidos europeos y latinoamericanos. Dirigido a la comunidad académica, agentes culturales, líderes comunitarios y cualquier persona que según su inspirar y accionar se sienta interesada por la propuesta. Periodo del encuentro en Europa: 27, 28, 29 y 30 de enero 2017 Barcelona. Sant Joan de Mediona. Catalunya. / Encuentro de retorno en Latinoamérica: 13-17 septiembre 2017. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

De esta viñeta se desprende lo que fue el propósito y la articulación del congreso internacional InspiraAcciones, en el año 2017. En lo personal llevaba desde el año 2013 siendo miembro del grupo de investigación Diverser y del año 2015 al 2017 estaba viviendo en Medellín. Esta convivencia a diario me ayudó a entender(me) en otro contexto cultural, a ir desnaturalizando y cuestionando mi ser «europeo» y a aprender del diálogo intercultural según la experiencia de inmersión vivencial en otro territorio con otras culturas. Creo que esto fue clave, no ir puntualmente a Colombia y volver a Catalunya, sino vivir allí un tiempo seguido para incorporar y resonar la experiencia intercultural:

La cuestión es de qué modo tiene que ser vivido lo propio para que lo ajeno tenga igualmente lugar y se posibilite el diálogo entre uno y otro. O, en otras palabras y volviendo a la definición husserliana de lo ajeno, ¿de qué tipo podría ser un acceso que respetase la inaccesibilidad de lo ajeno? (Esquirol, 2005, p. 65).

Sentirme extranjera, cuestionar en tierras ajenas mi constitución identitaria, permitía descifrar la composición de los horizontes de sentido con los que había crecido. Participé, además, en rituales ancestrales que me ayudaron a sanar mi vientre y a reconectarme de un modo más consciente con mis raíces. Sentí por primera vez el latido de mi corazón, desvelé historias ocultas de mi infancia... Conecté con mi dolor en tierras ajenas porque me sentí abrazada. Amo y respeto profundamente Colombia, supongo que por esta experiencia de regeneración tan fuerte que permitió en mi ser. Renací allí. Mi curiosidad

por aprender fue inmensa. La experiencia de la receptividad también se aprende y Colombia me ayudó a entregarme a ella. Encontré muchos seres que habían vivido procesos de sanación de elevado sentido humano y espiritual; esto me inspiró, me empujó, me transformó.

Es desde este amor y agradecimiento por lo vivido que me abro a las acciones para el bien común, para el buen vivir (Endara, 2016), planteamiento del cual las cosmogonías occidentales tenemos tantísimo por aprender. Fue tanta la riqueza cultural que me brindó la experiencia de vivir en Colombia que me emocionaba organizar un encuentro como el que supuso el congreso InspirAcciones en el año 2017. Con la confianza y la libertad que se me otorgó estando en Diverser, siendo la coordinadora de la línea de investigación en Arte, Juego y Educación, soñé y articulé el mencionado congreso junto con otros compañeros de la Universidad de Antioquia (Pablo Osorno, de la Facultad de Educación, y Jader Suaza y Paola Posada, de la Facultad de Ciencias Políticas). Fueron clave las alianzas y el trabajo en equipo, así como la revisión constante de lo que significa trazar puentes entre Latinoamérica y Europa hoy día. En palabras de Esquirol (2005), procuramos practicar una «interculturalidad reflexiva», volviendo una y otra vez a la cuestión fundamental: «¿De qué tipo podría ser un acceso que respetase la inaccesibilidad de lo ajeno?» (Esquirol, 2005, p. 65).

Esta pregunta como telón de fondo resonaba ya en mí en las exploraciones realizadas años atrás en la investigación de la tesis doctoral (Duran, 2012) al preguntarme: «¿Cómo, en lugar de señalar/etiquetar al otro, podemos explorar de manera atenta, respetuosa y creativa la distancia que nos une y nos separa, el espacio intersticial que nos diferencia?».

5.4. Expandir la conciencia para el diálogo intercultural

Para ahondar en la pregunta anterior, en la tesis doctoral abrí un campo de po(e)sibilidades mediante la investigación basada en las artes, atendiendo al potencial de la experiencia artística para extrañar

la mirada sobre lo familiar e interrogar lo propio como lugar también ajeno, e investigar colectivamente sobre este «entre» y crear relatos conjuntos de extrañeza, trascendiendo estereotipos y prejuicios. En este sentido, me parece primordial la figura del pensador Raimon Panikkar cuando nos cuenta que para que se dé una «comunidad transformadora», que según él es la meta del encuentro interpersonal, el contacto con los elementos simbólicos es clave:

¿Cómo es posible este encuentro dialógico? ¿A qué otro tipo de facultad diferente a la discursiva apela Panikkar? Como dijimos, el diálogo dialógico no se basa en la discusión de conceptos, sino que utiliza como su vehículo los símbolos por medio de los cuales el mito de una cultura es expresado y vivido. La diferencia entre concepto y símbolo es aquí fundamental, justamente porque los últimos permiten una comprensión de la realidad que no la reducen al logos y descubren aspectos que se escapan al pensamiento (Gómez, 2015, p. 36).

Desde este punto de vista, considero que las exploraciones artísticas colectivas, el hecho de compartir la riqueza simbólica expresiva de cada cultura, trascendiendo el logos, abre puentes de conectividad mediante los cuales podemos expandirnos como seres humanos. Una expansión que puede tener relación con el hecho de generar otros gestos en nuestros modos de habitarlos y convivir, y, quizás, generar otras comprensiones. Digo «quizás» porque en el diálogo intercultural a veces la inaccesibilidad al mundo del otro es muy notoria; entonces, simplemente podemos quedarnos con la conciencia de que el otro está en caminos diferentes, que no comprendemos, pero que sí podemos ver y validar. Según esta perspectiva, en el congreso de InspirAcciones permitimos y articulamos dispositivos para la escucha y la creación colectiva: juego, poesía, cuerpo, diversidad de espacios y formas expresivas como ingredientes básicos para permitir experiencias estéticas donde pudiera aflorar la riqueza simbólica de cada ser y de su respectiva cultura y su saber mitológico. Facilitar este tipo de ambientes es una de las orientaciones éticas que podemos tener en cuenta cuando nos queremos abrir y potenciar el diálogo inter-

cultural, que de por sí ya supone un gesto creativo, como comenta el filósofo Carlos Miguel Gómez:

Puesto que no podemos suprimir nuestro propio universo de inteligibilidad para entrar en el mundo del otro, la comprensión intercultural es siempre dialógica y transformadora. Es el resultado de un proceso de aclaración de los presupuestos básicos del intérprete mediante la confrontación con el mito englobante del otro, pero su producto final no es simplemente algo que se encontraba ya ahí, en alguna de las dos visiones de mundo que dialogan. Por el contrario, como señala Josef Estermann, quien ha adoptado este método en su filosofía intercultural andina, la hermenéutica intercultural es una tarea creativa. El sentido que genera rebasa aquel que estaba contenido en cada una de las tradiciones particulares. Así, el pensamiento que se mueve entre dos *topoi* culturales no solo consigue ser más consciente de sus propios prejuicios y limitaciones, sino que logra ampliar su potencial para descubrir sentido superando el aislamiento. (Gómez, 2015, p. 33).

Cuando nos abrimos al compartir a través de la diversidad de la riqueza simbólica, ocurre, como nos recuerda Panikkar (2004), que no solo el conocimiento entra en juego, sino también la conciencia. Panikkar diferencia la conciencia, la cual considera mítica, del conocimiento, que es lógico. Para el diálogo intercultural es necesario, dice Panikkar, abrirnos a los mitos de otras culturas accediendo a través de la apertura que nos proporciona la conciencia simbólica, más cercana a la experiencia de la percepción. La conciencia mítica o simbólica no es conocimiento conceptual y está despojada de juicios:

La conciencia ve, el conocimiento mira, está en guardia. Se ve con los ojos, se mira con la mente. La contemplación pertenece al *mythos*, la reflexión, al *logos*, pero las dos dimensiones son inseparables, aunque se pueda y se tenga que distinguir una de la otra (Panikkar, 2004, p. 64).

Por lo tanto, podríamos decir, de acuerdo con la diferenciación que sugiere Panikkar entre conocimiento y conciencia, que el verdadero

diálogo intercultural supone expandir la conciencia, como acto de receptividad vinculado a la capacidad de contemplar.

Según la dimensión estética de la educación, la cual nos lleva a considerar los procesos perceptivos y expresivos del ser humano (en términos de afinar nuestra percepción, ser mejores instrumentos para la escucha contemplativa), creo que es sumamente interesante y pertinente detenernos también en la noción de «decolonialidad estética». Hace poco más de una década se acuñó esta expresión en el doctorado de Estudios Culturales Latinoamericanos, dirigido por Catherine Walsh en la Universidad Andina Simón Bolívar, de Quito, Ecuador:

[...] la *reconstitución* epistemológica/estética entraña la *restitución* gno-seológica y aesthética. Ambas fueron destituidas por la epistemología y la estética, que fueron constituidas asumiendo y postulando su universalidad. [...] Qué lugar ocupa la estética en el patrón colonial de poder [...] Al darnos cuenta de que una cosa es entender algo racionalmente o acumular información y otra cosa sentir que algo nos toca, nos lleva a revisar lo que creíamos que entendíamos y a comprender cuánto nuestros razonamientos están asentados en nuestros sentires. De ahí el camino del no-saber y la continuidad del hacer. [...] la cuestión de la *abstesis* decolonial, la decolonialidad del saber y del sentir. Es decir, des-sujetarnos del patrón colonial de poder (Mignolo y Gómez, 2021, p. 37).

Otra vez, volvemos a reconocer la potencia de postulados que emergen de Latinoamérica con la fuerza de la re-existencia, con la voluntad de desnaturalizar el patrón colonial que tenemos incorporado. En este libro Walter Mignolo y Pedro Pablo Gómez revisan el origen de la noción de estética desde Occidente, que es la que se ha pretendido universalizar; se asoman a Kant, Hegel, Rancière, Lyotard... y nos van desvelando el predominio de la razón y una noción estética moralista y clasista frente a la cual proponen explorar otros caminos en la academia, como «la investigación-creación, posibilidad concreta de crear conocimientos no jerárquicos, relacionales y complementarios» (Mignolo y Gómez, 2021, p. 12).

4.^a viñeta A: Fragmento de la conferencia de apertura del Congreso InspirAcciones

En el último capítulo del libro Echar raíces, la filósofa Simone Weil nos invita a pensar sobre el enraizamiento y empieza con estas palabras: «El problema de encontrar un método que permita inspirar un pueblo es completamente nuevo» (Weil, 1996a, p. 209). Weil piensa en la propaganda política del régimen de Hitler y escribe que es evidente que la propaganda no puede suscitar inspiración porque encierra, llena toda el alma de fanatismo. Entonces empieza a reflexionar sobre la educación y escribe que esta debe hacernos conscientes de los motivos por los cuales se dan los hechos y también de las razones por las cuales pasamos a la acción. Pero ¿cómo? Esa pregunta todavía sigue abierta, no la resuelve Simone en su libro, porque es una pregunta que probablemente necesita ser reinventada a cada presente. Simone nos recuerda que «la más alta política está allí donde se elaboran los métodos para insuflar inspiración al pueblo» (Weil, 1996a, p. 19) y nos anima a tener el coraje de pensar. En este sentido, hoy estamos delante de un reto y este reto nos impulsa a generar encuentros como el presente Congreso InspirAcciones 2017. Reescribir y tejer entre cuerpos narrativas decoloniales entre Latinoamérica y Europa. Convocamos InspirAcciones esperando que, a lo largo de esas jornadas, disfrutemos de la posibilidad infinita de aprender del otro, escuchando sus motivaciones, las cuales pueden convertirse también en fuerza de inspiración para otra persona, para otro lugar, provocando auténticos enraizamientos (Duran, 2017a)

5.5. Inspirar

Tomando en cuenta la dimensión creativa implícita en el diálogo intercultural y la voluntad de explorarla y potenciarla, un verbo primordial para llevar a cabo el congreso fue *inspirar*. Leyendo a la filósofa Simone Weil, en su libro *Echar raíces* (1943), me percaté de la importancia social de este verbo. Weil nos recuerda la relevancia de crear imaginarios de lo posible, partiendo de métodos para que la

inspiración salga del mismo pueblo. En este sentido, en la propuesta del congreso reivindicamos el poder del encuentro entre seres estando a la escucha, para abrirnos al imprevisto y permitir que emerja lo inesperado, con el reto de disponernos a observarlo y considerar la posibilidad de construir juntos caminos po(e)sibles para el bien vivir. En esta línea de pensamiento, otro autor fundamental es el sociólogo David Harvey, cuando nos propone *Espacios de Esperanza* (2013), impulsándonos hacia una imaginación utópica que parta de las potencias del ser humano en relación con los poderes inherentes a la naturaleza y las dinámicas de cambio. Durante el congreso hicimos hincapié en la relación entre inspiración, acción, política, espiritualidad, sanación, conceptos que a menudo cuesta encontrar hilvanados en el mundo académico y que gracias a la lectura de Simone Weil pudimos presentar y resonar.

4ª viñeta B: Fragmento de la conferencia de apertura del Congreso InspirAcciones

¿Cómo nutrimos nuestra alma? ¿Qué nos inspira? ¿Qué motiva nuestros gestos diarios? Cuando Simone Weil nos invita a pensar sobre las necesidades del alma, tal como hacemos con las necesidades del cuerpo, de las que probablemente sí somos más conscientes, nos recuerda que «hay necesidades que no tienen relación con la vida física, sino con la vida moral, y, si no se satisfacen, el hombre cae poco a poco en un estado análogo a la muerte, parecido al de una vida puramente vegetativa» (Weil, 1996a, p. 31). Añade: «Son mucho más difíciles de reconocer y de numerar que las necesidades del cuerpo. Pero todo el mundo reconoce que existen. Todas las crueldades que un conquistador puede ejercer sobre las poblaciones sometidas, masacres, mutilaciones, hambre organizada, esclavitud o deportaciones masivas [...] son medidas parecidas que privan al hombre de cierto alimento necesario para la vida del alma» (Weil, 1996a, p. 31). En este congreso de InspirAcciones, nos reunimos para reescribir y tejer entre cuerpos historias que han atentado contra las necesidades del alma; historias aún vigentes, ya sea porque continuamos sometidos a las mismas lógicas que dictaminan un funcionamiento social irrespetuoso

con esas obligaciones hacia uno mismo, de las que nos habla Simone Weil, o también porque, aún en el caso de haber abierto la consciencia en algunos aspectos, nuestro ser sigue teniendo incorporadas memorias por sanar (Duran, 2017a)

5.6. Accionar desde la «digna rabia» y otros estados anímicos

«No es producir sentimientos de belleza o sublimidad, sino rabia, indignación, reflexión, esperanza y determinación para cambiar las cosas en el futuro» (Mignolo, 2007; 2010). Esta frase, que aparece en la tercera viñeta y que seleccionamos para el texto de presentación del congreso, recuerdo que en un inicio me causó impacto porque en aquel momento no entendía el poder de la rabia, me daba miedo. De hecho, considero que la rabia, mal llevada, puede ser muy destructiva. Pero ahondando en las historias de dominación, de esclavización, de colonización... he aprendido a sentir esta «digna rabia» por lo sucedido y reconocerla también como un motor para la lucha social. La rabia por el sentimiento de injusticia del hecho colonial todavía presente nos impulsó a organizar este congreso, pero tuvimos que atravesar también muchos otros sentimientos y disposiciones sensibles para embarcarnos en la aventura de plantear un diálogo presencial, un reescribir entre cuerpos (Duran, 2017) de ambos lados del Atlántico.

De estas disposiciones sensibles para el hacer compartido y la construcción epistemológica intercultural quiero resaltar los aprendizajes que me brindó la Pedagogía de la Madre Tierra (licenciatura que nace dentro del grupo Diverser). Los principios de la Pedagogía de la Madre Tierra los fui comprendiendo e incorporando en mi ser cotidiano y en mi ser profesional gracias al hecho de compartir *in situ*, estar allí entre gestos. Se trata de un *ethos* cultural que nunca hubiese comprendido en la lejanía:

Más bien, exige lo que Panikkar denomina «una actitud imperativa». Este es otro principio fundamental de su hermenéutica. Comprender

al otro solo es posible mediante el aprendizaje de su lenguaje; esto es, entrando en su visión del mundo para comprenderlo como él mismo se comprende. Por eso, la comprensión intercultural, que como hemos dicho no se basa en la traducción, requiere una suerte de conversión. Panikkar denomina a esto el principio de la comprensión como convencimiento: «No podemos comprender las convicciones últimas de alguien a menos que de algún modo las compartamos». [...] Comprender una visión de mundo ajena requiere aprender a ver y a comprender el mundo como lo hacen sus miembros. Esto sin duda requiere de un grado semejante de socialización y entrenamiento en los principios de la otra cultura, semejante al que un niño en tal contexto tiene que asumir para convertirse en un miembro competente de su tradición. En lugar de la capacidad de traducirlo todo, el signo de un intérprete intercultural, quien ha aprendido los dos lenguajes y puede moverse entre ellos, consiste en la capacidad de indicar aquello que no puede ser traducido y sin embargo es comprendido. Así, solo podemos entrar en el mundo del otro como entramos en el propio: aprendiendo a hablar un lenguaje, siendo entrenados en ciertas prácticas y disciplinas, aprendiendo a pensar según ciertos estilos de razonamiento y a dar sentido a partir de ciertos principios y valores fundamentales (Gómez, 2015, p. 33).

A continuación, explico la comprensión propia que adquiriré en el diálogo intercultural con los principios de la Pedagogía de la Madre Tierra.

- Observar. Posibilidad de darnos el tiempo para escuchar y reconocer, supone un gesto de resistencia dentro de sociedades saturadas de estímulos que nos incitan a ritmos frenéticos y a producir más que a detenernos a percibir. ¿Cómo nos disponemos a la observación en nuestro día a día?
- Estar en silencio. Permite que seamos conscientes del ruido que nos rodea e invita a vaciarnos para lograr un estado sereno a partir del cual seamos capaces de percibir y discernir.
- Tejer. Gesto antiguo, la capacidad de amalgamar, enlazar mundos, a través del cuidado y el afecto, mano a mano, sabiendo el porqué

de cada paso, creando así una red de afectos que nos sostiene, nos acoge y da coraje. Tejernos en el fluir de la vida con quienes cohabitamos este planeta.

Como consecuencia de estos tres gestos anteriores, nos cuentan los abuelos y abuelas que nace la *palabra dulce*, el don de contarnos la vida de forma bella, porque así la sentimos, con una capacidad de armonizar que hace que la palabra dicha sea atenta, delicada, empática, sanadora y generadora de posibilidades.

- Palabra dulce. Cuando somos capaces de expresar ideas conectando la mente y el corazón. El poder que ofrece sentirnos escuchados por un corazón abierto es la invitación a expresarnos con sinceridad.

Puedo analizar estos principios según la vivencia y comprensión en mi propio ser; es obvio que, si los narra otra persona, que además tenga una procedencia indígena originaria del territorio donde se han gestado estas ideas, hallaremos otros matices. El ejercicio de traducción entre culturas es muy complejo, y estoy de acuerdo con lo que propone Panikkar, en este sentido, cuando se refiere a las relaciones de equivalencia homeomórfica, que trascienden la lógica de traducción de conceptos:

Pero entonces, si comprender otra cultura no consiste en encontrar aquello que compartimos con ella, los contenidos que pueden ser traducidos a nuestro propio lenguaje, ¿qué puede entonces ser? La respuesta a esta pregunta representa uno de los aportes más importantes de Panikkar. La comprensión intercultural se dirige hacia el descubrimiento, en el encuentro con el otro, de ciertos elementos que se hallan en una relación de equivalencia homeomórfica en las dos tradiciones. Detengámonos en esta noción fundamental. [...] para Panikkar todo intento de traducción de estos términos requiere «trasplantar junto con ellos el contexto que les da significado y que les confiere el horizonte en el cual pueden ser comprendidos». Sin el conocimiento de este contexto de comprensión el

intérprete seguramente deformaría aquello que busca comprender. Sin embargo, en segundo lugar, una relación de homeomorfismo consiste en vincular términos intraducibles en dos o más visiones de mundo indicando que estos «desempeñan roles equivalentes [y] ocupan lugares homólogos en sus respectivos sistemas». En este sentido, más que una analogía simple, que indicaría que los términos son en parte iguales y en parte diferentes, el homeomorfismo establece una analogía de tercer grado: no afirma que dos términos cumplen la misma función en dos sistemas heterogéneos, sino que busca determinar lo que sería la función equivalente en cada cosmovisión (Gómez, 2015, p. 30).

De nuevo, la importancia del conocimiento situado (Haraway, 1991) y la conciencia de escuchar cada contexto para encontrar estas relaciones de posibles funciones equivalentes que comenta Panikkar, teniendo en cuenta las singularidades de cada lugar. Cuando doy clases en la Universidad de Barcelona, el modo en que encarno estos principios de la Pedagogía de la Madre Tierra toma en cuenta el contexto en el que estoy y procuro construir posibilidades metodológicas con funciones «equivalentes» para la cosmovisión occidental de este territorio. Cabe destacar que no resulta fácil, ya que en estos principios hay una ética implícita que cuesta poner en diálogo con un sistema universitario que aún bebe del academicismo tradicional y en el que a la vez penetran lógicas discursivas y praxis marcadas por una agenda gubernamental de corte neoliberal (discurso competencial y competitivo; incentivación a la innovación y a la producción desde una lógica empresarial, muchas veces sin enraizamiento y memoria histórica; protocolos evaluativos condicionados por una relación maestro-alumno casi clientelar; exceso de rúbricas; virtualización de la enseñanza *in crescendo*, etc.).

Estando en Barcelona, como docente e investigadora, tengo muy presente las palabras de Enrique Dussel (2023) cuando nos habla del concepto de «transmodernidad» para plantear los desafíos de la educación frente la crisis ecológica y social. Dussel nos recuerda que la modernidad lleva implícita la colonialidad, y propone la transmodernidad como propuesta filosófica que, desde una perspectiva

ética y liberadora, tiene por objetivo construir un mundo pluriverso basado en el diálogo intercultural y la justicia social. La transmodernidad es una propuesta que nace de las experiencias y saberes de los pueblos oprimidos y del sur global, y que quiere superar visiones modernas eurocéntricas con pretensiones universalistas. En este sentido, la cuestión que expongo a los que estamos en Europa trabajando en la universidad hoy es si somos lo suficientemente conscientes de los desafíos que este diálogo intercultural que propone Dussel implica para nosotros. Hoy en día, ¿cuánto mantienen nuestras universidades de esta modernidad colonizadora? Desde Europa, ¿cómo podemos pensarnos y contribuir con esta propuesta de transmodernidad?

5.^a viñeta: Las heridas de la Pacha nos convocan

Ahorita los espacios de unión, de articulación, ya no van a ser ni regiones, ni municipios, ni naciones; van a ser cuencas, cadenas de montañas, cerros, bosques, que pueden atravesar fronteras. Por ejemplo, cualquier cosa que pase con el lago Titicaca, sea de Puno o de aquí, yo me voy a ir a meter. ¿Te das cuenta? O si hay un río contaminado, ese río puede pasar tres departamentos, pero lo que hay que lograr es que, desde esos tres departamentos, sea el río el que nos convoque. Me parece que eso se ve venir, no te estoy anticipando nada, aunque tengo tendencia a una cierta conciencia anticipatoria porque tengo mucha experiencia de años de vida de leer el gesto, de leer algo subyacente a las palabras, porque he vivido en el campo, porque soy una persona de a pie, porque hago el mercado todos los sábados; es decir, porque tengo una relación muy cotidiana con la supervivencia, con la caminata, con todo. Por eso, percibo que se viene una articulación convocada ya no racionalmente desde organizaciones, sino desde heridas de la Pacha. Lo he visto en Chile, los mapuches de los dos lados de la frontera, ante un proyecto grande de una transnacional, el clamor de la gente por parar eso ha emergido por encima de la frontera. Eso me da la pauta de que nuestros espacios cada vez más tienen que ser parques nacionales, reservas, ríos, cuencas o cadenas montañosas, con las cuales hay que empezar urgente a interactuar vía caminata y actos: «¿Cómo está, señor cerro?, me he olvidado tantos años

de usted, aquí estoy, convóqueme». Eso nos va a articular bastante, más que el voluntarismo de «¿en esa región qué hacemos?»; hay gente que va a meterse en eso y está bien, pues, para eso hay división social del trabajo, que algunos hagan eso, mientras otros hacemos otra cosa. Pero yo lo que voy a hacer es dialogar con mi cuenca, con mi río, con mi cerro, y creo que mucha gente está en eso y ese es el tipo de cosas que hay que detectar» (Cusicanqui, 2022, p. 24).

En el último día del congreso InspirAcciones en Mediona (Cataluña) nos encontrábamos en los antiguos lavaderos del pueblo, cerca del río. Después de cuatro días albergados en distintas casas de Sant Joan de Mediona, compartiendo cotidianidad y momentos de reflexión en espacios sociales colectivos, se sentía la fuerza de la unión y el vínculo entre nosotros, pero también la tensión de la potencia transformadora del foco que nos habíamos propuesto conversar: reescribir entre cuerpos relatos decoloniales entre Latinoamérica y Europa. El lugar del antiguo ritual de lavar ropa, donde las mujeres se tejían entre ellas, nos sirvió para el cierre de lo compartido. Un cierre-horizonte, porque todavía lo compartido resuena hoy entre nosotros. Carme, habitante de Mediona, nos ofreció ratafia (licor hecho con muchas hierbas del territorio) para tomar de una bella copa que compartimos, todos presentes en un gran círculo. Nuestro cuerpo sintiente era receptor de todo aquello que circulaba, había escucha, profunda y sutil, me atrevería a decir. Abrimos el círculo de la palabra, y fue significativo escuchar el término sanación junto a educación y política. Algunas personas latinoamericanas que por primera vez habían cruzado el océano manifestaron el choque existencial que les había producido llegar a España y relataban cómo había sido esta experiencia atravesada también por la posibilidad de reflexión con otras personas durante los días del congreso. Alguien dijo que la tierra que estábamos pisando es un mismo planeta que nos alberga a todos. Como gesto simbólico, repartimos semillitas de trigo a cada persona e invitamos a sembrarnos con ellas en el espacio, sintiendo el contacto con la naturaleza, conversando con ella, explicándole cómo estábamos, qué se nos había removido en esos días de encuentro y qué deseábamos.

«Somos un futuro fecundo, un futuro ancestral. Sembramos bonito hoy para que sigan sembrando bonito mañana. Somos todos los tiempos porque

el amor es eterno» (frase del cartel de la entrada con el que se reciben a los caminantes que llegan a la Casa Voladora, en Sant Joan de Mediona).

5.7. Pedagogías Planetarias para heridas en común

Recupero aquí la perspectiva de la pensadora y activista boliviana Silvia Cusicanqui porque me parece vislumbradora de caminos po(e)sibles cuando nos insta a mirar la madre naturaleza como nuestra primera casa, trascendiendo los nacionalismos, las fronteras políticas. *Retrotopía* (Bauman, 2017), *¿Qué mundo es este? Fenomenología y pandemia* (Butler, 2022) y *¿Dónde estoy? Una guía para habitar el planeta* (Latour, 2021) son títulos de libros de pensadores importantes hoy día que dan fe de la desorientación existencial de nuestros tiempos. Creo que nos encontramos ante una tensión contemporánea que pone en jaque nuestro sentido de humanidad: si no sé dónde estoy (como diría Bruno Latour), ¿cómo puedo invitar a otro? Para ser anfitriones, para desenvolvernos en nuestro sentido de hospitalidad, precisamos de un sentimiento de arraigo, un sentido de pertenencia y reconocimiento de lo que somos y lo que tenemos por ofrecer. Pero, si el cuerpo y la tierra son hoy día territorios usurpados (Barta, 2008), ¿cómo nos damos?, ¿desde dónde recibimos y albergamos al otro?

Quizás se trata de lo que propone Silvia Cusicanqui, de reconocer, con humildad, que nosotros, los humanos, somos albergados en primera instancia por este planeta, y que el acto de devolución primordial es agradecer esta primera casa, este primer vientre (según muchas culturas indígenas). Sabernos huéspedes, en primer lugar. Desde esta posición nace otro tipo de reconocimiento de nuestra condición humana y de nuestras posibilidades de vincularnos de manera cuidadosa y armónica con la existencia.

A lo largo de los años, la convivencia con las personas del grupo de investigación Diverser me ha permitido ir sintiendo y comprendiendo la percepción de la tierra como nuestra casa en común. Según esta lógica, cuando se piensa, en el grupo, en la formación para maes-

tros y maestras en educación intercultural, se propone el término *Pedagogías Planetarias* (Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016) como concepto y como metáfora para abordar esta formación «desde» el lente que ofrece la diversidad y no solo «para» la diversidad. Es decir, abriendo las posibilidades de un diálogo intra- e intercultural que no perpetúe visiones exotizantes del otro, ni programas compensatorios con discursos de la eficiencia homogeneizadores donde predominan unas culturas sobre otras, o programas exclusivos para unas «minorías», como sería el caso de la etnoeducación. El planteamiento de las Pedagogías Planetarias contempla:

[...] una propuesta de formación para una educación intercultural en los distintos contextos escolares: urbanos, rurales, centrales, periféricos, comunes, especializados, diferenciales y para personas en situación de discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, pues concebimos que la perspectiva intercultural no es (solamente) étnica, sino que se extiende a los diversos escenarios en los cuales los seres humanos interactuamos, nos relacionamos, convivimos y vivimos. Así, la formación intercultural procura el descentramiento, la mirada amplia, la ruptura de la episteme clásica. En esa lógica, Medina señala: «La educación intercultural en nuestro continente puede ser repensada como proyecto político y pedagógico, implica la construcción activa de espacios de formación de los sujetos sociales que hacen eco del reclamo de los derechos históricos sobre la lengua, la memoria y el territorio» (2009, p. 13) (Rodríguez *et al.*, 2016, p. 26).

Hilda Mar Rodríguez, Alberto Echeverri y Víctor Alexander Yarza nos hablan de una Pedagogía Planetaria que desestabilice e interculturalice la formación inicial de los educadores, ampliando perspectivas de cosmovisiones a escala planetaria. Recalcan, a la vez, la orientación ética de hacerlo de manera enraizada, sabiendo dónde estamos, yendo primero «casa adentro» para promover una fortaleza colectiva y con esta fortaleza negociar y entrar en diálogo «casa afuera». Creo que la mirada que nos ofrece la propuesta de las Pedagogías Planetarias es amplia, problematizadora de las retóricas de la diversidad que pre-

dominan en los discursos educativos y culturales actuales y, en este sentido, deviene socialmente comprometida y responsable.

Vuelvo aquí a Panikkar (2004) cuando nos recuerda que está en nuestras manos la libertad de elegir los gestos éticos para construir nuestra dignidad y nuestra responsabilidad, recordando que la paz de la humanidad depende de la paz entre culturas. Y hoy, en especial, las heridas de la Pacha reclaman nuestra escucha dialógica intra- e intercultural.

Figura 2. Retazos del Congreso InspirAcciones (Mediona. 2017)



Fuente: Fotografías tomadas por Sergi Gavazzi, 2017.

Recibo la invitación de Noemí para visitar las memorias del congreso InspirAcciones, celebrado en enero de 2017, cuando el invierno catalán recibió nuestro cuerpo latinoamericano en un encuentro geográfico, epistémico y sensible. Las viñetas que Noemí comparte resuenan en mí, no solo como registros de un evento pasado, sino como provocaciones que siguen inquietando mi pensamiento y mi práctica como educadora e investigadora. Propongo, así, un diálogo con esas reflexiones a partir de tres memorias que permanecen vívidas en mi experiencia: la llegada, la deriva en Barcelona, y el grupo de trabajo Desplazarse. La primera narra y reconoce el diálogo intercultural como un proceso marcado por la herida colonial, que no puede deshacerse de ella y de la cual es fundamento irrefutable. La segunda narra la experiencia de Deriva propuesta por el colectivo Deriva Mussol, y reflexiona sobre cómo esa herida colonial se traduce en sentimientos de urgencia, en la priorización de actividades que demuestren alguna efectividad fructífera en detrimento de aquellas que se muestran abiertas y ambiguas. La tercera observa un grupo de trabajo dentro del evento que, a mi juicio, tuvo su encuentro particularmente atravesado por el compartir de vulnerabilidades (personales y sociales). Allí se perfila una reflexión sobre lo que Noemí denomina «expansión de conciencia», fenómeno que considero que tuvo lugar allí. Además, reflexiono sobre la importancia de buscar, en el diálogo intercultural, una forma particular de compartir y habitar una vulnerabilidad, como parte de una pedagogía decolonial.

La reflexión junto a estas memorias busca entender el congreso InspirAcciones como un espacio de experimentación metodológica decolonial en su complejidad, resaltando el valor del compartir vulnerabilidades y la hospitalidad como detonadores de una experiencia genuina de diálogo. Con este texto, procuro mapear las tensiones que contribuyeron a que un diálogo intercultural se inaugurara y se profundizara en él más allá de la fijación de identidades generalizantes basadas en rencor y sospecha, enraizándose en el compartir entre singularidades de cada experiencia.

5.8. La llegada: desplazamientos físicos y epistémicos

6.^a viñeta:

Era la primera vez que viajaba a Europa. Esperaba conocer una ciudad grande, como tantas. Temía no saber aprovechar un viaje que era caro y, quizá, único. No sabía nada sobre Barcelona, sus puntos turísticos, las visitas imprescindibles. Sabía que haría frío y que había playa. Pedí prestados abrigos y botas más fuertes para el frío. Me organicé para llegar antes y orientarme un poco antes de que comenzara el congreso, que era lo más esperado. Me entusiasmaba la idea de alojarme en casa de personas del pueblo de Sant Joan de Mediona, parte de la programación. Esa era mi alma antes de viajar. Cuando pisé el aeropuerto de Madrid, haciendo conexión, la impresión fue intensa. El techo, infinito y completamente revestido de ondas perfectas de madera clara (luego supe que era bambú), cortadas, sujetas e iluminadas con una precisión que no parecía humana. «¿Cómo se limpia esto? ¿Quién?», pensé por un instante. El baño, con una ventana redonda en la puerta, parecía la escotilla de un barco: limpiísimo, perfumado e inoxidable. Parecía cosa de ciencia ficción. El piso, inmenso, liso y limpio. Sentía comodidad; me parecía todo hermoso. Pensaba en cómo mi sentido de lo que es bueno y bello estaba satisfecho allí. Pensaba en cómo ese sentido había sido construido y colonizado: lo que yo considero bello es lo que «ellos» son. Un sentimiento conflictivo se instaló en los primeros días previos al congreso: por un lado, la admiración y comodidad que aquel espacio incitaba; por otro, el reconocimiento de que nuestras diferencias son fruto de un largo proceso colonial y explotador, que nos quitó el derecho de acceder al mismo confort y admiración en nuestro propio territorio. La alegría del viaje estaría, desde el inicio, herida por estos sentimientos ambiguos.

Comparto en esta viñeta una experiencia inicial de desplazamiento físico y epistémico con el propósito de enfatizar no la imposibilidad irreversible de diálogo entre mi cuerpo y aquel territorio, sino la imposibilidad irreversible de un diálogo que no estuviera marcado por una herida (que puede comprenderse a la luz de lo que Mignolo

[2007] denomina «herida colonial»). Es aquella marca que permanece en los cuerpos y en las subjetividades incluso después del fin formal del colonialismo, «el sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos» (Mignolo, 2007, p. 17). Más que un sistema político-económico, la colonialidad revela una estructura que moldea nuestros deseos, nuestros afectos y nuestros juicios estéticos. Mi reflexión sobre «considerar bello lo que “ellos” son» evidencia, precisamente, una posible parte del proceso de internalización de los valores eurocéntricos que promueve la colonialidad. Al mismo tiempo, el reconocimiento inevitable de esta herida detona un proceso de diálogo intercultural, marcado por la diferencia, por la delimitación de un «yo» y de un «otro», por la elaboración de traumas individuales y colectivos; un proceso que no puede romantizarse, pero que, para mostrarse fértil como experiencia educativa, necesita lidiar con la presencia de esa herida que va más allá de los reflejos de la colonialidad como dominación, y alcanza otro de sus subproductos: el establecimiento de identidades fijas para ese «yo» colonizado y ese «otro» colonizador y viceversa.

Reconozco que, para mí (brasileña), los impactos sensibles, estéticos y epistémicos de lanzar mi cuerpo a aquel territorio son profundamente distintos de los de mis colegas colombianos en el evento. Yo no pisaba exactamente el suelo de mi colonizador, lo que podría haber facilitado el ejercicio de suspenderme de mis propias heridas y observar las dinámicas relacionales de manera más «desinteresada», «desimplificada», tomando cierta distancia de la experiencia en sí. De todos modos, sin embargo, el establecimiento de un «nosotros» y un «los otros» despuntaba, con el riesgo de que esta estabilización subjetiva se volviera un balizador permanente de las relaciones que se establecerían allí. Ello porque no se trata de una marca histórica y política directa y personal, sino de todo un sistema complejo de voces y silencios que actúan en campos más amplios que el sujeto/individuo en sí.

Para pensar esto, me parece interesante aproximar la idea de «herida colonial» de Mignolo (2007) a la metáfora de la cicatriz. Gagnebin

(2002) observa que «en la cicatriz se asienta la promesa de continuidad de generaciones, de alianza, del poder de la palabra (por los encantamientos que hacen curar la herida) y de la necesidad de narración», lo que, con independencia de las condiciones patrias, me incluía en el mismo «nosotros» que a mis colegas visitantes. Con esta metáfora, la autora nos ayuda a reflexionar acerca de que esa herida no remite solo a ausencias, faltas, a aquello que fue silenciado por la epistemología eurocéntrica, sino que deja una marca que también promueve asociaciones.

La autora evidencia un tipo de marca que es, al mismo tiempo, memoria y olvido: «Una cualidad de herida sin cicatrización, que se construye en la experiencia imposible de narración, de cura por encantamientos o de producción de algún reconocimiento/pertenencia»; pero también que la herida, la cicatriz, cuando son vistas, analizadas, elaboradas, muestran la violencia que las produjo. Son marcas capaces de «albergar la memoria y el olvido, la narración y el enmudecimiento, el reconocimiento y la soledad también frente a la barbarie del proceso colonial, revelando las políticas de colonialidad del ser grabadas en nuestro cuerpo y modos de existir». Aquellos cuerpos, voces y gestos que atestiguamos en Europa podrían, de muchos modos, dejarnos ver lo que hay del colonizador en nosotros, las violencias que no solo nos hirieron, sino que nos constituyeron, lo que representa un ejercicio nítido de exposición al trauma social que nos acompaña desde generaciones.

En la viñeta, esa metáfora se materializa en la experiencia del aeropuerto de Madrid, cuando pensaba en cómo mi sentido de lo que era bueno y bello estaba satisfecho allí. Pensaba en cómo había sido construido y colonizado: lo que considero bello es lo que «ellos» son. Esta reflexión revela precisamente una cicatriz colonial, la internalización de los valores estéticos eurocéntricos. Es una marca que alberga de forma simultánea la memoria (del placer estético) y el olvido (de la violencia colonial que produjo esa preferencia), la narración (de la experiencia de admiración) y el enmudecimiento (de las voces que fueron silenciadas para que esa estética se volviera hegemónica).

Con esta primera viñeta quiero ponderar, en resumen, la importancia de reconocer la ambigüedad de la herida colonial presente al inicio de aquel y de buena parte de los diálogos interculturales, como condición para trazar diálogos genuinos, en los que todas las partes se permiten afectar y ser afectadas. Reconocer que la herida no es un obstáculo para el diálogo intercultural, sino su condición constitutiva. Y que lo que imposibilita el diálogo es que esa herida venga acompañada de juicios estancos, cerrados, indiscutibles. El reconocimiento de la marca es necesario, su presencia es irrevocable, pero es como una marca en el cuerpo: no es todo el cuerpo, ni determina lo que este puede ser; está ahí y debe ser mirada, pensada, considerada. Sin embargo, la marca, la herida, la cicatriz, no deben ser las protagonistas del diálogo, como reivindica el rapero paulista Emicida: «Permita que YO hable / No mis cicatrices / Ellas son coprotagonistas / No, mejor, figurantes / Que ni deberían estar aquí». En una propuesta de diálogo intercultural decolonial, por tanto, comprendo la importancia de colocar en el centro un YO inaccesible e innombrable, que no se define solo por las violencias y silenciamientos a los que estuvo expuesto.

5.9. La deriva como metodología de encuentro, el valor político de lo inútil y el lugar de la hospitalidad

7.^a viñeta:

Ya había llegado hacía tres días y estaba en un hostel muy cerca. Nos encontramos en la Casa América Catalunya y, tras unas breves introducciones al espacio, Eva nos dijo que haríamos una «Deriva». Explicó que la única parte en la que ella tendría protagonismo durante la actividad sería esta: decir que hacer una deriva es invitar a caminar sin un destino preestablecido, o sin un «guía». Que caminaríamos hasta sentir que habíamos llegado y allí nos detendríamos. Las personas se miraron y luego volvieron a mirarla en silencio. Eva reiteró: «Mi protagonismo termina ahora». Después de algunos segundos de silencio y miradas, alguien tomó la iniciativa y el grupo comenzó a caminar. Durante un tiempo, sentí

que estábamos evaluando la mejor manera de comportarnos. Algunas personas parecían decepcionadas y simplemente siguieron el cortejo conversando entre sí y esperando algún resultado de la propuesta. Pronto el movimiento del grupo se «estabilizó». Caminábamos casi siempre hacia abajo, una leve bajada, y hacia la derecha. A veces en parejas, a veces solos, a veces en grupos más grandes. Me sentía tímida, pero muy feliz de haber encontrado por fin a las personas con quienes pasaría aquellos días. Me había sentido muy sola en el hostel repleto de chinos calladísimo.

Alguien se detiene a tomar un café. Alguien pierde un semáforo peatonal en verde. Se intercambian los compañeros de caminata, el grupo se hace y se deshace. Parece que después de un tiempo se estableció un comportamiento no pactado: conversar con alguien cercano, esperar al grupo, a veces girar a la derecha. Yo no lo vi, pero luego Noe dijo que algunas personas se quejaron mucho del despropósito de caminar sin destino y sin explicación. Cerca de las once hicimos un círculo en una plaza. Estábamos acabando. Paola, profesora doctora de la UdeA, habló de la incomodidad de no saber y de no ser presentada a nada. Monumentos, calles... Jader, en tono de discurso militante, reclamó (como tantas veces hago y he hecho) que existiera algún compromiso político en el derivar. Se instauró un clima conflictivo. Enseguida apareció un hombre, con un gorro demasiado grande para su cabeza, quizá ebrio, y pidió la palabra. Dijo que, para él, ni dios ni político alguno habían hecho nunca nada. Dijo algo sobre la pobreza de leer la Biblia o el Corán por la mitad. No entendí bien su prosa. Luego Noe me contó que allí había ocurrido una situación interesante. Que uno de los invitados había hecho una broma, aún con el tono conflictivo que se había instalado, diciendo cómo a los burgueses europeos les gusta apropiarse de la palabra, de la voz, del protagonismo en cualquier situación posible. Pero el hombre era de la calle, ebrio e inmigrante.

Esa tensión surgida en el encuentro me hizo recordar reflexiones que había desarrollado en mi disertación de maestría *El valor político de lo inútil* (Alvim, 2016). Allí, analizando experiencias en movimientos sociales, había identificado cómo, incluso en organizaciones políticas de izquierda, reproducíamos, de forma sorprendente, la lógica

capitalista de aprehensión del tiempo. Los momentos de suspensión del tiempo productivo eran rápidamente colonizados por la razón y por la objetividad de construir un proyecto contrahegemónico de futuro. Cantar, danzar, escenificar no aparecían con un fin en sí o como un estado de presencia, sino como herramientas para un propósito. Del mismo modo en que la epistemología productivista, positivista y progresista del sistema capitalista organiza nuestra relación con el tiempo. Todo debe ser aprovechado de manera eficiente con vistas a lo que se espera del futuro.

Durante la deriva, esa misma dinámica se manifestaba. El arte, la educación y el encuentro, en sí, eran concebidos como instrumentos útiles para la transformación social, perdiendo lo que hay de transitorio, experimental, ensayístico y abierto en esas prácticas: aquello que Noemí describió antes con Cusicanqui (2022) como la vivencia del pensamiento como un gesto creativo, poético, y no reproductivo. Perdiéndose también la noción del valor intrínseco de aquella actividad, la urgencia política (legítima y necesaria) terminaba colonizando experiencias que podrían operar en otras temporalidades.

Podemos visualizar nuestros haceres entre el tiempo cronológico (cronos) y el tiempo de la experiencia (kairós). La deriva proponía un tiempo kairótico, de suspensión de finalidades, de apertura a lo imprevisto, de disponibilidad para el encuentro. Pero muchos de nosotros operábamos en un tiempo cronológico, donde cada minuto debía ser productivo, cada actividad debía generar resultados mensurables para la lucha política. La deriva operaba lo que podríamos llamar una «pedagogía de la presencia»: una forma de educación basada en la calidad de la atención que ofrecemos al mundo. Como argumenta Simone Weil (1996b), la atención es la forma más pura de generosidad, un modo de ofrecer al otro (sea una persona, sea un territorio o una experiencia) la totalidad de nuestra presencia sin exigir nada a cambio.

La deriva exigía esa cualidad de atención: estar presente a los detalles de la ciudad, a los ritmos del grupo, a las propias reacciones internas, sin la mediación de objetivos externos que instrumentalizaran la experiencia. Era una hospitalidad que se ofrecía no solo a los otros participantes, sino también al propio proceso de no-saber, a la

vulnerabilidad de estar perdido, a la posibilidad de que nada «útil» emergiera de la experiencia. La actividad podría pensarse a la luz de lo que Noemí señala en su texto como una «escucha del y con el cuerpo» a partir de su diálogo con el maestro Abadio Green; sería una escucha «del territorio» y «con el territorio», no de lo que los sujetos tienen que decir sobre él.

Así, esa tensión revelaba también diferentes concepciones de hospitalidad. Hoy, después de otras lecturas y experiencias, pienso que, curiosamente, la forma de hospitalidad esperada por muchos de nosotros, participantes del congreso, estaba más próxima de lo que podría relacionarse con una cosmovisión blanca/occidental, mientras que la propuesta de Deriva Mussol se aproximaba a la concepción que Davi Kopenawa, chamán indígena yanomami, describe en *La caída del cielo* (2015). Como observa Renan Gonçalves Rocha, en la hospitalidad indígena «el “sí mismo”, el “yo” soberano, o la fuerza de un “yo te acoyo en mi casa” se diluye completamente en la relación de otro a otro» (Rocha, 2023, p. 81). La expectativa de muchos visitantes por recorridos, explicaciones y objetivos claros reflejaba exactamente esa lógica del «yo te acoyo en mi casa»: una hospitalidad donde el anfitrión (en este caso, los organizadores) debería mantener el control y ofrecer contenidos útiles a los huéspedes (participantes).

En contrapartida, la propuesta de Eva operaba precisamente la disolución de ese «yo soberano» cuando declaró: «Mi protagonismo termina ahora», creando lo que Rocha identifica como «una hospitalidad como acogida abierta a lo desconocido y a lo imprevisible, sin estar necesariamente situada en el orden del saber ni en las determinaciones del poder» (Rocha, 2023, p. 87).

Ante esta viñeta, reflexiono, por tanto, sobre otra ambigüedad que debe ser considerada en las metodologías decoloniales para la educación y para el diálogo: las marcas coloniales no pueden calificarse ni localizarse objetivamente en uno u otro de los sujetos de la relación; se interconectan, se superponen y transitan. Ignorar esto sería buscar algo así como una visión purista, estable e impermeable de los individuos. De la deriva, que podría leerse como una metodología profundamente decolonial (de los deseos y expectativas productivos

durante la relación con un territorio), también emergió la inseguridad ante un anfitrión que no protege. Teniendo en mano estos incómodos provocados por la propuesta de la deriva, pienso con más detalle, a continuación, sobre el papel de compartir vulnerabilidades en la apertura de una escucha verdadera entre los cuerpos y con los territorios.

5.10. El grupo Desplazarse.Vulnerabilidades

8.^a viñeta:

No sabría decir el orden de los acontecimientos, pero tres propuestas de reflexión presentadas parecieron marcar el tono de la conversación que se estableció allí, en el grupo de trabajo Desplazarse. El colectivo Vulnus presentó una experiencia de estudio performático en la que venía trabajando recientemente, como un esbozo ya experimentado y con reflexiones iniciales, pero abierto a las contribuciones que aparecieran allí. Planeaba la reflexión sobre el lugar de la condición de vulnerabilidad que parece fundamental para estos estudios en sí, pero también sobre el lugar vulnerable de ser mujer, de ser inmigrante, ante otros o no. La propuesta me parecía genial, porque en esa época yo estudiaba en la maestría las potencias políticas de aquellos gestos carentes de afirmatividad, que parecen inciertos, abiertos a significaciones.

Otro trabajo que llamó la atención fue el de Sara (creo), que hacía de su propia condición de salud un camino investigativo; exponía el lugar de vulnerabilidad ocupado en su búsqueda. Contaba todas las investigaciones junto a métodos somáticos a partir de los cuales buscaba escuchar el propio cuerpo mediante incansables terapias. En mi intervención, «Inventario de Cicatrices», compartí las bases de una investigación artística que se inicia por mirar marcas en el cuerpo, pasa por la pesquisa de ancestralidad individual y culmina con una compartición poética de alguna célula artística.

Por último, el relato que me pareció operar el inicio de la apertura de un diálogo genuino fue el de Eva, la misma performer de la deriva. Después de oír relatos y trabajos con y sobre desplazados y desplazamien-

tos en Colombia (la palabra desplazamiento para el pueblo colombiano tiene una carga muy fuerte de violencia), Eva operó lo que podría parecer un cambio de tono. Contó de los desplazamientos provocados por su condición persistente de enuresis nocturna, a lo largo de toda la vida. Eva afirmaba que nunca pudo dormir tranquilamente en sábanas de tela; siempre se orinaba en la cama. Parecía gracioso, leve, un desplazamiento menor. Pero, poco a poco, narraba ocasiones de su adolescencia, de la vergüenza, del malestar o incluso de la imposibilidad de dormir con otra persona y su anhelo por sentir una sábana suave de tela, que la hacía llorar de ilusión. En aquel momento había logrado encontrar para comprar una sábana extranjera, de material impermeable pero muy sutil. Feliz, nos pidió que firmáramos con mensajes el enorme paño blanco y venía creando de eso una performance de compartición y cura, para sí y para quienes encontraba. Llenamos la sábana de mensajes alentadores. Nos sentimos más próximas.

A la luz del texto de Noemí en su viñeta 3, me propongo ahora analizar la experiencia que relato aquí. Lo hago a partir de dos ideas centrales: la primera, que compartir vulnerabilidades operó en el sentido de desactivar la lógica discursiva (utilitarista de presentación de trabajos) y abrir espacio para la contemplación del otro, trascender el logos y su instrumentalidad, lo que Noemí llamó, con Panikkar, «expansión de conciencia». La segunda, sobre la peculiaridad de compartir vulnerabilidades que vivenciamos, en la cual importa mucho más la forma en que puede ser habitada conjuntamente, aunque sea por instantes, sin jerarquías de urgencias, abiertas al encuentro y sin pretensión de cura, configurando una posibilidad de pedagogía decolonial. Lo que experimentamos en el grupo Desplazarse, conviene mencionarlo, fue, en primer lugar, un desplazamiento fundamental en la propia naturaleza de lo que suele concebirse como la «presentación de un trabajo» en un contexto académico. Las propuestas operaron una suspensión de la lógica discursiva que caracteriza los congresos tradicionales, donde se espera que cada participante demuestre conocimientos, defienda posiciones o compruebe hipótesis. En un círculo junto a la chimenea, en la casa de infancia de nuestra anfitriona, compartimos nuestros

estudios e investigaciones, pero también nuestras dudas e inquietudes. Como observa Noemí, citando a Panikkar, existe una diferencia fundamental entre conocimiento y conciencia: «La conciencia ve, el conocimiento mira, está en guardia. Se ve con los ojos, se mira con la mente. La contemplación pertenece al *mythos*, la reflexión, al *logos*». En aquel grupo de trabajo experimentamos la posibilidad de un pasaje del «mirar» al «ver», de la reflexión a la contemplación.

Este tránsito de la reflexión a la contemplación podemos pensarlo con el filósofo Santiago Alba Rico (2007): cambia el lugar de las cosas. Opera un verdadero desplazamiento. Para el filósofo, hay cosas consumibles, aquellas tomadas por una especie de hambre: nos relacionamos con ellas de forma tan rápida y destructiva que no existe tiempo para que muestren su presencia; cosas fungibles, aquellas tomadas por su uso: funcionan como herramientas, tienen cierta durabilidad, constituyen el mundo cultural y se invisibilizan en su utilidad. Hay, además, una tercera categoría de cosas, dice el autor, que son las maravillas: cosas de las que se suspende la utilidad, se gana cierta distancia y se pueden mirar lentamente.

Ante esto, reflexiono que en el campo de las acciones políticas, de la militancia, se vive un estado de urgencia en el cual los procedimientos y elaboraciones teóricas parecen tomados como consumibles o fungibles. Unas veces son combustible inmediato, devorado rápidamente por la fiebre de justicia que nos acompaña y que termina invisibilizándolos en automatismos y respuestas fijas; otras veces son tomados como herramientas, procedimientos para otro fin, medios, invisibilizados en detrimento de aquello que se espera obtener de ellos. La verdadera conciencia de estos gestos y reflexiones implicaría, por tanto, la suspensión de su utilidad (inmediata o a medio plazo), su admiración paciente, una forma de estar presente en compañía de algo sin querer extraer de ello provecho o resultado preconcebido.

Lo que vivenciamos en el grupo Desplazarse fue precisamente esa transformación de las vulnerabilidades compartidas en «maravillas» en el sentido de Alba Rico, en que las experiencias investigativas fueron suspendidas de su utilidad política inmediata (como ejemplos de opresión que superar) o terapéutica (como problemas que resolver)

para convertirse en territorios de contemplación colectiva. No las consumimos rápidamente en análisis teóricos, ni las instrumentalizamos como herramientas para fines externos.

En cambio, las habitamos de forma lenta, permitiendo que revelaran su presencia irreductible, su singularidad, su misterio. Como observa Alba Rico, las maravillas poseen una utilidad de orden muy diferente: nos restituyen la capacidad de ver, de estar presentes, de sorprendernos con la realidad. En el contexto del diálogo intercultural, esa capacidad de transformar experiencias en “maravillas” se revela fundamental para trascender tanto el consumo voraz del otro (expresado en exotización, folclorización, etc.) como su instrumentalización política (tokenismo, representatividad), abriendo espacio a formas genuinas de encuentro y reconocimiento.

Este pasaje del logos a la contemplación se revela como práctica decolonial porque pone en posición crítica las formas de producción de conocimiento ancladas en la relación entre colonialidad y modernidad. «Esto significa entender que la modernidad occidental ha sido posible por el colonialismo que derivó en jerarquías raciales, de clase, de sexo y sexualidad, y epistémicas, que implicó la deshumanización de los seres que no han correspondido al paradigma moderno (hombre blanco, heterosexual, católico, ciudadano liberal» (p. 29), lo cual representa la dimensión del logos en el análisis de Noemí y Panikkar. Mientras tanto, las epistemologías del sur estarían relacionadas con la dimensión de la conciencia y su posibilidad de expansión. Con respecto a la peculiaridad de compartir vulnerabilidades, importa reflexionar sobre la suspensión de jerarquías entre las fragilidades compartidas. En efecto, lo que importa considerar sobre esa suspensión es cómo esta práctica opera una descolonización fundamental de las formas habituales de reconocimiento y legitimación. La modernidad colonial estableció no solo jerarquías entre pueblos, culturas y conocimientos, sino también entre formas de sufrimiento y vulnerabilidad. La colonialidad del poder opera mediante la clasificación social que establece escalas de humanidad y, en consecuencia, escalas de legitimidad para diferentes experiencias de dolor y fragilidad. En el contexto contemporáneo, esta lógica se manifiesta en la tendencia a

jerarquizar sufrimientos según criterios políticos, identitarios o académicos: las violencias estructurales son consideradas más legítimas que las vulnerabilidades íntimas; los traumas colectivos son priorizados frente a las fragilidades individuales; los sufrimientos «políticamente correctos» reciben más atención que aquellos considerados «menores» o «privados». La experiencia en el grupo Desplazarse operó una suspensión radical de esa lógica jerárquica, creando condiciones para que distintas formas de vulnerabilidad coexistieran sin competir por legitimidad o reconocimiento.

La presentación de Eva sobre su enuresis en un grupo dedicado a los «desplazamientos» colombianos podría haber sido recibida como inadecuada, desproporcionada o incluso ofensiva. Al fin y al cabo, ¿cómo equiparar la incontinencia nocturna a los desplazamientos forzados causados por la violencia política? Sin embargo, lo que emergió fue una comprensión más sutil y compleja de la equivalencia entre distintas formas de vulnerabilidad. Eva no estaba igualando su condición a la de los desplazados colombianos, ni minimizando la gravedad de la violencia política. Más bien, ofrecía su experiencia como una forma específica de desplazamiento: un desplazamiento íntimo, corporal, que le impedía habitar tranquilamente los espacios más básicos de la vida cotidiana (la cama, el sueño, la intimidad). Como observa Noemí, siguiendo a Esquirol, el reconocimiento debe ser «de procesos de identificación más que de identidades sustantivas». Lo que Eva ofrecía no era una identidad fija («soy una desplazada»), sino un proceso de identificación («experimento formas específicas de desplazamiento») que podía resonar con otras experiencias sin anularlas ni jerarquizarlas.

Tal suspensión, considero, abrió posibilidades para formas de comunidad que trascienden las lógicas identitarias habituales. Tradicionalmente, las comunidades de cuidado se organizan en torno a identidades compartidas: personas con la misma condición de salud, víctimas del mismo tipo de violencia, miembros del mismo grupo oprimido. Esa lógica identitaria, aunque importante para procesos de organización política y apoyo mutuo, también puede reproducir jerarquías y exclusiones. En el grupo Desplazarse, emergió una forma

distinta de comunidad, basada no en compartir identidades reconocibles de forma fija, sino en el reconocimiento mutuo de la condición vulnerable como tal.

Como observa Jean-Luc Nancy, de acuerdo con Noemí, la comunidad genuina no se basa en la fusión o identificación, sino en el «ser-con» que preserva la singularidad de cada uno. La sábana de Eva se convirtió en símbolo de esa forma de comunidad: un territorio compartido donde diferentes vulnerabilidades podían coexistir, reconocerse y cuidarse mutuamente sin perder su especificidad. Era una comunidad basada no en la semejanza, sino en la diferencia; no en la identidad, sino en la alteridad; no en la resolución de las vulnerabilidades, sino en la creación de formas más dignas y creativas de habitarlas colectivamente, lo que sugiere posibilidades para formas de organización social y política que trascienden tanto el individualismo liberal como el comunitarismo identitario.

5.11. Conclusión

Revisitar InspirAcciones como espacio metodológico decolonial permite afirmar la siguiente articulación:

1. Reconocer la herida colonial como condición del encuentro, sin totalizar el cuerpo.
2. Suspender la utilidad para abrir el tiempo de la presencia y de la hospitalidad.
3. Hacer de la contemplación una práctica política que suspende jerarquías (de dolor, de autoridad, de habla).
4. Inaugurar un diálogo genuino fundado en la dignidad de las diferencias.

No se trata de romantizar fragilidades, sino de rechazar su conversión en moneda de legitimidad. Contemplar, aquí, no es huida: es precisamente el gesto que hace posible no jerarquizar experiencias y, así, sostener un común situado, atento y poroso.

5.12. Referencias

- Alba, S. (2007). *Capitalismo y nihilismo: Dialéctica del hambre y la mirada*. Akal.
- Alvim, M. (2016). *O valor político do inútil: experiências de arte e educação em movimentos sociais*. Dissertação [Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora].
- Bardet, M. (2021). *Hacer mundos con gestos*. Cactus.
- Bartra, R. (2008). *Culturas líquidas en tierra baldía. El salvaje europeo*. Katz.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Paidós.
- Butler, J. (2022). *¿Qué mundo es este? Fenomenología y pandemia*. Arcadia.
- Conle, C. (1999). Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. *Curriculum Inquiry*, 29(1), 7-32.
- Cusicanqui, S. et al. (2022). *Cauce y Río. Poéticas del presente en el pensamiento de Silvia Rivera Cusicanqui, Estela Beatris Quintar, Raquel Gutiérrez Aguilar, Yayo Herrera*. Prosa del Mundo.
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.
- Duran, N. (2017). *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles: Transformar la educación*. Colección Pedagogías contemporáneas. UOC.
- Duran, N. (2017a). *Café con Simone. ¿Por qué InspirAcciones hoy?* Texto inaugural para el Congreso InspirAcciones 2017. Reescribir y Tejer entre Cuerpos Narrativas Decoloniales entre Latinoamérica y Europa. Casa America de Catalunya. 27 de enero 2017. Barcelona. Recuperado de: https://casavoladora.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/conferencia_inicio_congreso.pdf
- Duran, N. (2012). *L'escola com una conversa amb desconeguts. Investigar amb infants a través de llenguatges artístics* [Tesi doctoral. Facultat de Belles Arts. Universitat de Barcelona].
- Dussel, E. (2023). *Transmodernidad y Educación en América Latina*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3kjopqUa5QE> Consultado en octubre de 2025.
- Emicida (2019). *AmarElo [Álbum]*. Laboratório Fantasma.
- Endara, S. (Ed.) (2016). *Educamos para el Buenvivir*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Fondo Editorial.

- Esquirol, J. (2005). *Uno mismo y los otros: De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Herder.
- Gómez, C. (2015). La hermenéutica intercultural de Raimon Panikkar. *Franciscanum*, 57(164), 19-43.
- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo anti-imperialismo decolonial*. Akal.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harvey, D. (2004). *Espaços de Esperança*. Loyola.
- Humphreys, M. (2005). Getting Personal: Reflexivity in Autoethnographic Vignettes. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 840-860.
- Illouz, E., y Cabanas, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Kopenawa, D., y Albert, B. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Companhia das Letras.
- Kumar, S. (2023). *Amor radical: De la separación a la conexión con la Tierra, con nosotros y con los demás*. Kairós.
- Larrosa, J., y Skliar, C. (Ed.). (2001). *Habitantes de Babel: Políticas y Poéticas de la diferencia*. Laertes.
- Latour, B. (2021). *¿Dónde estoy? Una guía para habitar el planeta*. Penguin Random House.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Mignolo, W., y Gómez, P. (2021). *Reconstitución estética decolonial*. Recuperado de: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/30180>
- Panikkar, R. (2004). *Pau i interculturalitat: Una reflexió filosòfica*. Proa.
- Phelan, P. (1995). Thirteen Ways of Looking at Choreographing Writing. En S. Leigh Foster (Ed.), *Choreographing History*. Indiana University Press.
- Pollock, D. (1998). Performing Writing. En P. Phelan y J. Lane (Comps.), *The ends of performance*. New York University Press.
- Rodríguez, H., Yarza, A., y Echeverry, A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, (45), pp. 23-30.
- Rocha, R. (2023). Davi Kopenawa: cosmopolitismo, identidades e natureza. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, 33(1), 78-97.

- Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 606-732.
- Suominen, A. (2006). Writing with photographs writing self: Using artistic methods in the investigation of identity. *International Journal of Education through Art*, 2(2), 139-156.
- Weil, S. (1996a). *Echar raíces*. Editorial Trotta.
- Weil, S. (1996b). *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Ed. Paz e Terra.
- Wolynn, M. (2016). *Este dolor no es mío: Identifica y resuelve los traumas familiares heredados*. Gaia.

6. EDUCACIÓN Y GÉNERO: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

— María Isabel Uribe López

— Juan Camilo Estrada

— Óscar Emilio Marín Garcés

— Teresa Castro Mazo

6.1. Introducción

La escuela puede ser considerada una institución patriarcal (Facio y Fries, 2005), en la medida que, en tanto instrumento del patriarcado, transmite «ideas, conductas, valores y mecanismos que han asegurado la dominación de los hombres sobre las mujeres» (p. 288). Al respecto, Moreno (2000) muestra las maneras en que el androcentrismo está imbuido en la cotidianidad de la escuela al reproducir una forma de organización social cuyo centro es «el hombre»; algunas manifestaciones de tal realidad, indica la autora, se evidencian en el lenguaje masculino como gramática universal, la ausencia de las mujeres en la historia y la falta de referentes femeninos en áreas como las ciencias, las matemáticas, la literatura y la filosofía. Otras manifestaciones del androcentrismo en la escuela son expuestas por McDowell (2000), quien señala, por un lado, el imperio masculino en el patio de recreo, y, por otro lado, el control que existe sobre el cuerpo de las mujeres, por ejemplo, en la práctica de ciertos deportes o juegos.

Ahora bien, es importante reconocer que la escuela reproduce las formas de organización y de circulación del poder en una esfera social más amplia y en relación con un conjunto de códigos y patrones culturales imperantes en el contexto donde se ubica. En este sentido,

aunque se presente como una institución encaminada a dismantelar y resolver múltiples desigualdades, en el caso del género, pretende hacerlo a partir de contenidos (explícitos y ocultos) asentados en un modelo hegemónico masculino (Moreno, 2006).

A partir de una revisión de la literatura, Quiaragua (2016) indica que la reproducción de la desigualdad de género en la escuela puede considerarse un problema global, ya que múltiples investigaciones en distintos contextos muestran la prevalencia de relaciones desiguales entre hombres y mujeres en los entornos educativos, resaltando un punto común: el silencio del profesorado alrededor de dicho problema.

En años recientes, las discusiones en torno al género en la escuela han mostrado otras aristas que amplían el campo de reflexión para evidenciar problemas más allá de la desigualdad entre hombres y mujeres, que también están atravesados por el género. Entre ellos, la formación de las masculinidades en la escuela (Connell, 2001; Marín, 2019), las violencias escolares motivadas por la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género, así como el lugar que toman las disidencias sexuales y de género en la escuela (Uribe, 2019; Cardona, Uribe y Orozco, 2023; Estrada, 2023a).

En este contexto, emerge la necesidad de formar al profesorado en las categorías asociadas con el género y las teorías surgidas en el seno de los feminismos para afrontar los desafíos que se presentan en la escuela, con el propósito adicional de superar una visión de la formación docente centrada en la enseñanza de las disciplinas, al reconocer, como plantean Stolze y Ramírez (2015), que dicha formación es:

Un campo que se construye en una trama de posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos, sociológicos, antropológicos, pedagógicos, entre otros. En este sentido, detrás de aquellas prácticas que se muestran como neutrales, se esconde un terreno de disputas, tensiones y negociaciones (p. 154).

Así las cosas, existe una importante producción académica que se ocupa de mostrar las ventajas y posibilidades que representa la vin-

culación de una perspectiva de género encaminada a la igualdad y la prevención de la violencia en la formación del profesorado en la que se postulan diversos objetivos: la disseminación de buenas prácticas pedagógicas basadas en la equidad de género (Bolaños y Jiménez, 2007), consolidar planes de estudios que eduquen en la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres (Anguita y Torrego, 2009), la formación crítica del profesorado en los asuntos de género que les permita liderar procesos educativos más democráticos (Aguilar, 2013), manejar adecuadamente conflictos en la escuela motivados por la diversidad cultural y el género (Gómez y Sánchez, 2017), y transformar la heteronormatividad con un enfoque crítico que retome elementos de la pedagogía *queer* para superar la centralidad que tienen las acciones basadas en la aceptación y la tolerancia (Estrada, 2023).

En este sentido, nos proponemos describir la experiencia de formación con estudiantes de los programas de licenciatura y pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia), liderada por cuatro profesoras y profesores, integrantes del grupo de investigación *Diverser*, cuyos intereses académicos han girado en torno a la relación entre educación y género, para develar los aprendizajes obtenidos y consolidar rutas de reflexión y análisis sobre las posibilidades que representa la incorporación de los asuntos de género en los planes de estudio de dichos programas, de manera que constituya un aporte al campo académico en torno a la formación de profesionales de la educación¹¹ y el género.

6.2. Genealogía del curso Educación y género

Entre los años 2010 y 2011 se llevó a cabo un proceso de reforma curricular en la Facultad de Educación de la Universidad de Antio-

11. De manera general, se emplea esta denominación para hacer referencia a los distintos perfiles que se forman en la Facultad de Educación: licenciaturas y pedagogía. Sin embargo, a lo largo del texto se usarán distintas denominaciones según las particularidades de cada proceso; reconociendo que, de manera mayoritaria, quienes participan regularmente de los cursos de Educación y género son personas que estudian programas de licenciatura (formación docente).

quia en respuesta a la emisión de la Resolución N.º 5443 del 30 de junio de 2010 del Ministerio de Educación Nacional en la cual se definieron las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación. En el proceso de elaboración de los planes de estudio de los programas, los cuales tienen un componente específico (propio de cada campo disciplinar) y un componente común (contenidos propios del saber pedagógico que son comunes a todos los programas de la facultad), se planteó la necesidad de contar con un curso enfocado en los asuntos de género y su relación con la educación, de modo que se creó por primera vez en la facultad un curso electivo, Educación y género, que forma parte del componente común pedagógico, lo que implica que estudiantes de cualquiera de los programas que tiene la facultad pueden matricularse en él.

No obstante, aunque desde el 2011 ya estaba incluido en el banco de cursos electivos, no se ofreció sino hasta el segundo semestre del 2015. A partir de ese momento y hasta la actualidad, se lleva a cabo un proceso formativo con una serie de preguntas y problemas que, aun sin ser transversales en el currículo de la facultad, se ofrece al estudiantado que se forma, en su mayoría, para ejercer la profesión magisterial y para ello el curso-taller tiene el propósito de brindar bases teóricas relacionadas con los temas de género, feminismos y masculinidades, para generar reflexiones y acciones que propicien la construcción de relaciones equitativas e igualitarias a través de la educación entre las personas sin distinción de género, sexualidad, ni discriminaciones étnico-raciales, de clase o por discapacidad. Como resultado de este curso se busca que dichas reflexiones y acciones contribuyan a la resignificación de las subjetividades del estudiantado erradicando relaciones jerárquicas de menoscabo a lo femenino, lo que contribuye en la formación de profesionales de la educación con conciencia de género y propicia una educación en la igualdad, su reconocimiento, el respeto por las diferencias que contribuyan a construir convivencias armoniosas y una cultura de la igualdad de los derechos y las oportunidades.

Así las cosas, el objetivo formativo que ha orientado la tarea pedagógica en el curso Educación y género durante estos ocho años ha sido

contribuir a la construcción de una escuela coeducativa, intercultural y diversa a partir de la problematización de la educación sexista y heteronormativa con las herramientas teóricas y metodológicas que se brindan al estudiantado provenientes de los estudios de género, las perspectivas feministas, *queer* y decoloniales.

6.3. Sobre el desarrollo del curso

En la experiencia que hemos tenido durante estos años, en los que se inscriben entre 30 y 70 estudiantes por semestre, dependiendo del número de grupos que oferte la facultad, evidenciamos que la búsqueda de la igualdad del derecho a la educación para las mujeres no se resuelve solo con el acceso si no se cambian los contenidos, los planes de estudios de los programas, las relaciones de poder e interacción en el aula, es decir, que, si bien en los últimos tiempos las desigualdades sociales por razón de sexo han sido objeto de reflexiones y medidas en cuanto a la necesidad e importancia de que el sistema escolar se ocupe de esta realidad, colegimos que la «escuela mixta», la inserción de las mujeres en el sector educativo, no ha resuelto de raíz los patrones culturales sexistas que se alojan y reproducen en los imaginarios, el lenguaje, las actitudes, los gestos y los comportamientos en las aulas y las escuelas, lo mismo que el androcentrismo en la ciencia, identificando que la escuela sigue reproduciendo una educación sexista. A propósito, Subirats (1994) dice que:

En un momento en que el acceso de la mujer a todos los niveles de enseñanza ha hecho de la escuela mixta una realidad mayoritaria, hay que preguntarse si su implantación formal ha supuesto también la superación de los presupuestos que justificaban las diferencias educativas vigentes hasta una etapa histórica muy reciente, o si, contrariamente y bajo esta apariencia de igualdad, se continúa tratando a unos y otras de manera distinta, porque en el fondo no han cambiado las expectativas educativas en relación a la adopción de roles diferenciados según el sexo (p. 50).

Un decir a veces generalizado es que las mujeres ya tienen resueltas las desigualdades debido a que cada vez hay mayor acceso a la educación superior. Sin embargo, la participación de las mujeres no ha resuelto la erradicación de las discriminaciones, los sesgos de género y el androcentrismo en la educación y la ciencia. En los cursos-talleres que hemos adelantado hasta el día de hoy participan de forma mayoritaria mujeres; no obstante, el desconocimiento de sus derechos, la pervivencia de sus concepciones patriarcales con su propia vida y su cuerpo evidencia que la participación y el acceso no son suficientes si no se afina el camino pedagógico feminista para desestructurar la subjetividad heredada en prejuicios, estereotipos, mandatos y roles de género que se reproducen en la escuela u otros escenarios educativos donde ejercerán su profesión en el corto y mediano plazo. Lo recurrente es que una escasa proporción tiene alguna información sobre la perspectiva de género y sus derechos a pesar de existir una mayor disponibilidad de esta en distintos medios, como bien lo anota Lagarde (2001): «Las mujeres contemporáneas somos una suma abigarrada de actividades, deberes y prohibiciones con algunos derechos no muy claros para nosotras ni *para los otros*» (p. 56).

La misma experiencia nos habla de cómo la educación sexista aún afecta de forma negativa a las mujeres, pues pervive la creencia de que las mujeres por «naturaleza» están hechas para las tareas domésticas y de cuidado, para construir la identidad femenina en el amor romántico del matrimonio y la maternidad; es decir, el proyecto de vida de la mayoría de las mujeres todavía depende de lo que la sociedad demanda, las mujeres se ocupan aún del trabajo reproductivo, sin el cual las sociedades se paralizarían; trabajo que no tiene valor social ni económico, pero a su vez se suman las tareas necesarias para proveer, es decir, se cumple la otra jornada del trabajo productivo, sumada a la jornada educativa. Así, se han escuchado voces y relatos de algunas estudiantes que llegan al curso, quienes son a la vez trabajadoras en los espacios privados y públicos, y algunas de ellas cumplen otros roles más al ser madres, cuidadoras y esposas. No es raro escuchar la manifestación de agotamiento y cansancio físico, lo que les supone mayores esfuerzos para no desertar del sistema educativo. Estas re-

flexiones acerca de la construcción de la identidad femenina ayudan a reconocer para desestructurar parámetros culturales sobre los cuales se define a las mujeres: «Ella se vive, se conoce y se presenta siempre en función de otro ser, que con frecuencia es el padre, el marido o los hijos» (Gómez, 2013, p. 51).

Con los talleres feministas (Lagarde, 2001) que impartimos en el curso como camino metodológico y pedagógico, buscamos sensibilizar y generar una toma de conciencia política sobre la propia vida signada en los mandatos de género opresivos con el propósito de hacer presentes y conscientes las naturalizaciones y normalizaciones de los prejuicios, estereotipos y roles de género que generan discriminación y violencias sexuales y de género.

En este ejercicio se traen conceptos, experiencias y reflexiones que permiten conocer, interpretar y reconfigurar una visión del mundo patriarcal de tal manera que se apropien de las construcciones y relatos de su propia vida estimulando un desanclaje de la subjetividad patriarcal que abra el camino para resignificar su experiencia en el mundo y en su historia de vida personal.

Los talleres permiten la conversación, el intercambio de experiencias, reconocer que las situaciones de violencia no pasan solo por el cuerpo o por la vida de quien las experimenta, sino por todos los cuerpos, por la vida de cada una; es decir, es un problema social, cultural y político de un sistema patriarcal anclado en relaciones de poder, dominación, subordinación, opresión, envilecimiento de la vida y la autoestima, sobre todo de las mujeres y las personas feminizadas. Ayudan a comprender que existe un correlato cultural histórico que ha vulnerado la vida de más de la mitad de la humanidad porque se ha construido en relaciones de menoscabo y minusvaloración de lo femenino.

En estos talleres ha sido muy importante la voz y la presencia de algunos estudiantes varones, aunque siempre ha sido menor su participación y suelen iniciar con cierta timidez el curso; dicho por ellos mismos, pervive la creencia según la cual de estos temas solo se ocupan las mujeres y, en fechas más recientes, quienes encarnan la disidencia sexual y del género.

La presencia de algunos hombres en los cursos ha sido de mucho interés, por un lado, porque hemos considerado que nuestro propósito apunta a la transformación de la cultura patriarcal en la que hemos sido socializadas todas las personas, por esto el curso se ofrece para toda la comunidad educativa en la Facultad de Educación con independencia de sus identidades de género, pero también porque hemos acogido los postulados de feministas como bell hooks (2022), que nos dice que «el feminismo es para todo el mundo», porque la claridad política y la comprensión filosófica que tenemos es que no hacemos un ejercicio invertido de la misoginia para resolver el odio estructural a las mujeres; no se trata de cambiar la relación de poder de opresión sobre las mujeres para cargarla sobre los hombres, convirtiéndolos en los enemigos. Esto es una equivocación si nos proponemos formar nuevas ciudadanías en las cuales la justicia de género debe estar en el centro. Desde el feminismo luchamos para que cesen las desigualdades, las desventajas, las discriminaciones y menoscabos hacia las mujeres y las personas feminizadas; pero si algo hemos aprendido es que el feminismo como marco de interpretación del orden de género y como proyecto político y epistemológico ayuda a construir una humanidad sin etiquetas de género. bell hooks señala:

Mucha gente cree que el feminismo consiste única y exclusivamente en mujeres que quieren ser iguales que los hombres, y la gran mayoría de esta gente cree que el feminismo es antihombres. Esta falta de comprensión de la política feminista refleja lo que la mayoría de la gente aprende sobre el feminismo a través de los medios de comunicación de masas patriarcales (2022, p. 22).

El feminismo es antisexismo, aporta en la construcción de una nueva humanidad nuevos sujetos sociales y políticos, porque, como hemos aprendido con bell hooks (2022), «el feminismo tiene el potencial de cambiar no solo la vida de las mujeres, sino la de todo aquel y aquella que busque claves para transformarla» (p. 14).

De igual forma, aparecen otras preocupaciones que se enmarcan en el curso; enunciamos algunas de ellas:

- a) Las violencias sexuales y de género en los ámbitos escolares, y de forma particular en los ámbitos universitarios. Los y las estudiantes que toman el curso van a llevar a cabo sus prácticas en la escuela y son estudiantes de la Universidad de Antioquia, los episodios que se han visibilizado, por ejemplo, las denuncias presentadas por estudiantes de instituciones educativas en Medellín y en Cali, según lo reportan medios de comunicación, evidencian la necesidad de que estos temas sean abordados en la formación de maestros y maestras.
- b) Varias temáticas nos ocupan en esta línea, la identificación de los diferentes tipos de violencias basadas en género, el posicionamiento del Ministerio de Educación Nacional, la Resolución 14466 de 2022 y las diferentes investigaciones, cartillas, informes escritos y en audiovisuales que se han producido a propósito de un análisis a fondo de la temática.
- c) Uno de nuestros principales logros en este tema ha sido la vinculación de los y las estudiantes del curso a las inducciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, lo que ha permitido que diseñen la forma en la que los temas abordados en el curso se ponen en escena en el espacio dedicado a las violencias basadas en género en las inducciones de estudiantes que en su gran mayoría habitan por primera vez un escenario universitario y que, en muchos casos, son menores de edad.
- d) El cuidado. Este tema se aborda desde dos aristas. La primera, pensar con cuidado, y la segunda, en relación directa con aquella, pensarse el cuidado, reflexionar sobre la labor de ser maestra o maestro con perspectiva de género. Así, la posibilidad de pensar otras formas de conocer, de imaginarnos el mundo de la academia viene de la mano de Puig de la Bellacasa (2017), quien refiriéndose a las vías del pensar con cuidado señala:

[...] afirma el valor de un estilo distintivo de pensamiento y escritura conectados, que perturba el predecible aislamiento académico de autores consagrados por cómo reúne y honra explícitamente las redes colectivas

con las que se piensa-con, en lugar de usar el pensamiento de otros como fondo ante el que anteponer el propio (p. 31).

- e) Desde esta perspectiva, particularmente los y las estudiantes de las licenciaturas, por su labor como futuros maestros y maestras, requieren cuestionar la forma en la que piensan, la forma en la que aprenden y la propuesta que llevarán a cabo en su quehacer sobre cómo deben hacerse estos procesos. Puig de la Bellacasa es un apoyo en nuestros cursos para apostar por una construcción colectiva, un pensamiento situado, una red que nos distancie del aislamiento y la competencia.
- f) El curso parte de la comprensión de que en el ejercicio de nuestra labor somos cuidadores o cuidadoras, apareciendo la segunda arista, la reflexión sobre la feminización del trabajo docente, la relación de lo femenino con el cuidado y la precarización laboral y salarial que esto ha implicado, razones por las que en ese espacio se defiende la necesidad de revalorizar el cuidado, con la comprensión, en palabras de Tronto (1987), de que la ética del cuidado debe separarse del «asunto del género», debe pensarse como una teoría moral alternativa, según una teoría moral y política que haga el análisis de las implicaciones en su construcción del género, la clase y la raza.
- g) El enfoque interseccional. La complejidad de los estereotipos, prejuicios y discriminación a los que se ve enfrentado el estudiantado hace que se aborde ese tema en primer lugar en el curso y que lo transversalice todo. Es una invitación a que hagan una radiografía de esto, determinen cuándo y cómo los han encarnado, si han sido las víctimas o los victimarios, sus efectos, lo hacemos desde la propuesta de Matsumoto (2000):

Una de las maneras más importantes de trabajar para reducir la discriminación (además de reconocer nuestros propios etnocentrismos y estereotipos, y pensar críticamente acerca de las limitaciones de dichos estereotipos) es aprender a controlar nuestras emociones. [...] Solo cuando regulamos tales procesos emocionales en nosotros mismos,

podemos adentrarnos en ejercicios de pensamiento crítico, examinando los posibles sesgos en nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, ajustándolos como sea necesario. Sin la habilidad de regular las emociones, tales procesos de pensamiento de alto orden no son posibles (pp. 100-101).

Estos estereotipos, prejuicios y formas de discriminación están relacionados con las categorías de opresión y la forma en la que estas tienen implicaciones en las relaciones de poder, como las que se dan entre docente-estudiante, incluso entre compañeros. Por eso, después de comprender que todas las personas nos relacionamos a través de estereotipos, definimos dichas categorías, incluso comprendemos sus limitaciones. Por ejemplo, Curiel (2012) nos permite pensar en el género como:

[...] una categoría importante para las ciencias sociales en tanto es una categoría analítica y política que evidencia las jerarquías entre los sexos en estructuras sociales más amplias, pero tiene límites, en tanto que da por hecho que existen dos grupos: hombres y mujeres, diferentes pero complementados, y los asume como grupos homogéneos y descontextualizados (p. 49)

Con estos conceptos y su perspectiva crítica, invitamos a los y las estudiantes a pensar si una categoría como la edad tiene implicaciones en la forma en la que se construyen y relacionan esas opresiones, con ejemplos concretos; uno de ellos tiene que ver con el tratamiento de orientaciones sexuales e identidades de género no heteronormativas de niños, niñas y adolescentes en ámbitos escolares. Así, producto de esas categorías abordadas por Curiel (2012), y pensando en la propuesta de Prada, Gutiérrez y Hurtado (2013), que afirman: «[...] el contexto heterocentrado local tiende a negar en estas etapas del transcurrir vital no solo la posibilidad de orientaciones o identidades diversas, sino incluso la sexualidad misma» (p. 13), los y las estudiantes abordan diferentes casos de discriminación que han sido estudiados por la Corte Constitucional colombiana y la forma en la que esta ha abor-

dado la educación sexual en la escuela. A continuación, presentamos la jurisprudencia utilizada para este ejercicio:

Figura 3. Jurisprudencia empleada en el curso Educación y género



Fuente: Elaboración propia.

De esta forma el enfoque de los derechos humanos pasa a ser esencial para pensarse la existencia de niños, niñas y adolescentes en los ámbitos escolares, concretar derechos fundamentales como la vida digna, la libertad, el libre desarrollo de la personalidad, la identidad, entre otros, solo es posible en estos casos según un enfoque interseccional, comprendiendo que:

Para entender el género, entonces, debemos ir constantemente más allá del propio género. Lo mismo se aplica a la inversa. No podemos entender ni la clase, ni la raza o la desigualdad global sin considerar constantemente el género (Connell, 1995, p. 10).

6.4. Ámbitos de reflexión y análisis

El curso de Educación y género tiene un contenido común, con independencia de la persona que lo imparta o de la línea que siga, tema que desarrollaremos más adelante. Esto sucede porque la electiva es una materialización de las reflexiones, el trabajo de campo y las investigaciones realizadas por el grupo de investigación Diverser, en particular en la línea de investigación sobre educación y género, así

como un grupo de estudio y trabajo colectivo que fue creado a propósito de las marchas que se llevaron a cabo en Colombia en agosto de 2016 cuando un importante número de familias, maestros, maestras, administrativos, políticos y organizaciones religiosas quisieron impedir que en cumplimiento de la orden de la Sentencia T-478 de 2015, para que el Ministerio de Educación Nacional publicara la cartilla titulada *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión* (MEN, 2016), la cual era un insumo para fortalecer los procesos de educación sexual en las instituciones educativas y para la actualización de los manuales de convivencia a partir de un enfoque de derechos humanos, derechos sexuales y derechos reproductivos.

Este contenido común parte de la conceptualización en torno a las categorías de sexo y género, retomando aspectos de la propuesta de Rubin (1986) sobre la asignación de un género según el sexo, y contrastando con perspectivas más críticas, enfocadas en la producción del sexo a partir del género (Butler, 1990). Asimismo, se abordan otras categorías que permiten explicar las desigualdades basadas en el género: sexismo, androcentrismo y patriarcado, principalmente a partir de la conceptualización de Facio y Fries (2005).

Con posterioridad, se procede con la profundización en las distintas líneas de reflexión y análisis, las cuales se ofrecen en todos los grupos. Sin embargo, según la o el docente a cargo se genera una mayor profundización en alguna de ellas en función de su experiencia y conocimiento. A continuación, indicamos tales líneas de profundización, sus propósitos, su fundamentación teórica, así como las implicaciones metodológicas de su abordaje y evaluación.

6.4.1. Género, feminismos y coeducación

En este ámbito de reflexión compartimos conocimientos tanto conceptuales como experienciales para contribuir en la resignificación de subjetividades femeninas y masculinas aprendidas en los mandatos de género, así como para transformar las prácticas educativas y pedagógicas que reproducen el androcentrismo en la escuela. En este sentido,

exploramos el concepto de género según distintas autoras como Scott (1986), Butler (1990) y Lamas (2000), para plantear una comprensión inicial sobre el género como una construcción social y cultural que va más allá de las características biológicas y se refiere a las normas, roles y comportamientos que una sociedad atribuye a las personas en función de su anatomía sexual. Estas tres autoras, aunque ubicadas en orillas epistemológicas distintas, coinciden en indicar que es necesario cuestionar y desafiar las normas y roles de género establecidos para lograr una sociedad más igualitaria y justa.

Esta conceptualización se nutre del estudio en torno al devenir histórico del feminismo, en tanto movimiento social, teoría y campo de conocimiento, en el seno del cual se desarrolla la categoría género tal como la empleamos hoy en día. En este ámbito las principales autoras de referencia son Varela (2005) y hooks (2022), que posibilitan que sentemos las bases para que el estudiantado comprenda lo que ha representado el feminismo para el reconocimiento de los derechos humanos, los derechos sexuales y los derechos reproductivos, no solo de las mujeres, sino de la humanidad en su totalidad y complejidad, mostrando las distintas formas en que el género constituye un eje de desigualdad que, en intersección con otras categorías de diferencia, produce realidades materiales desiguales (Hill Collins y Cheep, 2013), y nuestro interés específico son aquellas que acontecen en los escenarios educativos, y que encuentran allí un lugar propicio para su reproducción.

En consecuencia, hemos explorado la coeducación en tanto posibilidad para pensar otra educación, una que supere los binarismos y las normas tradicionales del género. La propuesta de coeducación va más allá de la educación mixta, ya que busca transformar las estructuras patriarcales que históricamente han subordinado a las mujeres y a lo femenino. Solo con permitir el ingreso de niñas y jóvenes en el sistema educativo formal no se garantiza un cambio real en las condiciones de vida de las mujeres, a menos que se aborde de forma simultánea la cultura androcéntrica subyacente. De acuerdo con Rosas (2001), la coeducación se presenta como un modelo educativo que busca una transformación social genuina, tratando a hombres y mujeres como

personas en lugar de ser definidos por su género, brindando las mismas oportunidades para ambos sexos. En este sentido, las autoridades educativas deben considerar la coeducación como una herramienta para liberar a las personas de la discriminación basada en la diferencia sexual.

Este enfoque educativo promueve el desarrollo equilibrado de todos los aspectos de la vida de las personas, permitiéndoles optimizar sus habilidades y aptitudes. Su objetivo es que cada individuo, sin importar su sexo, configure su personalidad y elija su rol en la sociedad según sus propios deseos e intereses, en lugar de verse limitado por los roles culturalmente asignados en función de sus características anatómicas asumidas como sexo.

Según Laird (2014), los fundamentos de la coeducación se remontan a la obra *Vindicación de los derechos de la mujer*, de Mary Wollstonecraft, publicada en 1792. En dicha obra, Wollstonecraft criticaba la educación negativa que la monarquía ofrecía y defendía, argumentando que la educación debería ampliar las oportunidades para las niñas y cuestionar de manera comparativa y crítica los sistemas educativos ofrecidos a niños y niñas. Además, propuso extender los privilegios educativos a todos los niños, con independencia de su clase social. Sin embargo, a lo largo del desarrollo posterior de la pedagogía, el pensamiento de Wollstonecraft sobre la educación de las mujeres fue ignorado, y la cuestión de género y diferencia sexual no ocupó un lugar importante en la educación liberadora.

La coeducación, como modelo educativo que busca la equidad entre hombres y mujeres, implica una revisión de los sistemas de opresión que se entrelazan con el sexismo, como la hetero-cisnormatividad, el racismo, el clasismo, el capacitismo y la xenofobia. Comprender de manera global las formas complejas en que se manifiesta la desigualdad y la opresión sienta las bases para desarrollar estrategias de resistencia y emancipación, todas encaminadas hacia un objetivo común: dismantelar el patriarcado.

6.4.2. Masculinidades para cuidar(nos)

Hemos asumido social e históricamente que los hombres son violentos, rudos, fuertes, agresivos e insensibles por naturaleza. En la crianza se les exige soportar golpes y caídas, no permitir que afloren sus sentimientos y tienen prohibido llorar, con el comentario que avergüenza (no seas nenita) o con una orden directa (los hombres no lloran).

El lugar asignado a los hombres está afuera (en la esfera pública), la calle, con amigos, explorando, creando. Un afuera que no solo representa un lugar físico, sino también abocarse a la racionalidad (al saber), a ocuparse del afuera (el hacer), más que del interior (el ser). De esta manera, los hombres cuentan con un sinnúmero de lugares y oportunidades que les permiten demostrar la virilidad, la capacidad de creación, de acción (ejecución) y el liderazgo.

Mientras tanto, a las mujeres se les pide que sean suaves, serenas, calladas, se les permite expresar sus sentimientos, entre ellos llorar. Su lugar (el que se les asigna como sociedad) es el adentro (la esfera privada). Estos lugares son asignados sin muchos reparos por una sociedad occidental, sujeta a apuestas de la masculinidad hegemónica, y reforzados por los medios de comunicación, la familia, la escuela y las creencias religiosas, que actúan como agencias socializadoras, basadas en un sistema sexo/género, que en palabras de Rubin (1986) «es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana» (p. 97).

Con este énfasis partimos de la pregunta sobre las masculinidades y cómo estas se relacionan con la escuela y el cuidado. En primer lugar, las nombramos en plural como una resistencia al llamado social por ser un *verdadero hombre*, una concepción estática, que lesiona profundamente la identidad, en una búsqueda afanosa por parecerse lo menos posible a una mujer.

Nos preguntamos por la escuela, reconocida como una agencia socializadora, que es un lugar estratégico que actúa para reproducir las desigualdades, pero también posibilita la generación de estrategias de resistencia frente a estas. Y por último una pregunta por el cuidado,

pues consideramos que las acciones violentas, que no solo están en los actos que lesionan físicamente a otros, sino en las prácticas que borran de forma simbólica a las otredades, constituyen estándares de masculinidad o crean estereotipos y prejuicios que impiden un relacionamiento igualitario, dañan la vida.

La construcción de la masculinidad no puede verse como un hecho aislado, esta se da en una relación dialógica, mediada por las interacciones de los hombres consigo, con otros hombres, con las mujeres, el entorno y las instituciones: familia, iglesia, escuela (Kaufman, 1989 y 1999; Connell, 1995; Schongut, 2012; Subirats, 1999, 2014; Marín, 2019). Por lo tanto, apostamos por reconocer las formas en que hemos sido socializados para con esta información asumir las responsabilidades y construir herramientas que posibiliten la transformación; en palabras de Freire (2005), «reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo» (p. 7). Este proceso que Freire llamaría de liberación conduce a la concienciación y a cuidar de sí, de la otredad y de la naturaleza.

Esta apuesta se propone como un espacio de reflexión y construcción colectiva en torno a los aportes que nos bridan los estudios de género y los feminismos para configurar acciones cuyo propósito sea dismantlar las múltiples formas de opresión basadas en el sexo, el género, la orientación sexual, la diversidad corporal, la identidad de género y los imaginarios sobre la edad y la capacidad, reconociendo que, en el marco de una cultura patriarcal y sexista, las formas de relación con uno o una misma, con la otredad y la naturaleza han servido como medio para reproducir tales formas de opresión, desigualdad y violencia.

Planteamos así una mirada ampliada de las teorías de género, haciendo énfasis en los estudios de género de los hombres y las masculinidades como línea de estas, en la búsqueda por redimensionar conceptos, comprensiones y prácticas culturales. Por ello se incluyen las reflexiones sobre las masculinidades según la investigación biográfica-narrativa, como posibilidad de recuperar los relatos de las formas de masculinidades que se tejen en el grupo de estudiantes, pues más que preguntarnos por los hombres o las masculinidades nos interesa

conocer las dinámicas socioculturales y de poder androcéntricas o heterosexistas, que pretenden la inscripción del género hombre o masculino y su reproducción/resistencia/transformación en los cuerpos, identidades, subjetividades, prácticas, relaciones y productos de los humanos a los que al nacer se les nombra como machos y que socialmente reconocemos como hombres (Núñez, 2016; Marín, 2021).

En esta construcción conceptual y experiencial se propone contribuir en la resignificación de subjetividades femeninas y masculinas aprehendidas en los mandatos de género, así como aportar en la transformación de prácticas que reproducen el androcentrismo, el sexismo, el capacitismo y la discriminación, con énfasis en una agencia socializadora como la escuela, dado que es este un escenario en el que múltiples actores y tipos de relaciones tienen lugar: la formación oficial establecida en los currículos, la presencia de los y las docentes con sus propias perspectivas frente al orden de género, así como las relaciones horizontales con sus compañeros y compañeras van dando pautas para relacionarse con las personas, el entorno y el saber. Pues la escuela, en su valoración diferencial de las actuaciones de hombres y mujeres, la indicación, a menudo bajo formas sutiles y encubiertas, de lo que resulta correcto para unos y para otras, establece un orden simbólico relacionado con el poder: el orden que se ha designado como patriarcal. Este orden señala lo que es legítimo y lo que no para cada uno de los grupos sexuales y contribuye a la perpetuación de los géneros en las generaciones venideras (Subirats, 1999).

6.4.3. Debates en torno a las sexualidades y los géneros disidentes en la escuela

En años recientes, la discusión sobre la presencia de personas con experiencias sobre la sexualidad y el género que difieren de las normas patriarcales, hetero-cis-normativas, ha provocado la proliferación de una serie de declaraciones jurídicas sobre el reconocimiento de los derechos humanos, los derechos sexuales y los derechos reproductivos en la escuela, lo cual ha hecho emerger voces tanto a favor como en contra, desde cada orilla, planteando argumentos de distinta índole,

muchos de los cuales lindan con debates de orden moral y religioso, en el marco del miedo generalizado al género que constituye en muchos sectores una fantasía (Butler, 2024). Ante este escenario, en el desarrollo del curso, semestre a semestre, hemos procurado vincular esta discusión en el entendido de que los y las estudiantes, una vez inicien el ejercicio de la profesión, deberán afrontar situaciones relacionadas con las múltiples manifestaciones de la orientación sexo-afectiva, la identidad y la expresión de género en los entornos educativos.

Así las cosas, en este ámbito de reflexión el curso enfatiza lo que Chacón y García (2021) denominan «juridización de la escuela» en la medida que los debates sobre derechos humanos en la escuela se han resuelto en años recientes no por vía pedagógica, sino por vía jurídica. En este contexto es de gran importancia la emisión de la Sentencia T-478 del 2015 por medio de la cual la Corte Constitucional exhortó al Ministerio de Educación Nacional a revisar y actualizar todos los manuales de convivencia escolar del país de manera que sean respetuosos con las orientaciones sexo-afectivas, las identidades de género y las expresiones de género no hegemónicas; una tarea que, si bien busca erradicar las desigualdades y las formas de exclusión basadas en la sexualidad y el género que acontecen en la escuela, encontró una importante oposición en el terreno político y religioso (Estrada, 2019). Las y los estudiantes se acercan al debate crítico sobre este proceso identificando conceptos, normativas y procedimientos que les permitirán en su ejercicio profesional elaborar manuales de convivencia más respetuosos con la diferencia.

Por último, según las propuestas de Flores (2008), Preciado (2019) y Estrada (2023b) en este ámbito, se hace hincapié en las distintas formas en que la escuela sirve tanto para la reproducción de la cultura patriarcal y hetero-cis-normativa como para su transformación a partir de prácticas pedagógicas con perspectiva feminista y *queer*. Aquí se destacan, entre otros elementos, las normas de convivencia que buscan regular los comportamientos de las y los estudiantes según unas concepciones tradicionales (y adultas) de la sexualidad, los conceptos binarios sobre el género que se reproducen en el currículo formal y la promulgación de un ideal de masculinidad/feminidad

devenido del dogma religioso que circula en un importante número de instituciones educativas y que sirve a la vez como rasero para juzgar y calificar actitudes, comportamientos y formas de pensar.

6.4.4. Pedagogía *queer*

Carrera (2013) afirma que la pedagogía *queer* se sitúa en el marco de una pedagogía posmoderna:

[...] cuyas virtudes no residen en el hipertexto electrónico, sino en su configuración como proyecto político que expresa su propia autoridad en una comprensión crítica de la forma en la que el «yo» reconoce a los «otros/as» como sujetos antes que como objetos de la historia (Giroux, 1996), y más aún, que desdibuja la frontera entre «unos» y «otros», deconstruyendo y fragmentando las narrativas dominantes de identidad, privilegio y encumbramiento individual (Carrera, 2013, p. 8).

Ese proyecto político tiene varias implicaciones: comprender la educación como una oportunidad a través de la cual se pueden revertir procesos de opresión, de normalización o naturalización; esto a su vez implica concienciar acerca de las formas en las que se llevan a cabo procesos de exclusión, incluso permite develar cómo tras los procesos de inclusión siempre hay una construcción de un otro que se queda por fuera; las herramientas y la forma en la que se concibe a los sujetos en esta pedagogía busca generar consciencia de la violencia de las normas de género; ante esa consciencia de los binarismos y de la hetero-cis-normatividad, el objetivo de la pedagogía *queer* es identificar otras formas de habitar el mundo, ajenas a estas y en sintonía con la concepción del cuerpo como instrumento político de resistencias, escapando así de la relación entre identidades, rótulos, estereotipos y prejuicios y buscando una relación entre cuerpos en la cual no solo se valora, se alienta la diferencia, y de ese modo apostar por ellas.

Cuando Britzman (2001) sienta las bases de la pedagogía *queer* apuesta por otros lenguajes que permitan acercarse mediante las emociones y los sentidos a las experiencias de los cuerpos que no se ajustan

a la normalidad que ha construido la cultura, por lo que cobra gran relevancia la literatura, el teatro, el cine, la pintura, entre otros, lenguajes que permitan deconstruir ese sujeto universal al cual, a menudo, va dirigida la educación (Platero, 2018).

Este eje del curso implica metodológicamente apostar por obras literarias. En este sentido, hay dos libros que transversalizan todo el curso: *Billy y el vestido rosa*, de Anne Fine (2002), y *Un beso de Dick*, de Fernando Molano (2019). De igual forma, se analizan apartados de otras obras: el poemario *Todas mis cosas en tus bolsillos*, la novela *Vista desde una acera*, los cuentos *La historia de Julia*, *la niña que tenía sombra de niño* y *Tres con tango*, entre otros, los cuales permiten acercarse al tema y a las discusiones.

La evaluación se propone mediante el análisis de los productos culturales y su incorporación a los distintos procesos educativos, dentro y fuera del aula, que podrían estar a su cargo, según el pregrado que estén cursando y las posibilidades que les pueden ofrecer las dos novelas en sus acciones. Así, al terminar el curso cada estudiante ha compartido con el grupo el análisis según la perspectiva de género de un producto que puede ser una novela, un cuento, una película, una serie, una propaganda, el diseño de una clase o la intervención educativa de acuerdo con el pregrado que cursa, en compañía de otras dos personas que estén estudiando su mismo pregrado y una columna de opinión sobre alguna de las dos novelas revisadas en el curso, las cuales son coevaluadas por otras personas del grupo.

6.5. Conclusiones

La existencia del curso Educación y género en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia representa un importante logro en la medida que ha servido para descentrar la formación de maestras y maestros del énfasis didáctico y disciplinar, para fortalecer su rol, así como el de pedagogos y pedagogas, en tanto actores fundamentales en la transformación de la cultura por medio de la educación, brindando herramientas conceptuales y metodológicas para adelan-

tar procesos pedagógicos encaminados a la configuración de otras subjetividades al margen de la estructura social patriarcal, binaria y hetero-cis-normativa.

El curso considera a los distintos profesionales de la educación actores políticos, con una tarea inicial: crear conciencia de sus estereotipos y prejuicios y cómo estos influyen en su labor educativa. Lo anterior permite que como sujetos nos responsabilicemos de las posibilidades que ofrece la educación para detectarlos, develarlos e interpretarlos según una perspectiva crítica y trabajar en su transformación.

La propuesta pedagógica atiende a las posibilidades de acercarnos al análisis según la perspectiva de género e interseccional y aplicarlas a productos culturales (cine, literatura, pintura, publicidad, entre otros), realidades a las que nos enfrentamos constantemente como educadores y educadoras, la jurisprudencia y las investigaciones que se desarrollan principalmente en ámbitos escolares y universitarios.

De manera particular, la perspectiva de género permite tomar consciencia del lugar de la profesión docente. El eje del cuidado opera como una categoría que brinda las herramientas conceptuales para hacer un análisis de la feminización del trabajo docente, la precarización de la labor, las licenciaturas con más presencia de mujeres y la exclusión de los hombres en otros programas.

La escuela es un espacio fundamental para garantizar los derechos humanos. Esto requiere que los y las educadoras se formen en los diferentes enfoques que permiten su materialización, como el enfoque de género e interseccional. Según las convenciones de derechos humanos ratificadas por Colombia, es claro el compromiso del Estado para erradicar las violencias contra las mujeres y la discriminación, teniendo como objetivo la equidad de género. Lo anterior implica pensar y transformar la formación de formadores con el objetivo de garantizar que los maestros y maestras cuenten con las herramientas para favorecer la materialización de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes en ámbitos escolares, tales como la vida digna, el libre desarrollo de la personalidad, la educación, entre otros.

Ahora bien, es insuficiente un curso electivo de Educación y género para lograr los objetivos antes enunciados; si bien reconocemos

la importancia de su implementación y los avances logrados, es un curso que debería ser obligatorio e implica que todas las asignaturas de la facultad deben estar diseñadas según una perspectiva de género. Las denuncias por acoso y violencia sexual y de género, que se han hecho más visibles a partir de la segunda década del siglo xx, deberían ser un argumento clave para la fundamentación de esta necesidad y obligación de las instituciones de educación superior, particularmente de una facultad de Educación.

6.6. Referencias

- Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 177-183.
- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 17-25.
- Bolaños, L. y Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.
- Britzman, D. (2001). Curiosidade, sexualidade e currículo. En G. Lopez (Comp.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 83-112). Autêntica Editora.
- Bruel, C. (2015). *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*. Babel Libros.
- Butler, J. (2024). *¿Quién teme al género?* Paidós.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Cardona, E., Uribe, M. y Orozco, S. (2022). Concepciones jurisprudenciales colombianas sobre perspectiva de género en casos de orientaciones sexuales e identidades de género no heteronormativas en la escuela. *Universitas Humanística*, 91, 1-16.
- Carrera, M. V. (2013). Educando queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 61(2), 1-12.

- Chacón, M. y García, B. (2021). Resistencia de la escuela al reconocimiento de los derechos de estudiantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-21.
- Connell, R. (1995). *La organización social de la masculinidad*. Recuperado de <http://higualitaris.grunyi.net/wordpress/wp-content/uploads/organizacion-social-masculinidad-connell.pdf>
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómaditas*, (14): 156-171.
- Curiel, O. (2012). Género, raza, sexualidad. Debates contemporáneos. *Intervenciones en Estudios Culturales*, 3(4), 41-61.
- Estrada, J. (2023a). Disidencias sexuales y de género en la escuela: ¿una institución reproductora o transformadora? *Revista Boletín Redipe*, 12(5), 49-59.
- Estrada, J. (2023b). (Des)encuentros con las sexualidades y los géneros disidentes en la escuela. En G. Sierra (Ed.), *Diversidad afectiva, sexual y de género* (pp. 44-81). Corporación Ser Especial.
- Estrada, J. (2019). Revisión y actualización de manuales de convivencia escolar para el reconocimiento de las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas. *Revista de Trabajo Social* (29-30), 31-57.
- Facio, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 259-294.
- Fine, A. (2002). *Billy y el vestido rosa*. Alfaguara.
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Trabajo Social UNAM* (18), 14-21.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, I. y Sánchez, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI* (43), 53-68.
- Hill Collins, P. & Chepp, V. (2013). Intersectionality. En G. Waylen, K. Celis, J. Kantola y L. Weldon (Eds.), *The Oxford Handbook of Gender and Politics* (pp. 57-87). Oxford University Press.
- hooks, b. (2022). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.

- Kaufman, M. (1989). *Hombres: Poder, placer y cambio*. Centro de Investigación para la Acción Femenina (CIPAF).
- Kaufman, M. (1999). *Las siete P's de la violencia de los hombres*. Recuperado de <http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2009/01/kaufman-las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-hombres-spanish.pdf>
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Horas y Horas Editorial.
- Laird, S. (2014). Getting a concept of coeducation. *Journal of the Society of Philosophy & History of Education*, 6(1), 19-36.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar: Un estudio de las geografías feministas*. Ediciones Cátedra.
- Marín, Ó. (2019). *Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela* [Trabajo de investigación de maestría Medellín, Universidad de Antioquia].
- Marin, Ó. (2021) La ignorancia como bastión de la masculinidad hegemónica. En E. González, N. Duque y E. Santillán (Coords.), *Los estudios interculturales: Una ventana para el diálogo de saberes desde Abya Yala* (pp. 107-144). Universidad Autónoma de Baja California y Universidad de Antioquia.
- Matsumoto, D. (2000). *Culture and Psychology: People around the world*. Wadsworth. (Traducción al español por Zayda Sierra).
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la Escuela. Aspectos para la reflexión*. MEN.
- Molano, F. (2019). *Un beso de Dick*. Seix Barral, Biblioteca Breve.
- Molano, F. (2012). *Vista desde una acera*. Seix Barral, Biblioteca Breve.
- Molano, F. (1997). *Todas mis cosas en tus bolsillos*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Moreno, E. (2006). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. Santos (Coord.), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32). Graó.
- Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria Editorial.

- Núñez, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, 4(1), 9-31.
- Platero, L (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías Queer* (pp. 26-47). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI.
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). Pensar con cuidado. Parte I. *Concreta: sobre creación y teoría de la imagen*, (9), 26-47.
- Preciado, P. (2019). *Un apartamento en Urano: Crónicas del cruce*. Anagrama.
- Quiaragua, C. (2016). ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-21.
- Richardson, J., y Parnell, P. (2006). *Tres con tango*. RBA.
- Rosas, M. (2001). *Coeducation: an opportunity for self-discovery*. Fundació Catalana de l'Escoltisme Laic Josep Caro.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre 'economía política' del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.
- Scott, J. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *American Historical Review* 91(5), 1053-1075.
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(2), 27-65.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación* (6). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.htm>
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-32). Paidós.
- Subirats, M. (2014). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Editorial UOC.
- Tronto, J. (1987). Más allá de la diferencia de género. Hacia una teoría del cuidado. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 12, 1-17.
- Uribe, M. (2019). Pedagogía queer en la escuela. *Agenda Cultural Alma Máter*, (265), 223-225.
- Varela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House.

6.7. Jurisprudencia

Corte Constitucional, Sentencia T440 de 1992
Corte Constitucional, Sentencia T569 de 1994
Corte Constitucional, Sentencia T101 de 1998
Corte Constitucional, Sentencia C-481 de 1998
Corte Constitucional, Sentencia T435 de 2002
Corte Constitucional, Sentencia T-368 de 2003
Corte Constitucional, Sentencia T-220 de 2004
Corte Constitucional, Sentencia T-565 de 2013
Corte Constitucional, Sentencia T-804 de 2014
Corte Constitucional, Sentencia T-478 de 2015
Corte Constitucional, Sentencia C-085 de 2016
Corte Constitucional, Sentencia T-192 de 2020
Corte Constitucional, Sentencia T-443 de 2020

7. LA ESCUELA Y LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL ESPECTÁCULO: RETOS Y REFLEXIONES EN TORNO AL LUGAR PEDAGÓGICO E INTELECTUAL DE LA ESCUELA Y EL EJERCICIO DOCENTE

— Yudy Andrea Gómez Martínez

— Juan Carlos Vásquez García

7.1. Introducción

Este texto parte de la inquietud o situación problemática que como docentes hemos observado en los respectivos lugares en que laboramos, la cual gira en torno a la siguiente pregunta: ¿Qué relación tienen los contenidos que se transmiten en el interior del aula de clase con la vida de los estudiantes que reciben tal insumo? Esta pregunta, si se quiere, puede reformularse de otras maneras que reflejarán el sentido de la primera. ¿De qué sirve aprender lo que se aprende? ¿Qué incidencia tienen los planes de estudio en la comprensión de problemas micro- y macrosociales? ¿De qué sirve enseñar palabras, autores u obras literarias si su abordaje no contribuye a entender la realidad de la que proceden y la realidad a la que aluden? ¿Cuál es el lugar que se le ha otorgado a la escuela como transmisora de saberes? No obstante, identificamos la pregunta anterior y las que se desprenden de ella como síntoma de un malestar más profundo: ¿Acaso la escuela ha fracasado? Y, si ha fracasado, ¿qué podemos hacer quienes nos encargamos de gestionarla día a día? Hechos que subyacen como respuesta a estas incógnitas los vivimos a diario: los índices de violencia, la intolerancia y la muerte que no parecen disminuir, el ausentismo, el fracaso y la

deserción escolares entre los grupos de personas pobres, racializadas y diversas en términos de género y diversidad sexual, étnico, entre otros, parecen estar omnipresentes, permear y afectar los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje en nuestras instituciones educativas.

Por supuesto, en nosotros habita la comprensión de que el sistema educativo y las instituciones que la componen están condicionados por documentos oficiales y decretos educativos que responden a presiones de entidades financieras internacionales tales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, las cuales imponen, a través de préstamos y ayudas humanitarias, las condiciones educativas y, con ellas, exigencias pedagógicas y sustanciales que median para formar imágenes específicas sobre el mundo, por ejemplo, la idea, vieja aunque aún de moda, de que se va a la escuela y a la universidad para prepararse para el mundo laboral. Pero ¿acaso la preparación para el mundo laboral, es decir, para entrar en el mundo del contrato entre dos partes en el que se acuerda cambiar capacidad intelectual y física por un salario, es suficiente para cubrir los otros ámbitos que los seres humanos transitamos fuera de la oficina, la empresa o la fábrica? ¿El conocimiento científico natural o social especializados, es decir, diseminados en numerosas áreas de conocimiento es suficiente para desarrollar nuestras potencialidades como seres humanos y cubrir los ámbitos privados de nuestra vida? Y, si la escuela no puede con esto, ¿entonces ha naufragado y su proyecto como taller de humanidad debe ser abandonado sin plantearse la posibilidad de estudiar juiciosamente qué factores externos e internos inciden en este aparente naufragio?

Debemos admitir que las reflexiones anteriores no hubieran sido posibles sin nuestro tránsito por el grupo de investigación Diverser, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En él, ambas cursamos nuestros estudios de maestría en Educación, y nuestras intuiciones encontraron voz y aliento para reconocer no solo la necesidad de transformar nuestras prácticas pedagógicas a la luz de una realidad donde la educación tiene mucha importancia en el papel, pero en concreto se cae a pedazos: no solo las plantas físicas, sino también las ilusiones, los sueños, las esperanzas para alcanzar un

futuro pacífico y próspero, así como el imperativo de atisbar cómo la escuela forma un campo de relaciones pedagógicas y políticas que todo el tiempo se disputan el control de las representaciones que deben imperar en la realidad que se vive y, con ellas, de los comportamientos e ideas que sobre la cultura las personas deben desarrollar. Por supuesto, estas afirmaciones no son ingenuas. Reconocemos que en ellas yace la comprensión de que la educación escolarizada no es el único medio que nos conduce a un lugar mejor, donde el hambre y la dominación se atajen a tiempo para erradicarse, ya que para ello se necesita la cooperación del mercado, la publicidad, los medios de comunicación masivos y tantas otras esferas públicas que inciden en los procesos cognitivos de los seres humanos y en la forma como nos relacionamos. Pero tampoco deseamos negar, cancelar o encubrir la relevancia que tiene la educación. Quizá por esto, por su gran potencial, está restringida por quienes se creen los dueños del mundo y de todo ser que habita en él. Advertimos que dar respuesta a las cuestiones hasta aquí planteadas nos tomaría no uno, sino cientos de capítulos. Por esto, recurrimos al análisis de dos productos de la industria cultural y del entretenimiento para diagnosticar qué nos sucede y qué posibles microsoluciones pueden implementarse según nuestras experiencias como docentes de Inglés y de Lengua castellana.

A partir de nuestra formación como magísteres en el grupo de investigación Diverser, tuvimos la posibilidad de preguntarnos por nuestro rol como maestras en una sociedad cambiante con múltiples demandas para la escuela y el ejercicio docente. Como señala Giroux (1997), «las escuelas son lugares culturales y políticos» (p. 32), lo que implica para los maestros tomar un rol activo que permita preguntarse por su práctica pedagógica y construir un diálogo y un saber a partir de ella. De esta forma, los diversos productos culturales generados se convierten en un excelente medio de análisis, pues por medio de ellos es posible identificar las representaciones de espacios sociales como la escuela y esto hace posible rastrear las diferentes concepciones que se tienen de estos lugares para averiguar cuál se otorga socialmente a este espacio formativo y cómo se lee a las personas que interactúan allí (estudiantes, docentes y familias). Como afirma Giroux (1997):

[...] las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia. En lugar de definir las escuelas como extensiones del lugar de trabajo o como instituciones de vanguardia en la batalla de los mercados internacionales y la competencia extranjera, las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. Los estudiantes aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social. Este discurso trata de recobrar la idea de democracia crítica entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social (pp. 34-35).

Este planteamiento de Giroux conlleva una gran responsabilidad para el ejercicio docente, pues el maestro y la maestra son uno de los principales encargados de propiciar espacios dialógicos significativos que permitan leer a la sociedad con toda la multiplicidad de fenómenos que en ella se presentan y analizar el rol que las personas desempeñan en ella. Esto, necesariamente, requiere una observación constante, un análisis, una reflexión, una investigación juiciosa y una apertura al diálogo que permitan leerse a sí mismos y construir de forma colectiva.

En este texto, entonces, presentamos y analizamos en primer lugar un episodio de una *sitcom* norteamericana creada por el actor y comediante Chris Rock que estuvo en el aire desde 2005 hasta 2009, *Everybody hates Chris*. Consta de cuatro temporadas, cada una con 22 episodios, y cada episodio tiene una duración de 21 a 23 minutos. El episodio elegido se titula *Todos odian el examen de certificación*, que pertenece a la temporada cuatro y es el último de la temporada y de la serie como tal. El episodio tiene una duración de 21 minutos y se puede encontrar en la plataforma Amazon Prime. Asimismo, analizaremos la película titulada *La sala de profesores* (2023), cuyas escenas describen las situaciones que viven docentes, directivas docentes, estudiantes, padres y madres de familia en una escuela alemana en torno a los robos de dinero y elementos escolares que tanto estudiantes como docentes y administrativos han sufrido desde el comienzo del año escolar.

La razón por la que hemos elegido esta serie y episodio específicos y esta película tiene que ver con tres cuestiones: la primera gira en torno a nuestra labor como docentes de Inglés y de Lengua castellana en una institución universitaria y en una institución educativa de secundaria públicas del municipio de Medellín del Área Metropolitana del Valle de Aburrá. En la institución universitaria el inglés ha sido incluido de forma progresiva desde 2017 como asignatura obligatoria en todos los planes de estudio de pregrado que la universidad ofrece y, a su vez, se propone como un instrumento académico, epistémico y cognoscitivo que desde los programas de curso favorecen y, hasta motivan, la fuga de cerebros. En todos los niveles se observa que las actividades planteadas proponen que los y las estudiantes escriban cartas a familias extranjeras que los recibirán en intercambios académicos o se planteen objetivos de escritura académica cuyo mensaje subyacente es que el conocimiento valioso solo se divulga en lenguas extranjeras diferentes a la propia. Prácticas académicas como estas, además de la primacía que le otorgan al inglés, por encima de otras lenguas, sean locales o extranjeras, promueven un tipo de enajenación epistémica cuyo mensaje subliminal gira en torno a la idea de que las culturas locales en relación con las culturas extranjeras, en especial de origen norteamericano o europeo y blancas, necesitan depender de sus formas para avanzar cultural o científicamente y así alcanzarlos en su nivel de desarrollo, como si el único proyecto válido para los grupos, naciones y comunidades mundiales fuera el planteado por la modernidad, cuya racionalidad, entre otras cosas, está vinculada con el dominio de la naturaleza y otros seres vivos y, con él, a la negación de su humanidad y condición sentipensante.

Para combatir esta manera instrumental que responde a una racionalidad capitalista, episodios como el mencionado han sido implementados para generar no solo aprendizajes formales de la lengua, sino también para promover el desarrollo de aspectos cognitivos que desarrollen o potencien habilidades cognitivas que identifiquen, analicen y evalúen elementos culturales e intelectuales propios de la lengua extranjera en la población de aprendices. Por otro lado, en la institución educativa de secundaria la enseñanza de la lengua castellana

debe cumplir las directrices del Ministerio de Educación Nacional, si bien dichas directrices son algo flexibles para que el profesorado en sus aulas oriente el saber disciplinar con cierta libertad de cátedra, teniendo en cuenta intereses propios y los intereses de los grupos que acompañan, pues es necesario fortalecer estrategias y herramientas que permitan tener una mirada crítica sobre el lugar que damos a los saberes, las obras literarias y los textos que se leen para que ingresen obras y temas que apenas se han considerado en estos currículos, pongamos solo el caso de las obras literarias escritas por mujeres, por comunidades afro en el territorio colombiano o por personas y comunidades que han vivido el conflicto armado de Colombia. Es necesario, como docentes, insistir en que los saberes y los contenidos no son inocentes y nombrarlos en la escuela les otorga un lugar de existencia y reflexión.

En segundo lugar, de la mano de la pedagogía crítica norteamericana (McLaren, 1994 y Giroux, 1997) hemos observado que la industria cultural y del entretenimiento ha desarrollado una pedagogía de la representación en que, apelando a la emocionalidad de sus consumidores, se disputan las creencias, la veracidad de los hechos, los comportamientos y su corporalidad. Toni Morrison (*Manufacturing Intellect*, 2019), por ejemplo, en una entrevista cuenta que en su infancia el deseo explícito y casi obsesivo de una de sus amigas más cercanas de tener los ojos azules para verse hermosa la perturbó. «Pero si ella ya era hermosa», le decía Toni a su amiga. Años más tarde, en *Ojos azules* (Morrison, 2014), a través de Pecola Breedlove, una infanta que protagoniza la historia, Toni Morrison reflexiona en su narrativa acerca del peso que se impone en nuestra cultura a las personas desde una temprana edad a través de una o múltiples imágenes específicas que inciden con fuerza en la autopercepción y autoaceptación propias. En la escuela, por ejemplo, Pecola Breedlove observaba cómo una de sus compañeras, de ojos verdes, piel blanca y cabello liso y castaño, parecida a otra que era la cara de los carteles publicitarios de su pueblo, era tratada de manera afectuosa por sus compañeras de escuela y docentes en comparación a ella, a quien todo el tiempo sus compañeras de escuela y planta docente la hacían sentir

fea e indeseable. La escritora afroamericana nos ofrece, pues, en su ficción un problema cultural serio, asunto que los y las docentes no debemos obviar si nuestro compromiso es con la vida, su producción y reproducción digna y justa.

En este sentido, hemos hecho consciente y desarrollado un compromiso con el desarrollo y el alcance de una consciencia de justicia social y epistémica en nuestro trabajo con nuestros estudiantes a través del abordaje de episodios de series, películas, documentales o literaturas sobre personas negras o producidas o escritas por personas negras y de otros cuerpos que parecen no estar validados en el canon curricular de las instituciones educativas (i.e. personas trans, disidentes sexuales, mujeres, etc.), quienes, una vez insertos en la práctica y el debate pedagógicos al interior de las aulas, tienen mayor posibilidad de incidir en cambios culturales importantes en el mundo cotidiano de los y las estudiantes, en el campo de las ciencias sociales y humanas y en el área de las ciencias naturales y exactas. En nuestro caso, intentamos que la enseñanza y el aprendizaje del inglés y del español adquieran un matiz político y pedagógico claro, comprometido con la vida, con su producción y reproducción. Un ejemplo de la importancia de llevar a cabo lo anterior lo ofrece Ferreira (2006), quien es contundente al afirmar cómo los canales de noticias nacionales e internacionales manipulan antecedentes históricos o datos sobre raza y etnia europea o no europea para mostrar al primer grupo como ajeno a todo conflicto armado o violento y al segundo grupo como merecedor de todas las desgracias que le suceden. Según él, el abordaje y análisis de productos culturales y sociales es ineludible en la actividad educativa. Así, el autor reflexiona:

A questão de etnia e raça passa a ser a pauta do dia nos mais diferentes noticiários. Esse fenômeno acabou por levantar dois elementos importantes: o primeiro é a forma e o conteúdo dessas notícias, que quase sempre são captadas e passam pelo filtro das agências de notícias, que muitas vezes estão sediadas em países que até patrocinam tais conflitos; em outro momento, percebe-se que, ao cobrir conflitos étnicos no continente europeu ocidental, as agências de notícias passam aos veículos

de comunicação abordagens diferentes daquelas elaboradas sobre os conflitos em outros continentes (Ferreira, 2006; p. 81)¹².

Y así, los símbolos que consumimos en los medios de comunicación masiva, avisos publicitarios, películas y demás productos de la industria cultural y del entretenimiento, cargados de emocionalidad, son creados para producir subjetividades que se encargan, inconscientemente, de introyectar palabras, expresiones, ideas que continúan reproduciendo prejuicios coloniales de belleza, pobreza y, en el caso ilustrado, de pacifismo en unos grupos y de belicosidad en otros. Hasta aquí, es claro para nosotras que no solo la escuela educa sobre la vida y para la vida. Además de la escuela, existen otros agentes que se disputan el monopolio de las interpretaciones de los hechos. El comercio y el entretenimiento entre ellos.

La tercera cuestión está relacionada con nuestra experiencia personal. Aquí analizaremos dos voces que nos han servido de detonante para abordar situaciones problemáticas de la vida cotidiana con el fin de tratarlas como temas académicos en nuestras clases. Yo, Juan Carlos, como hombre cis-género cuya orientación sexual es no heteronormativa sé cuan tormentoso puede resultar no encontrar modelos en los medios de comunicación o en la industria cultural y del entretenimiento. Por mucho tiempo, debido a mi orientación sexual, fui casi que obligado a creer que debía desarrollar comportamientos y gustos femeninos para formar parte de un grupo y ser aceptado. Dentro de mí, siempre hubo un conflicto grande, porque siempre me gustaron algunas «cosas de niñas» y algunas «cosas de niños», tales como la música pop de Christina Aguilera, Britney Spears o Lady Gaga, además de disgustarme el fútbol, pero me gustaba mucho el rap de Eminem, Kendrick Lamar o OutKast o el rock de Linkin Park,

12. La cuestión de la etnia y la raza se ha convertido en el tema del día en una gran variedad de programas informativos. Este fenómeno ha dado lugar a la aparición de dos elementos importantes: el primero es la forma y el contenido de estas noticias, que casi siempre son captadas y pasadas por el filtro de las agencias de noticias, que a menudo tienen su sede en países que incluso patrocinan tales conflictos; el segundo es la constatación de que, al cubrir los conflictos étnicos en el continente europeo occidental, las agencias de noticias transmiten a los medios de comunicación enfoques diferentes de los desarrollados para los conflictos en otros continentes [*Traducción de las autoras*].

Muse y Arctic Monkeys al igual que amaba jugar al tenis de campo contra los mejores jugadores de mi academia. Los comerciales de televisión, los periódicos, las series, las telenovelas y las películas, entre otros, siempre mostraron a personas como yo como seres que debían sucumbir a los extremos del espectro. Esta situación, me ha permitido identificar, con un poco más de facilidad y claridad, cómo los medios de comunicación y la industria cultural y del entretenimiento recurre a imágenes similares ancladas en relatos pasados y estereotipados para mantener creencias y fortalecer estereotipos sociales sobre el cuerpo de los hombres y las mujeres negras, tales como la esclavitud laboral y sexual, la idea de que ellos y ellas no pueden aprender porque su cerebro no tiene las capacidades cognitivas requeridas, entre otros mitos.

Por otro lado, yo, Yudy Andrea, mujer y maestra de escuela pública en la ciudad de Medellín, me formé durante una parte de mi primer año escolar en una escuela pública rural de un municipio antioqueño y luego, por circunstancias familiares, debí trasladarme a una escuela pública de un barrio popular en la ciudad de Medellín. Este cambio, que fue bastante abrupto, hizo que desde pequeña me preguntara por la escuela, las escuelas y las personas que asisten a ellas, por las diferencias existentes en las formas de relacionarse que se favorecen y se fortalecen en ellas. Estas inquietudes sobre la escuela me llevaron a estudiar el bachillerato en una escuela normal y a formarme como maestra y como magíster en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En medio de este recorrido, llegué al grupo de investigación Diverser y en él he encontrado personas con las que seguir fortaleciendo estas reflexiones sobre la escuela y alimentando otros interrogantes, ya en mi rol como docente en una de las escuelas de la ciudad.

Formarme en una de las líneas de investigación de este grupo ha contribuido a que entrene la mirada y la reflexión y, de esta manera, identifique diversos asuntos que no se mencionan y que se han normalizado en las instituciones educativas. Al mencionar esto pienso en temas que han sido invisibilizados en los entornos escolares como ciertas situaciones cotidianas en torno al cuerpo, roles de género, orientación sexual, el lugar del conocimiento en nuestra vida personal

y colectiva, entre otros, autores y obras literarias al igual que ciertos comportamientos que se atribuyen como normales o problemáticos según el género, raza, clase y origen de la persona y que pocas veces se cuestionan y abordan como excusa para profundizar en procesos históricos y epistémicos porque no se identifican como algo que merece atención debido a su normalización en la cotidianidad. Estos asuntos, al no ser nombrados, pierden su existencia, es decir, pierden su novedad y la capacidad de asombro desaparece, y, en muchas ocasiones, encubren gestos de discriminación, jerarquías y falta de respeto por la dignidad y el lugar que ocupan las personas en algunos de estos entornos escolares.

Al respecto, Carvalho y Domingues (2017a, 2017b) comparten con su audiencia la historia del cine en países como Brasil, donde la raza y la etnia han sido excusas para intentar mantener el *statu quo*, en el que los cuerpos blancos ejercen una supremacía sobre los cuerpos indígenas y afro. Para mostrar y demostrar cómo el cine y la televisión han sido utilizados para producir y reproducir estereotipos que minusvaloran y deshumanizan la existencia de los cuerpos no blancos, Giroux (1996), en su obra *Placeres inquietantes*, o Steinberg y Kincheloe (2000), en su libro titulado *Cultura infantil y multinacionales*, llaman la atención acerca de la forma en que los productos de la industria cultural se metamorfosean para, a través de la emocionalidad que generan las criaturas, colores y situaciones que protagonizan los diferentes personajes, ejercer una especie de encanto sobre el deseo y, con ello, las construcciones cognitivas de las personas sobre la realidad. Cada producto cultural, entonces, se erige como un emisor de mensajes sobre la cultura, es decir, sobre las historias y prácticas que la posibilitan, que influyen, en alguna medida, la forma en que los individuos interpretan el mundo que transitan y actúan en él. En este sentido, consideramos la publicidad y la música impulsoras de tendencias que imponen o mantienen en el tiempo y en el espacio imágenes sobre tipos de belleza, éxito, masculinidad y femineidad, de amor romántico o familiar, de infancia o adultez específicos. Un ejemplo de lo anterior es el cabello. Los comerciales de productos para el cabello publicitan un único tipo de cabello aceptable: el que

es liso y sedoso, pero ¿y qué hay de los cabellos que no son así *por naturaleza*? La única opción es intentar a toda costa que sea así. De lo contrario, la exposición a rechazos o burlas será la recompensa. Los cabellos rebeldes, afro, ausentes o diferentes al anunciado por el producto son presentados como un problema, una incomodidad a la que se debe dar solución pronta y efectiva. Por lo tanto, las imágenes que muestran en comerciales de televisión o anuncios en periódicos y revistas buscan seducir a los indiferentes, incrédulos o carentes de afecto y amor propio mostrando secuencias de imágenes de personas sonrientes, prósperas y felices acompañadas de eslóganes y sonidos seductores que venden la impresión de que, al aplicar los productos de belleza para el cabello, su vida y fortuna cambiaron.

Hemos identificado la misma estrategia, pero a la inversa, cuando se trata de abordar lugares como la escuela y lo que sucede en su interior en los productos de entretenimiento y el espectáculo. Los cortos o largometrajes, canciones, vídeos musicales o series tratan de persuadirnos de que la escuela es un lugar en crisis permanente cuya labor debe ser auxiliada por profesionales externos a ella además de ser sometida a juicio. Uno sostiene que los docentes son enemigos de la espontaneidad de sus estudiantes¹³. Para ello, las situaciones que se ilustran en su interior giran en torno a problemas individuales aislados, que no tienen nada que ver con la comunidad a la que los individuos pertenecen. Como veremos más adelante, los productos culturales de audiencia masiva que evaluamos aquí, en los cuales la escuela, con sus diferentes agentes, es protagonista, pretenden convencer de que la escuela está llena de problemas, quejas y obstáculos

13. Viene a nuestra mente la canción, y su respectivo video musical, *Another brick in the wall*, de Pink Floyd, cuya línea más famosa es «Hey. ¡Teacher! Leave the kids alone!». Comprendemos que ambos productos se erigieron en su tiempo como una crítica cultural. No obstante, también comprendemos que dicha crítica no trascendió el ámbito de la apariencia inmediata; es decir, aparentemente la canción y su respectivo vídeo musical son una crítica cultural a la escuela y sus agentes educativos, que oprimen a los niños y a las niñas que la frecuentan, pero al no haber logrado trascender la apariencia y llegar al fundamento o fuente de dicha apariencia no es una crítica real o seria. Todo lo contrario, tanto la canción como su vídeo solo son un comentario desinformado y falto de investigación que oculta que la escuela no crea la estructura social y que solo es un eslabón de dicha estructura, pero que ha ocasionado fuertes reclamos a la labor docente y formativa de las instituciones educativas.

que, al parecer, no pueden sortear ni los estudiantes, ni sus familias, ni los docentes directivos ni mucho menos los docentes de aula. Por cuestiones de espacio, aquí alcanzaremos a abordar dos de ellos, pero pedagogos y pedagogas como Shirley Steinberg, Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Lélia González, entre otras, desarrollan ampliamente este tema y su incidencia en los tiempos y geografías donde han habitado.

Para lograr el objetivo presentado al inicio, reseñamos de forma breve reseña la *sitcom* y la película con una descripción del episodio y escenas de nuestro interés para, con posterioridad, analizarlos para resaltar que, además de ejercer una labor de investigación crítica sobre este tipo de productos de la industria cultural y del entretenimiento por parte de los y las docentes, es importante llevar al aula una serie y una película como estas y las implicaciones que la inclusión de productos culturales como estos tienen no solo para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, sino también para el desarrollo o despliegue de habilidades críticas sobre la realidad racial y étnica que viven algunos grupos y comunidades en nuestra sociedad globalizada con el fin de que induzcan a reflexionar a los y las futuras profesionales sobre su rol en el cambio o perpetuación del *statu quo* que se estableció con la colonización y saqueo de África y Abya Yala [o *América Ladina*].

7.2. Sobre *Everybody hates Chris*

Everybody hates Chris consta de cuatro temporadas, cada una con 22 episodios y cada episodio con una duración de unos 20 minutos. El título de cada episodio empieza con *Everybody hates [...]* y es complementado con una frase que describe lo que sucederá en él. La serie es protagonizada por Tyler James Williams (Chris), Tequan Richmond (Drew, hermano menor de Chris), Vincent Martella (Greg Wuliger, niño blanco, el mejor amigo de Chris), Terry Crews (Julius, papá de Chris), Tichina Arnold (Rochelle, madre de Chris), Imani Hakim (Tonya, hermana menor de Chris) y cuenta con las actuaciones recurrentes de Jacqueline Mazarella (Ms. Morello, profesora y, más

tarde, directora de la escuela a la que Chris va) y Travis T. Flory (Joey Caruso, *bully* de Chris). La serie se emitió por primera vez el 22 de septiembre de 2005 y por última el 21 de mayo de 2009.

Everybody hates Chris está basada en la vida privada de Chris Rock, su creador y narrador. Está ambientada en los años ochenta, cuando Chris tenía 12 años, y cuenta las vicisitudes que el protagonista vive en su vecindario, su escuela, con su familia y su círculo de amigos. Un suceso recurrente e importante a lo largo de las temporadas es la experiencia de Chris en la escuela, donde es maltratado por Joey Caruso (niño blanco pelirrojo, de contextura gruesa) y subestimado por profesores y profesoras como Ms. Morello (mujer blanca, delgada), quien todo el tiempo cree y manifiesta conocer la historia y cultura de las personas negras como Chris. El protagonista, que vive en un barrio de obreros en Brooklyn llamado Bedford-Stuyvesant, es obligado por su madre a ir a una escuela ubicada en un barrio blanco y a la que asisten solo estudiantes blancos. El argumento de la madre para que Chris vaya a esta escuela es que él debe recibir la mejor educación y ser un ejemplo para su hermano y su hermana menores. Chris es el mayor de tres hijos, lo que lo lleva a intentar sentar un precedente valioso para ellos no solo en el plano académico sino también en el laboral, ya que en su tiempo libre Chris trabaja por horas en diferentes ocupaciones.

Es importante mencionar que a lo largo de las cuatro temporadas los y las televidentes veremos a Chris pasar por las situaciones más embarazosas, peligrosas y temerarias que un joven de su edad, habitante de un barrio pobre y racializado de Nueva York, que estudia en una institución de educación secundaria para niños y niñas blancas, podría haber pasado en los años ochenta. En los episodios veremos al protagonista ser maltratado por *bullies* de su propio barrio y de las escuelas en las que es matriculado por su madre, ser ridiculizado por los comentarios estereotipados y racistas de sus profesores y profesoras de clase (blancos), entre otras situaciones.

7.2.1. Sobre el episodio

En *Todos odian el examen de certificación*, como en los episodios precedentes, la voz de Chris Rock narra los acontecimientos. En este, cuenta lo difícil que es lograr sacar notas altas en las diferentes clases, cuán complicado es relacionarse con otros compañeros cuando se es la única persona con piel negra en la escuela, y el obstáculo más grande, lograr llegar a la escuela cuando queda a tres buses, tres rutas diferentes, del lugar donde vive. Además, cuenta como mientras sus compañeros y compañeras duermen, él se baña, se viste, desayuna y corre para alcanzar la ruta de los buses a tiempo. A medida que cambia de rutas, es decir, a medida que se acerca al vecindario blanco donde se encuentra su escuela, también cambian los paisajes; la música, más urbana en la primera ruta, cambia completamente en la última ruta a una clásica e instrumental. En la escuela, hasta los profesores, *blanqueados*, le hacen la vida imposible cerrándole la puerta antes de que el timbre suene para que llegue tarde a clase y obligarlo a ir a la oficina de la directora de la escuela, Ms. Morello, por un tique que da testimonio de su llegada tarde a clase. En el episodio se muestra como en una de sus últimas visitas a la oficina de la directora ella le avisa acerca de una de las reglas de la escuela: si alguien llega tarde treinta veces durante el año, no será promovido o promovida de grado, sin importar los resultados de los exámenes. A él solo le falta una llegada tarde para suspender el curso. A lo largo del episodio, entonces, veremos a Chris comiendo su cena y su desayuno rápido para descansar lo suficiente por la noche y salir temprano para la escuela a la mañana siguiente, pasando por vicisitudes que había evitado a toda costa, como, por ejemplo, tomar el bus a tiempo, ser acosado por policías blancos camino a clase y que el profesor le cerrara la puerta en la cara al sonar el timbre que inicia la clase. De vuelta en la oficina de Ms. Morello, por segunda vez en el episodio, la madre de Chris intercede por él ante la directora para evitar que repita el año por llegar tarde a clase. Ms. Morello le explica a Rochelle que debe evitar a toda costa que Chris obtenga logros «gratis» como si fuera una muñequita blanca, ante lo cual la madre cede. Después de que Chris discutiera

la situación con su padre y madre, decide no volver a la escuela, ya que, según él, es injusto. Se niega a repetir décimo grado. Una vez tomada la decisión, su amigo Greg (un niño blanco) le recomienda presentarse al examen estatal *General Educational Development* (o G.E.D., por sus iniciales en inglés), pues, si lo aprueba, de alguna manera, compensaría el diploma de educación secundaria, aunque, claro está, no será lo mismo. Pasar el examen con un puntaje alto lo pondría al nivel de un exconvicto con diploma de secundaria. El episodio termina con Chris sentado en una cabina de un restaurante de comida de mar esperando a que su familia llegue con el resultado del examen para saber si aprueba o no. Cuando su madre abre el sobre para ver el resultado, la pantalla funde a negro. El episodio termina sin informarnos del desenlace.

7.2.2. Análisis de *Todos odian el examen de clasificación*

En nuestra opinión, el episodio descrito resume en 20 minutos las vicisitudes que una persona pobre y racializada debe soportar a lo largo de su vida para avanzar en la pirámide académica y laboral. Para lograr una educación de calidad, el protagonista va a una escuela ubicada en un barrio blanco, lejos de su vivienda, lo que le obliga a dormir mal, comer mal y estar estresado todo el tiempo para obtener un rendimiento académico adecuado que le permita estar entre los mejores de su curso y acceder a las prerrogativas que ello conlleva. Chris, al final, es obligado a repetir décimo grado por haber llegado 30 veces tarde a clase. Ni sus profesores y profesoras, ni su familia, ¡ni él mismo!, se percatan de las razones sociológicas que le hacen llegar tarde. Por lo tanto, dicho argumento es obviado en la discusión entre Rochelle y Ms. Morello. De alguna manera, la vida de Chris apela a nuestras experiencias personales debido a que hemos pasado por algo similar como estudiantes y fuerza laboral. Vivimos en la periferia por razones económicas, lejos del casco urbano, donde se encuentran las instituciones en las que estudiábamos o trabajábamos, lo cual hacía que madrugáramos mucho para llegar a tiempo a nuestros compromisos académicos y laborales. Era difícil, casi imposible, acostarse

temprano, porque los viajes de ida y vuelta eran largos e incómodos. En consecuencia, necesitábamos estudiar y trabajar hasta tarde para cumplir con las tareas. El agotamiento físico, mental y emocional eran evidentes, lo cual hacía que nuestras intervenciones fueran menos efectivas, al igual que Chris, quien suspendió muchos exámenes debido al cansancio físico y mental que arrastraba.

Vale la pena destacar el cometido de la comedia y el humor como medios de crítica y denuncia social; son productos culturales que llegan a las personas y, por medio de la identificación con algunas situaciones de la realidad, ofrecen la posibilidad de analizar la situación, cuestionarla y poner sobre la mesa algunas situaciones o ideas que, tal y como son representadas en el episodio y en la serie en general, son imperantes en los diferentes contextos y territorios donde habitan nuestros estudiantes, que forman parte de su cotidianidad y, por lo tanto, desempeñan una función crucial en su cognición, es decir, en la formación de sus percepciones sobre la cultura, el conocimiento, el trabajo y sus fines respectivos. Por un lado, el episodio *Todos odian el examen de certificación* de la serie *Everybody hate Chris* se convierte en un referente interesante que permite identificar el lugar que ocupa la escuela y las personas racializadas en un entorno urbano de los Estados Unidos, es decir, se presenta como un medio para abordar asuntos culturales extranjeros en relación con nuestras situaciones locales institucionales y culturales, y, por otro lado, aparece como detonante para abordar asuntos epistémicos y políticos, de clase y género, entre otros, en los contenidos escolares, que, aparte de incidir en la educación de la mirada (Dussel y Gutiérrez, 2006), ayudan a despertar o desplegar su autoconciencia, desde donde es posible relacionar la vida propia con el conocimiento y experimentar cómo éste afecta la forma en que una comunidad, ciudad o Estado se organizan, es decir, cómo afecta a la vida individual, familiar y colectiva.

Ahora bien, en el episodio también es posible dilucidar, de manera crítica, cuáles son los valores y los comportamientos que valida el entorno escolar. ¿Se va a una institución educativa para aprender unos saberes que están en relación con el conocimiento abstracto solamen-

te? En otras palabras, ¿los números y las palabras sin antecedentes ni contextos ni usos claros en la vida real son válidos éticamente? ¿Se va a la escuela para adquirir un patrón ahistórico¹⁴ de comportamientos para vivir en sociedad? ¿Se va a la escuela a aprender ambos tipos de saberes y, si es así, de qué manera se podría lograr un equilibrio entre ellos?

La imágenes, sensaciones y reflexiones generadas por la serie y el episodio en cuestión apuestan por una *transcodificación* de lo que significa ser un niño negro (u hombre negro) en un mundo blanqueado, es decir, hecho a la medida de los valores, condiciones y creencias de personas blancas, con poder adquisitivo amplio y posibilidad o privilegio de participar pródigamente en diferentes esferas públicas de la sociedad moderna (Phryston, 2016). De igual manera, como ya hemos mencionado antes, la experiencia del personaje principal se puede utilizar para introducir un caso detonante de opresión, entre muchos. La *transcodificación* sucede cuando en ella hay una apropiación de los estereotipos negativos sobre las personas negras: perezosos, poco inteligentes, rezagados académicamente... para explicar, a través de los sucesos que Chris vive, las razones por las cuales las personas racializadas tienen poco éxito académico y laboral. Esto no se hace a modo de queja, sino que recurre al humor (gestos, expresiones faciales, lenguaje corporal, tonos de voz) para suavizar y transmitir con sutileza el mensaje de denuncia: No solo no contamos con los medios económicos y legislativos, sino que hay personas que se encargan en nuestro día a día de que continuemos en nuestra condición recurrente de ignorancia y pobreza. Asimismo, Carvalho y Domingues (2017a, 2017b) arrojan luz sobre el proyecto político y pedagógico en el que Chris Rock encaja, Dogma Feijoad, que, según los autores, se deriva de Dogma 95, el cual abogaba por guiones y producciones más realistas, alejadas de las películas plásticas y comerciales producidas

14. Al término *historia* en nuestro texto deseamos darle dos connotaciones. La primera tiene que ver con la disciplina que se encarga de estudiar, analizar y recopilar hechos pasados. La segunda es un fenómeno social y cultural que da cuenta de la capacidad o habilidad que los seres humanos tenemos para contar o escribir relatos o testimonios sobre un hecho o sucesos con el fin de comprender o ejecutar procesos cognitivos que posibilitan el aprendizaje.

en Hollywood. Además, cumple los siete mandamientos de Dogma Feijooda:

(1) la película debe ser dirigida por un director negro [...]; (2) el personaje principal debe ser negro; (3) el tema de la película debe estar relacionado con la cultura negra [...]; (4) la película debe tener un calendario factible: películas urgentes; (5) se prohíben los personajes negros (o no negros) estereotipados; (6) el guion debe privilegiar al negro común [...]; (7) se deben evitar los superhéroes o bandidos (Carvalho y Domingues, 2017a, p. 4).

Así, pues, entendemos esta serie como un producto de la cultura popular cuya base son las experiencias, cuerpos, placeres y memorias de las personas de la calle que hace oposición al glamur de la alta cultura occidentalizada y europea (Hall, 2003). En este tipo de producciones, tal y como afirma Hall (2003, 2015, 2016), los significantes de la palabra *negro* están en disputa con los significantes dominantes por ocupar nuevos lugares en el imaginario de los consumidores, televidentes y población en general. Por un lado, será recurrente observar cómo en la serie se recurre a estereotipos sobre la cultura negra, expresados generalmente por Ms. Morello y otros personajes blancos, para señalar cómo de instalados están los imaginarios sobre las personas negras en las personas blancas y cómo la serie describe las condiciones en las cuales vivían (o viven aún) las personas que se parecen fenotípicamente a los protagonistas, ya que sin duda, tal y como argumenta Agostinho (2019), es importante para todas las personas sin importar raza, etnia, orientación sexual, género, sexo y clase, entre otras, verse representadas en la pantalla que, debido a la omnipresencia de artefactos como los celulares, televisores, computadores para ver o escuchar series, películas o vídeos musicales por red o suscripción están al alcance de, prácticamente, toda la población que puede ejercer algún cambio en las dinámicas sociales y culturales.

Todos odian el examen de clasificación cierra de manera sublime el ciclo de una *sitcom* que recurre al humor, a las experiencias cotidianas de personas comunes, a la ironía, a la ternura, a las experiencias

propias de su creador (Chris Rock, un hombre afroamericano) para hacer una contrajugada a los productos culturales dominantes, que, cuando abordan los temas sobre raza o etnia, lo hacen desde un lugar alejado de los personajes a quienes representan y recurren siempre o casi siempre a argumentos históricos sobre la esclavitud para dominar emocional, mental y corporalmente dichos cuerpos.

7.3. Sobre *Sala de profesores*

El largometraje *Sala de profesores* (2023) (*Das Lehrerzimmer* en idioma original) gira en torno a una situación problemática que se vive en una escuela secundaria a la que llega una nueva profesora suplente de Matemáticas. Es profesora suplente porque muchos de los titulares han renunciado o tienen una incapacidad médica y se llama Carla Nowak, o señora Nowak, como la nombran los miembros de la comunidad educativa en el filme. En este filme, la cotidianidad escolar se ve alterada cuando se empiezan a presentar una serie de robos en el entorno escolar, más específicamente en la oficina del personal administrativo, en la sala de profesores y en algunas aulas de clase. Al respecto, la nueva docente suplente decide investigar por su cuenta para encontrar a la persona responsable de estos robos, pues, en un inicio, se ha acusado del robo a un estudiante de familia turca, asunto que Carla percibe como algo injusto debido a la insinuación discriminatoria por cuestiones de origen del estudiante sindicado. En medio de la indagación, Carla deja la cámara de su computadora grabando y, en una nueva situación de robo, se ve involucrada una de sus compañeras de trabajo, la señora Kuhn. Sin embargo, esta prueba no es suficiente, pues no se alcanza a ver el rostro, pero sí la vestimenta de la persona que comete esta infracción y la señora Kuhn niega su responsabilidad en esta situación, a pesar de llevar el tipo de blusa de la persona que aparece en la grabación tomando dinero de la chaqueta de la señora Nowak. Se decide retirar por un tiempo a Kuhn de su labor en la escuela, mientras se llevan a cabo las labores de investigación, pero sigue teniendo contacto con Carla, pues el hijo de

Kuhn, llamado Oskar, forma parte del grupo orientado por Carla en esta institución. La situación del robo genera una serie de hostilidades entre los estudiantes, y los estudiantes y los profesores, los profesores y las directivas y, por último, entre docentes y padres de familia.

Esta representación cinematográfica aborda una serie de problemas que permean la escuela. Asuntos como la discriminación, la injusticia, la desinformación, las divisiones entre los estamentos que conforman la comunidad educativa, la impotencia pedagógica que el cuerpo docente muestra frente a su abordaje en el aula se convierten en interesantes temas de reflexión que nos obligan a preguntarnos sobre cuál es el lugar que ocupa la escuela hoy, cuál es el lugar que en ella tienen el estudiantado, el profesorado y el conjunto de los padres y madres de familia, cuál es el mensaje que esta película transmite al público sobre la escuela, los docentes y la educación en general, cómo consolidar una escuela con un propósito común para la vida y que fortalezca diálogos entre la comunidad que la integra y la habita.

7.3.1. Análisis de *Sala de profesores*

Giroux (1996) afirma que la industria cultural y del entretenimiento tiene como punto de partida la cotidianidad de los personajes que representan para crear los productos que consumimos en diferentes lugares y plataformas de audio y vídeo. Su presencia, con el avance de la tecnología, el internet y la globalización económica, más del norte hacia el sur económicos y epistémicos que viceversa, se ha hecho masiva de manera unidireccional, lo cual, por un lado, ha masificado los puntos de vista que allí se enuncian y, por otro, ha unilateralizado los puntos de vista de las personas sobre situaciones cotidianas. El consumo de imágenes, al igual que el consumo de alimentos nutre nuestro cuerpo, nutre nuestro imaginario sobre la vida que se representa en películas, programas de televisión, series o vídeos musicales. Al hacer esto, el lenguaje que estructura dichas representaciones nutre el lenguaje y, con él, los procesos cognitivos con los cuales abordamos, interpretamos y resolvemos situaciones cotidianas. Steinberg y Kincheloe (2000) llaman la atención sobre el rol educador que las empre-

sas se han arrogado para implantar formas culturales en los niños y las niñas de nuestras sociedades. Para ello, ambos pensadores parten de una pedagogía cultural «que se remite a la idea de que la educación tiene lugar en diversos sitios sociales que incluyen la escolarización, pero no se limitan a ella» (p. 17). Ellos insisten en la labor educativa que lleva a cabo la industria cultural y del entretenimiento en la creación de infancias, adolescencias, juventudes y adulteces. La labor docente, entonces, no debe ni puede descuidar la forma en que el comercio y la economía compiten por el dominio de los imaginarios, por las subjetividades de las audiencias. Tal y como Bautista (2022) sugiere, el capitalismo, para mantenerse como proyecto civilizatorio, debe producir subjetividades que avalen, crean en la producción y reproducción de su promesa de desarrollo, abundancia y felicidad.

Pero así como la industria cultural y la del entretenimiento encuentran maneras de producir y reproducir subjetividades que implementen su proyecto civilizatorio de consumo y placer, también encuentran maneras de persuadir a las audiencias de que algunos sectores de nuestra sociedad están mal y necesitan ayuda, esto es, intervenciones externas, porque los individuos aquejados por las situaciones-problema son incapaces de solucionarlas. Según Bautista (2014, 2022), el proyecto capitalista que subyace a dicha labor empresarial de la industria cultural necesita eliminar, negar u ocultar a través del desprestigio o la calumnia toda competencia. Tal es el caso de la escuela y la sala magisterial en *Sala de profesores*. Aquí, el cuerpo docente se presenta como desarticulado, ya que no encuentran la manera de trabajar juntos. En otras palabras, cada docente es parte de una máquina que está averiada (hay muchos docentes con incapacidad médica que deben ser remplazados por docentes suplentes que no saben qué hacer y, cuando hacen algo, son reprendidos). Cada parte puede ser remplazada en caso de que se dañe. Y como son parte de una máquina, no son sentipensantes. Todo lo contrario; o hacen una cosa o la otra, pero no las dos al mismo tiempo en la escuela. Los docentes solo piensan en función de la labor para la cual fueron preparados: para enseñar el área específica en la que se formaron (como en una máquina, cada parte solo hace aquello que debe hacer

según su diseño y programación). Esto lo vemos en una escena de la película en la cual un grupo de estudiantes interrumpe la clase de la señora Nowak para pedirle que les explique por qué la señora Kuhn fue suspendida de su puesto de trabajo y no ha vuelto a la escuela. Ella se niega e insiste en continuar con la clase. Con el pasar de los días, su grupo muestra una actitud cada vez más hostil a las actividades y hacia Oskar Kuhn, el hijo de la funcionaria suspendida.

Observamos hasta aquí la labor mistificadora de la película. En ella, el cuerpo docente y la institución son cubiertos con un manto de impotencia y hasta de indiferencia e indolencia hacia los requerimientos que los estudiantes les hacen. El cuerpo estudiantil desea, anhela comprender qué sucede, pero lo que se muestra es que no es responsabilidad de la escuela abordar una situación-problema, como el hurto sistemático en la escuela, en los contenidos de las clases. La misión de la escuela que se muestra en el filme es de producir «robots» que repitan las fórmulas al pie de la letra para resolver ecuaciones complejas de matemáticas o álgebra. Ecuaciones, además, que no se relacionan con situaciones de la vida cotidiana. De la misma manera, el cuadro de profesores se muestra desarticulado. Sus contenidos solo tienen que ver con lo que dictan los programas del curso, mas no con las demandas de los estudiantes. Así, la escuela, tal y como se representa, es un lugar donde nadie quiere tener que ver con los asuntos personales de nadie. Como si las circunstancias personales no afectaran a las relaciones públicas que las personas deben establecer para existir.

Pero la mistificación no termina allí. La escuela, al ser representada de forma tal, genera la imagen de que está en crisis y necesita con urgencia la intromisión y ayuda de agentes externos, ya sea la policía (como en la escena final, cuando la llaman para expulsar a un estudiante que se niega a irse) ya sean otros sujetos, profesionales de diversas áreas del conocimiento, para llevar a cabo su cometido con éxito.

El individualismo, expresado en la forma en que los profesores responden ante el grito de ayuda que la señora Nowak emite para resolver el enigma de los hurtos; la impotencia, evidenciada en la forma en que el cuerpo docente responde frente a dicha situación

en el plano institucional; la indiferencia, representada por la sordera curricular del cuerpo docente frente a las demandas de los estudiantes; y la dependencia, materializada en la petición de ayuda a agentes externos para resolver una protesta estudiantil. Todos son ejemplos de la manera en que se desea representar la escuela, sus agentes y los problemas que allí suceden para dar la idea y sensación de que está en crisis, es inútil, trivial y sus esfuerzos, aunque bienintencionados, son insuficientes. La solución, consideramos, no reside tampoco en recuperar películas cuyos protagonistas son profesores solitarios que se echan sobre los hombros la tarea de rescatar a un estudiante o grupo de estudiantes. Esta sería otra trampa. Meslin (2010), en su TEDTalk titulado *The antidote to apathy*, muestra como las producciones audiovisuales perpetúan la idea del *mesianismo* al producir y promover películas en las cuales los protagonistas son elegidos por el destino para salvar el mundo. Ellas solo vuelven más impotentes a sus audiencias, porque son interpeladas en sus creencias y, por tanto, quedan a la espera de un mensaje del destino acerca de su rol heroico para actuar, y encubre la naturaleza, más que social, comunitaria¹⁵ de los seres humanos.

En relación con lo anterior, Dussel (2011) nos cuenta en su *Filosofía de la Liberación* que existe una historia antes de la historia, refiriéndose aquí a la historia oficial, la que cuentan los ganadores, y a la producida durante y después del genocidio, conquista y colonización de Abya Yala, que borró gran parte de nuestro acervo cultural, que da cuenta de la dependencia inherente de los seres humanos de otros seres humanos para vivir y sobrevivir, porque ¿qué hubiera sido de nosotros y nosotras si nuestra madre no nos hubiera amamantado, si nuestros padres no hubieran construido recintos donde resguardarnos del frío y calor extremos? Las relaciones afectivas, es decir, la capacidad de crear y mantener lazos afectivos para sobrevivir, anteceden a cualquier relato sobre el ser humano, su relación con otros seres

15. Victoria Camps (2011) en su obra *Filosofía política: Conceptos y textos* nos cuenta en palabras de Tönnies que «los seres humanos se agruparon primero en comunidades, grupos en los que los lazos de unión eran, sobre todo, afectivos. Las asociaciones o sociedades vinieron más tarde, cuando, por encima de lo afectivo, existía el interés, sobre todo el económico...» (p. 46).

humanos y con la naturaleza. Con esto queremos señalar que un producto cultural que desee educar para la producción y reproducción de la vida y para entender cómo se articula dicho proyecto tiene en cuenta que los seres humanos no lograremos éxitos significativos, no sobreviviremos, si trabajamos de forma aislada. Todo lo contrario, implementar y mostrar en la pantalla que el liderazgo no depende de designios mágicos del destino, sino del interés y la sensibilidad que despierta oír los gritos de ayuda o ver las caras de dolor o preocupación del prójimo debe ser suficiente para involucrar a las personas cercanas y crear procesos pedagógicos y epistémicos grupales o comunitarios que se acerquen a dicha voz y gesto como una situación-problema que como mínimo contribuirá a la comprensión y competencia propositiva de los educandos en la escuela. La película *Sala de profesores*, en nuestra opinión, cumple con el propósito mistificador y encubridor de la industria cultural y del entretenimiento que busca difamar su rol transmisor de conocimiento culto para obstaculizar aún más su misión de transmitir conocimientos que permitan ordenar, es decir, entender y transformar, lo que aparentemente no puede, la existencia. ¿Qué tal si en esta escuela se hubiera creado un propósito común en el que profesorado, estudiantado, grupos de directivos y de padres y madres de familia se hubieran unido para resolver las dificultades que se presentaban en el entorno escolar de manera justa y colaborativa?

7.4. Relación entre *Everybody hates Chris* y *Sala de profesores*

En ambos productos culturales, el capítulo de la serie y la película, se transmiten unas creencias sobre el lugar que ocupa la escuela en la sociedad, los asuntos que esta debe atender, y se ofrecen unas concepciones sobre las relaciones que se establecen entre las personas que forman parte de ella.

En ellos se evidencia que el saber disciplinar pasa a un segundo plano, se privilegian asuntos relacionados con los comportamientos que deben asumir las personas; respetar las cosas de los demás y no

robar, asunto planteado en la película, y llegar a tiempo para certificarse, en el episodio de la serie. En ambos, se evidencian pequeñas anotaciones que llevan a preguntarse por la justicia, por las formas como algunas personas de los entornos escolares actúan sin tener en cuenta que privilegian comportamientos injustos; en la película, cuando se acusa a una persona del robo, sin tener pruebas contundentes y que permitan dar pie a tal acusación, y, en la serie, cuando se dice que, a pesar de que Chris ha aprobado los exámenes y tiene los conocimientos necesarios, no se puede graduar porque ha llegado tarde demasiadas veces y, según las palabras de la persona que orienta el colegio, «esto no es por la educación, esto es por la puntualidad» (min. 8:58), esta decisión se toma sin tener en cuenta las situaciones que ocasionaron que llegara tarde. La escuela, entonces, se presenta como un lugar hostil cuya única labor es producir objetos, porque en ningún momento (en los dos productos analizados) a los educandos les fue otorgada la palabra para expresar su visión, su opinión o su punto de vista sobre el problema del cual eran víctimas. Los objetos, tal y como el estudio de su etimología nos dice, son cosas que deben tratarse de lejos, no de cerca. De este modo, se transmite el imaginario de que los niños y las niñas no piensan por sí solas, que, aunque sus análisis sean incipientes o superficiales, carecen de potencialidad y, por lo tanto, acompañarlos para que sofistiquen el lenguaje, los procesos cognitivos y las habilidades de estudio que les permitan entender a profundidad un asunto es una pérdida de tiempo, ya que en los planes de estudio no especifican dichos temas y competencias.

Asimismo, observamos que los y las profesoras se presentan como técnicos contratados para llevar a cabo labores que no incluyen pensarse en relación con el entorno donde trabajan y las personas que en él habitan; en otras palabras, los profesores son personificados como fuerza laboral cuya única labor es transmitir los contenidos de unos planes de estudio cuyos temas no fueron elegidos cuidadosamente por ellos en relación con los estudiantes y sus contextos, porque, aunque estudian como mínimo 5 años en una universidad para ejercer su quehacer pedagógico, no saben qué conviene enseñar y aprender. Su quehacer no incluye pensar, solo se enfoca en

ejecutar. Y como tal, entonces, insistiremos en lo evasivos que se tornan la señora Nowak y sus colegas para tratar temáticamente un suceso que ha causado estragos en las relaciones entre estudiantes y docentes y estudiantes y estudiantes, al igual que en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, o cuán indiferentes, y hasta antagónicos, fueron los profesores de Chris para reconocer las causas de sus llegadas a deshora. Los estudiantes *desean* o, mejor dicho, *necesitan* saber qué ha sucedido con relación a los hurtos sistemáticos en la escuela y cómo este suceso se vincula con la expulsión de una de sus funcionarias más queridas, o, en el caso de Chris, él, su familia y su amigo *anhelan* comprender qué pasó para que llegara tarde tantos días y perdiera el año escolar.

Al respecto, según nuestra experiencia personal, y siguiendo a Giroux (1997) y McLaren (2003), nos atrevemos a afirmar que los y las profesoras, según nuestra experiencia formadora, lo último que debemos es *evadir* nuestra responsabilidad, es decir, evitar responder al otro cuando nos interpela con su voz (Dussel, 1973), cuando nuestro fin como formadores es educar para la vida, esto es, cuando formamos para la producción y reproducción de la vida. A esta sentencia, creemos, es fútil agregar predicados como *justa* u *horizontal*, porque la vida es el fundamento primero y último que nos permite hablar de justicia u horizontalidad. Sin vida no existiríamos ni existirían nuestras creaciones culturales (Bautista, 2014). Evadir, pues, situaciones-problema que despiertan la curiosidad de los educandos y su deseo de aprender implica *matar*, *eliminar* y *anular* las condiciones epistémicas que todo ser humano debe aprender sobre su lugar y su papel en el mundo, entre las cuales contamos el asombro, la incomodidad, la inquietud, la pregunta. Según Giroux (1997):

Más que evadirse de sus propias ideologías y valores, los educadores deberían plantarles cara críticamente con el fin de comprender de qué manera los ha conformado la sociedad como individuos, cuáles son sus verdaderas creencias y cómo estructurar más positivamente los efectos que su acción ejerce sobre los estudiantes y personas (p. 48).

Evadir, pues, lo que el estudiante como otro pregunta y pide comprender en clase conlleva evadirse de uno mismo como medio-mediador de conocimiento con una historia, o formaciones históricas que componen el discurso que lo validan como tal, y usos culturales cuyas actividades sirven para algo más que para aprobar exámenes o pruebas estandarizados, porque ayudan a interpretar y emprender posibles cursos de acción que podrían incidir en su controversia y hasta transformación de dicha situación-problema. El *no evadirse* de los profesores y profesoras desemboca en el desarrollo o despliegue de una autoconciencia que puede ponerse al servicio del desarrollo o despliegue de la autoconciencia de los seres humanos con quienes interactúan en el ambiente escolar. Una labor así indica que la relación con el conocimiento ya no es objetiva, esto es, alejada o impersonal; todo lo contrario, el conocimiento desde la perspectiva que proponemos pasa a concebirse como un asunto intersubjetivo, donde la subjetividad y la relación entre subjetividades son las que producen, construyen o articulan los discursos que intentan explicar el *ser* de las cosas. Visto así, la neutralidad del conocimiento queda descubierta y prima la conciencia sobre la unilateralidad que lo genera, es decir, cómo está sujeto a intereses personales y cómo estos se encubren para parecer inocuos, bienintencionados y a-políticos, esto es, que no inciden directamente en la estructuración de nuestras realidades.

Tanto en *Todos odian el examen de clasificación* como en *Sala de profesores* la imagen que se transmite de los maestros y la escuela es que ambos están en crisis, porque son incapaces de responder de forma efectiva, porque afectivamente sí responden, aunque esta respuesta funcione solo como paliativo, a problemas de fracaso escolar o de hurto, en los casos específicos abordados aquí, que suceden en su cotidianidad. Pero creemos y, por tanto, aseguramos que la escuela y los profesores *no* estamos en crisis, pero no ignoramos que sí tenemos retos. Uno de ellos, por ejemplo, es reconocer la urgencia de retomar procesos de autoformación y de formación respecto de la alfabetización que las corporaciones económicas y la industria cultural y del entretenimiento están implementando en sus productos para producir subjetividades que se rindan tan dócilmente ante sus cantos de sirena.

Otro de ellos gira en torno a la forma en que los problemas macro de nuestras sociedades, más específicamente los asuntos de raza, clase, diversidad de género y sexual, lugar de origen, etnia, entre otros, visitan nuestras aulas de clase y las formas en que las escuelas y sus agentes las están abordando (o ignorando) y qué consecuencias tiene su abordaje explícito o evasión encubridora. Para esto, consideramos retomar o rescatar del olvido pedagógico la noción de los *profesores* o *maestros* como *intelectuales* estudiados por Peter McLaren (2003) y Henry Giroux (1997), ya que solo hasta nuestra formación posgradual dicha noción fue tratada y, hasta el día de hoy, nos ha dado aliciente para llevar nuestro quehacer pedagógico con responsabilidad, seriedad y muchas pero que muchas esperanzas. McLaren nos dice al respecto:

Los maestros que asumen el papel de intelectuales transformadores tratan a los estudiantes como agentes críticos, cuestionan cómo es producido y distribuido el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen el conocimiento significativo, crítico y finalmente emancipatorio (McLaren, 2003, p. 336).

Y, para que esto suceda, el pensador crítico nos recomienda crear no solo espacios donde el aprendizaje significativo suceda, «sino también validar y legitimar las experiencias de la vida cotidiana que los estudiantes llevan al aula» (McLaren, 2003; p. 96). Asimismo, asegura que una demanda epistémica en los procesos educativos formales gira en torno a la necesidad de formar «personas alfabetizadas en economía, medios, ecología, consumismo y otras capacidades relacionadas con las actuales políticas sociales y educativas impulsadas por el capitalismo global no regulado» (p. 96). Por ello, a nuestro entender, es más que pertinente llevar al aula de clase series o *sitcoms*, largometrajes, cortometrajes, vídeos musicales, canciones, anuncios de publicidad, comerciales, juguetes, entre otros, para que sean sometidos a juicio, con el fin de generar asombro y perturbar conciencias tranquilas, que son propias solo de animales, como nos dice la poeta polaca Wislawa Szymborska (2017):

El ratonero no tiene nada que reprocharse.
Los escrúpulos le son ajenos a la pantera negra.
No dudan de lo correcto de sus actos las pirañas.
El crótalo se acepta sin complejos a sí mismo.
No existe un chacal autocrítico.
El tábano, la langosta, la tenia y el caimán
viven como viven y así están satisfechos.
Cien kilos pesa el corazón de la orca,
pero en otro sentido es ligero.
Nada más bestial
que una conciencia limpia
en el tercer planeta del sol (p. 278)

Con las imágenes, sonidos y lenguajes utilizados en estos productos, y relacionándolos con la vida y conciencia propia de los educandos, porque «una pedagogía crítica y afirmante tiene que ser construida con las historias que la gente cuenta, las formas en las que los estudiantes y los maestros asignan significados y las posibilidades que subyacen en las experiencias que moldean sus voces» (McLaren, 2003, p. 325).

Recurrir a nuestras experiencias y sus respectivas interpretaciones, en diálogo con el relato de otras experiencias y sus respectivas interpretaciones es el escenario propicio para «ir más allá del relativismo de “tener una opinión”» (McLaren, 2003, p. 73), porque dicho ejercicio dialógico no solo permite dialogar con otros seres humanos y así tener la posibilidad de encontrar similitudes humanas, sino que también actúa como excusa para tratar la historia como una polifonía de historias, o relatos, cuya característica común es que estructuran arquitectónicamente nuestra psique individual y colectiva convirtiéndose así en cosmologías o formas de ver, explorar, entender, analizar, evaluar, interpretar y actuar sobre las cosas que encontramos en el mundo. Explorar la historia como una polifonía de historias o narraciones sobre hechos particulares surge como un momento disruptor epistémico porque permite «comprender cómo dichas opiniones y puntos de vista se sitúan a lo largo de la historia en los sistemas de creencias

y cosmovisiones más amplios» (2003, p. 73). Este contraste de puntos de vista se presenta como la manera más familiar de profundizar en la implementación de un método dialéctico, o hasta analéctico¹⁶, ya que el foco de interés serán las pluriversiones sobre un hecho particular, esto es, al darme cuenta de que mi experiencia no es la única respecto de algún fenómeno, me sitúo en un mundo de sufrimientos y contratiempos compartidos. La pregunta clave a la cual deseamos contribuir y ofrecer pistas para responder aquí es, entonces, ¿cómo compartimos o nos repartimos de forma equitativa la carga de existir para no sentirnos solos en nuestras desgracias, vicisitudes o desventuras?

Sin duda, la serie y película elegidas nos ofrecen la escuela como un escenario que legitima, es decir, impone cierto tipo de experiencias curriculares como válidas (Giroux, 1997), dignas de ser abordadas, lo cual, tal y como se muestra en los problemas que afrontan y la forma en que los solucionan, causa en los estudiantes malestar, indiferencia, resentimiento, desinterés, bajo rendimiento y deserción. No obstante, a esta relación dialéctica no se le presta suficiente atención. Todo lo contrario, poniendo el foco en casos particulares, universalizan experiencias o un punto de vista sobre una experiencia determinada, que, por supuesto, en nuestra opinión, tienen repercusiones culturales, pedagógicas y políticas en la comunidad local y global educativa (i.e. el cuerpo docente no sabe cómo afrontar hurtos en la escuela; el cuerpo estudiantil lo quiere todo fácil; los docentes directivos son inútiles ante la deserción escolar), ya que no saben cómo detenerla o, en el mejor de los casos, disminuirla, etc.

Lo mencionado hasta este momento es una pequeña contribución a la tarea que Giroux (1996) sugiere para los profesores, la cual conlleva que no basta con asumir la escuela como un lugar donde los grandes ideales humanos son sembrados en las mentes de sus miem-

16. El método analéctico propuesto por Enrique Dussel (1973; 2011) nos permite ubicarnos en un más allá del horizonte habitualmente habitado. En otras palabras, si el estudio dialéctico de la historia nos permite pensar el ser, la analéctica nos permite transitar entre el ser y la *nada*. La *nada* es el interés epistémico de este método analéctico, porque ¿quién o quiénes, históricamente, han encarnado el no-ser? El interés aquí es, entonces, la exploración de una pluralidad de versiones sobre un fenómeno. El foco en el relato oficial ya no es el que impera. El método analéctico es un camino posible que encontramos para desarrollar la autoconciencia en la historia mundial pluriversal.

bros, porque tal y como lo ilustra Peter McLaren (2003) en *La vida en la escuelas*, donde narra su experiencia pedagógica en un sector urbano empobrecido y caracterizado por la alta migración en una ciudad de Canadá, no siempre es posible; además, no es suficiente con considerar la docencia como una profesión más en la amplia división social del trabajo cuya recompensa es un salario, sino que se debe concebir el quehacer docente como uno intelectual, académico y humanístico que identifica el conocimiento como una forma de política cultural donde deben abordarse «cuestiones de diferencia, identidad y textualidad dentro y no fuera del problema del poder, la acción y la historia» (p. 113), conocimientos que inciden, en última instancia, en nuestra forma de relacionarnos con otros seres vivos, sumando a los seres humanos los animales no-humanos, plantas y ríos. En otras palabras, una labor pedagógica intelectual en las escuelas no es ingenua ni sucumbe a la apariencia de ingenuidad con que llegan al mercado, al entorno familiar y a los ambientes escolares provenientes de una industria cuyo objetivo central es la producción infinita de capital, sin hacerse cargo de verdad de las consecuencias que este proyecto conlleva.

Siguiendo con esta invitación que se le extiende al maestro y a la escuela para pensar su lugar intelectual en la sociedad, Jorge Larrosa (2018), en su libro *Elogio de la escuela*, retoma algunos de los cuestionamientos que se hacen al lugar social que tiene la escuela hoy:

Actualmente, estamos presenciando una cierta disolución de la forma tradicional de la escuela. La escuela, se dice, ya no es el único lugar de la educación, y tal vez no sea el más adecuado. La escuela, se dice, se convirtió en un lugar anacrónico, obsoleto, desagradable e ineficiente. El aprendizaje, se dice, cruza las fronteras de la escuela y se da en todos los lugares y en cualquier momento. La crítica a la escuela se volvió un lugar común, y la educación, se dice, se des-localizó, quedó sin un lugar propio. La educación ya no está protegida por los muros de la escuela porque, se dice, hace mucho saltó esos muros (sin considerar el hecho de que la propia escuela se quiere abierta y sin muros). La educación, se dice, se confunde con la vida y, por consiguiente, nada puede resistir la

pedagogización general de la existencia. La escuela, se dice, se mezcla con el mundo, con la ciudad o con la red, y en consecuencia ya no hay escuela, o la escuela se torna prescindible (Larrosa *et al.*, 2008, p. 233).

En la forma como se concibe el lugar de la escuela en la época contemporánea hay una dualidad; hay quienes cuestionan su lugar y hablan de su poca utilidad, pues no encuentran conexión entre ella y las demandas del mundo moderno-capitalista-colonial, y otros, por el contrario, la defienden como ese espacio de encuentro que permite cuestionar, reflexionar, aprender y formar en autonomía.

En un ejercicio propuesto por Jorge Larrosa a varios maestros y maestras para que pensaran y diseñaran la escuela que necesitamos en los tiempos actuales, se destacaron algunos asuntos que nos parece interesante mencionar aquí porque, tal vez, nos orienten en nuestras propias reflexiones sobre la escuela y sus sentidos. Dicen estos maestros y maestras que la escuela (otra escuela) debe ser un espacio que:

- Dé tiempo; que, en contraste con el mundo acelerado en el que vivimos actualmente, permita tener pausas, que dé la posibilidad de pensar pausadamente, que permita equivocarse, repetir y hacer con paciencia.
- Dé lugar al cuerpo; que se eduque la voz, el oído, la mirada y la mano para hacer, modelar, dar forma. Implica convocar a un cuerpo presente que actúa e interactúa con otros y otras (Larrosa *et al.* 2018, pp. 246-250).

Estas ideas que mencionan los maestros y las maestras convocadas por Larrosa nos permiten pensar en una escuela que educa la sensibilidad y el encuentro con los y las otras y que permite enriquecerse a partir de las experiencias de los demás, estén en las pantallas, en revistas o periódicos, en el barrio o vecindario, nos pase a nosotras o a nuestros seres más cercanos.

7.5. A modo de conclusión

De acuerdo con Hall (2003, 2016), los productos culturales que se disputan todo el tiempo el dominio de las representaciones que las personas tienen sobre su propio cuerpo y el de los demás actúan como dispositivos pedagógicos que pueden colonizar o, por el contrario, descolonizar la mente de quienes están expuestas a ellas. Por lo tanto, la práctica intelectual de la pedagogía en ambientes de educación formal e informal invita, incita y exhorta a observar cuidadosamente los productos que la industria cultural y del entretenimiento arroja al mercado. Por supuesto, debe tenerse siempre presente que una persona blanca que aborde temas raciales o étnicos (o que una persona negra que haga lo mismo sobre personas blancas) contará con sesgos culturales e históricos propios de los límites del cuerpo que se habita. Situación que alerta sobre el trabajo previo a la implementación para el análisis en clase de prejuicios y estereotipos para evitar a toda costa la reproducción de imágenes negativas de grupos o naciones propias de nuestra geografía local, regional, mundial. No obstante, es necesario, tal y como Agostinho (2019) y Lima (2013) aseguran, contar con instrumentos cognitivos, discursivos y didácticos que nos permitan mirar dichas producciones con lentes diferentes a la experiencia propia o dominante. En nuestra experiencia, por ejemplo, abordar obras literarias de escritores y escritoras negras, mujeres u hombres trans, chicanas, entre otras, ha contribuido a formar estudiantes que miren su profesión con un enfoque racial y de género un poco más explícito. Revelar, por ejemplo, que los planes de estudio de las facultades de ciencias naturales y exactas y de comunicaciones no cuentan con epistemologías indígenas, africanas o afrodiaspóricas, en la primera, o que escritores y escritoras afro no están presentes en su formación, en la segunda, ha generado una conciencia sobre el racismo epistémico al que hemos sido expuestas de forma silenciosa; incluso en los currículos de la escuela básica y media de nuestro país es inquietante constatar que no se integran este tipo de obras literarias y se desconoce toda la cultura afro, por medio de la oralidad y la literatura, que ha contribuido al acervo cultural de nuestro país. Todo esto a pesar

del hecho de estar regidos por cartas que informan de los derechos humanos o los derechos de las niñas. De igual manera, abordar una serie y una película como estas en una clase de inglés o de lengua castellana ha suscitado, por un lado, que la lengua extranjera sea más que un instrumento de educación neoliberal y, por otro, que los y las estudiantes desarrollen o expandan una conciencia racial crítica que les ha permitido cuestionar la forma en que las personas afro, su historia y episteme en Colombia, y en algunos lugares del mundo, son y han sido representadas.

Si bien somos conscientes de que abordar series o películas con este tema, en las cuales las denuncias de injusticia racial son protagonistas, podría contribuir a perpetuar imaginarios popularizados sobre lo «quejambrosas» que pueden ser las minorías raciales y étnicas, hemos observado, en nuestra experiencia docente, que hacer este tipo de denuncias por medio de estos productos culturales es efectiva en tanto que contribuye a interesar a las estudiantes acerca de otras formas de representar los cuerpos históricamente explotados y dominados, por un lado, y analizar con cuidado la forma en la que se busca difamar la profesión docente debido a la gran promesa humanista que encarna, por otro. En realidad, el problema real sobre el hecho de transcodificar los significantes y significados reside en no advertir que se está encerrado en una versión de la historia en la que denunciar injusticias y analizarlas histórica y culturalmente en clase es el único camino para cambiar las percepciones. Sin duda, presentar los cuerpos racializados de otras maneras (i.e. de maneras más heroicas) ayuda a compensar los efectos de las imágenes históricamente dominantes. Para nosotras, es el paso para avanzar en nuestra trayectoria epistémica y pedagógica.

7.6. Referencias

Agostinho, E. (2019). África em Quadrinhos. Em M Macedo, G. Lacerda, A. Miranda (Orgs.), *Ensino e Diversidade: a práxis docente em meio ao pluralismo atual* (pp. 171-204). Oya Editora. Disponível em:

https://docs.wixstatic.com/ugd/4713eb_147c9c151bc04f539d5b74a-8f9f75cd4.pdf

- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Ediciones Akal, S.A.
- Bautista, J. (2022). ¿Pensar Marx desde América Latina? El problema de la descolonización del pensamiento crítico contemporáneo. *Tabula Rasa*, 42, 153-185. <https://doi.org/10.25058/20112742.n42.07>
- Camps, V. (2011). *Filosofía política: Conceptos y textos*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Carvalho, N., y Domingues, P. (2017a). Dogma Feijoadá. A invenção do cinema negro brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 33(96), 1-18.
- Carvalho, N., y Domingues, P. (2017b). A representação do negro em dois manifestos do cinema brasileiro. *Estudos Avançados*, 31(89), 377-394.
- Çatak, İ. (Director) (2023). *Sala de professores* (Película). if... Productions, ARTE, ZDF.
- Dussel, I., y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada: políticas y pedagogía de la imagen*. Manantial.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo II*. Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la Liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreira, R. (2006). Negro midiático: construção e desconstrução do afro-brasileiro na mídia impressa. *Revista USP*, (69): 80-91.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hall, S. (2003). Que negro é esse na cultura negra? Em S. Hall, *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais* (pp. 335-349). Editora da UFMG.
- Hall, S. (2015). Raza. El significante flotante. *Intervenciones en estudios culturales*, 1, 9-23.
- Hall, S. (2016). *Cultura e Representação*. Apicuri.
- Larrosa, J. (Ed.). (2018). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila Editores.

- Lima, M. (2013). História da África. *Cadernos Penesb – Periódico de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*, (12).
- Lorenzo, A. (Escritor), y Rock, C. (Director) (2009, 21 de mayo). Everybody Hates G.E.D. (Temporada 4, episodio 22) [Capítulo de serie de televisión]. Por D. Becky, A. LeRoi, D. Reo, C. Rock, M. Rotenberg y A. Carter (Productores ejecutivos), *Everybody Hates Chris*. Discovery Global.
- Manufacturing Intellect (2019, 9 agosto). *Toni Morrison interview on «Jazz» (1993)* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=lsiETgcYM7s&ab_channel=ManufacturingIntellect
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Instituto de Estudios y Acción Social.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Meslin, D. (2010, junio). *The antidote to apathy* [Vídeo]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/dave_meslin_the_antidote_to_apathy?subtitle=en&trigger=30s
- Morrison, T. (2014). *Ojos azules*. Penguin Random House.
- Phryston, A. (2016). Stuart Hall, estudos fílmicos e o cinema. *Matrizes*, 10. Em <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/download/122401/121879/>
- Steinberg, S., y Kincheloe, J. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Ediciones Morata.
- Szyborska, W. (2008). *Poesía no completa*. Fondo de Cultura Económica.

SOBRE LAS COORDINADORAS DEL LIBRO

Noemí Duran Salvadó es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona (UB). Su foco de investigación es la dimensión estética de la educación y las implicaciones de esta en la dimensión ética y política de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estudia los dispositivos y rituales pedagógicos para la escucha y la creación colectiva, la exploración creativa de la alteridad mediante experiencias artísticas y el cuerpo como lugar de saber. Sintetiza su enfoque metodológico en el libro *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles. Transformar la educación* (Duran, 2017, Editorial UOC). Su trayectoria académica va de la mano del *artivismo* social: fundadora de la Compañía artística La In.quieta (2019) y del espacio cultural La Casa Voladora (2013). El cruce entre lo artístico y lo educativo empieza ya en su trayectoria formativa: es doctora en Artes y Educación (UB, 2012), maestra de Educación Primaria (URL, 2005), comunicadora audiovisual (UPF, 2005) y posgrado en Lenguajes Sensoriales y Poética del Juego (UdG-Teatre dels Sentits, 2011). Desde el año 2013 ha trabajado como investigadora (Grupo de Investigación Diverser) y docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), vínculo que mantiene y que aviva su diálogo entre las Epistemologías del Sur y las perspectivas decoloniales con la academia occidental.

Alba Lucía Rojas Pimiento es profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia. Con formación en Educación, Sociología y Pedagogía. Doctora en Educación, Línea Estudios Interculturales. Es cofundadora tanto del grupo

de investigación Diverser como de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Su foco de estudio se ha centrado en investigaciones y formación en Pedagogía, Educación, Diversidad cultural, Salud Comunitaria Intercultural, Biodidácticas y Pedagogía de la Madre Tierra. Ha participado en diversas publicaciones, entre ellas *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños* (2004), *Universidad y educación indígena. Perspectivas, investigaciones y discusiones* (2018), *Siembras pedagógicas descolonizadoras. Bioepistemologías en una ecología inter/científica: Salud comunal* (2023) y *La otra formación docente. Geopedagogías latinoamericanas descolonizadoras: territorios otros desde la Madre Tierra* (2024).

INFORMACIÓN DE LAS AUTORAS Y AUTORES DE ESTE LIBRO

Alba Lucía Rojas Pimienta. Doctora en Educación. Integrante del grupo de investigación Diverser. Lucia.rojas@udea.edu.co

Cristina Buitrago Bedoya. Licenciada en Ciencias Sociales, magíster en Educación y Desarrollo Humano. Cristina.buitrago@udea.edu.co

Abadio Green Stocel. Indígena del pueblo gunadule ubicado en el territorio de Colombia y Panamá. Líder del movimiento indígena en Colombia. Doctor en Educación. Integrante del grupo de investigación Diverser. abadio.green@udea.edu.co

Dora Yagari. Indígena del pueblo ãbẽrã chami, del departamento de Antioquia. Licenciada en Pedagogía de la Madre Tierra y magíster en Educación. Coordinadora de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. dora.yagari@udea.edu.co

Sabinee Sinigüí. Indígena del pueblo emberá eyabida. Doctora en Educación. Integrante del grupo de investigación Diverser. sabinee.sinigui@udea.edu.co

Juan Camilo Estrada. Licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Educación y Derechos Humanos. Coordinador del grupo de investigación Diverser.

Julieth Taborda Oquendo. Licenciada en Humanidades, Lengua castellana, magíster en Educación. Integrante del grupo de investigación Diverser. julieth.taborda@udea.edu.co

Jackeline Martínez Cano. Licenciada en Filosofía, magíster en Educación. Integrante del grupo de investigación Diverser. jackeline.martinez@udea.edu.co

Alexandra Gómez Marín. Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en Educación. Integrante del grupo de investigación Diverser. alexandra.gomez@udea.edu.co

Maria Isabel Uribe López. Abogada, magíster en Educación. Integrante del grupo de investigación Diverser. misabel.uribe@udea.edu.co

Óscar Emilio Marín Garcés. Licenciado en Lengua castellana, magíster en Educación. Integrante del grupo de investigación Diverser. emilio.marin@udea.edu.co

Teresa Castro Mazo. Doctora en Educación y magíster en Educación. Integrante del grupo de investigación Diverser. teresa.castro@udea.edu.co

Yudy Andrea Gómez Martínez. Licenciada en Lengua castellana, magíster en Educación. Integrante del grupo de investigación Diverser. yudy.gomez@udea.edu.co

Juan Carlos Vásquez García. Licenciado en lenguas extranjeras, especialista en estudios afrolatinoamericanos y caribeños, magíster en Educación, magíster y doctor en Filosofía. Integrante del grupo de investigación Diverser. jcarlos.vasquez@udea.edu.co

Noemi Duran Salvadó. Doctora en Artes y Educación. Profesora de la Universidad de Barcelona. Integrante del grupo de investigación Diverser. noemiduran@ub.edu noemiduransalvado@gmail.com

Mayara Helena Alvim. Doctora en Educación. Profesora de Danza en la educación básica. Asociada en Sala de Giz Espacio Cultural e integrante del Grupo de Estudios en Filosofía, Poética y Educación. mayara.alvim@ufjf.br

ÍNDICE

Presentación	9
1. Pedagogías para la diversidad: aportaciones del grupo Diverser a la transformación intercultural de la formación docente en Colombia	15
1.1. Introducción	15
1.2. Génesis del grupo Diverser: una apuesta por la formación desde la diversidad	16
1.3. Retos estructurales y culturales de Diverser	18
1.4. Aportes a la formación e investigación docente	19
1.5. Discusión y proyecciones: la interpelación de Diverser por una universidad intercultural	20
1.6. Impacto actual y proyecciones del grupo Diverser	21
1.7. Referencias	23
2. Tejer y caminar otras formas de pensar la investigación	25
2.1. Introducción	25
2.2. Pedagogía de la Madre Tierra	26
2.3. Formación en investigación	29
2.4. Investigar de otras formas	34
2.5. Investigar según la Pedagogía de la Madre Tierra	40
2.6. A modo de cierre	45
2.7. Referencias	46
3. Significados de vida. Matriz ancestral para reconocer a la madre tierra ..	51
3.1. Introducción	51

3.2. A modo de contexto	51
3.3. Significados de vida, metodología de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	54
3.4. Significados de vida para reconocer la tierra como madre	58
3.5. Retos y perspectivas de la metodología para formadores de formadores	64
3.6. Conclusiones	65
3.7. Referencias	66
4. Interculturalidad y educación: diez años de devenires y perspectivas en la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia	67
4.1. Introducción	67
4.2. Abordajes conceptuales de la interculturalidad: tres tendencias	69
4.3. Lo intercultural como atributo de los objetos, sujetos y fenómenos de investigación	78
4.4. La interculturalidad incide en la propia experiencia	80
4.5. Pensar la interculturalidad como una metodología de investigación o asumir una actitud intercultural en la metodología de investigación	83
4.6. Algunas nociones que emergen sobre la interculturalidad en relación con la educación	88
4.6.1. La interculturalidad: un propósito educativo	89
4.6.2. La interculturalidad: herramienta para valorar la diversidad	91
4.6.3. La interculturalidad: un proyecto para la transformación social	92
4.7. A modo de conclusión	94
4.8. Referencias	96
5. InspirAcciones: Tejer y Reescribir entre cuerpos narrativas decoloniales entre Latinoamérica y Europa	103
5.1. Introducción	103
5.2. De reafirmar identidades sustantivas a reconocer procesos de identificación	105

5.3. Inquietar la escucha	110
5.4. Expandir la conciencia para el diálogo intercultural	116
5.5. Inspirar	120
5.6. Accionar desde la «digna rabia» y otros estados anímicos	122
5.7. Pedagogías Planetarias para heridas en común	128
5.8. La llegada: desplazamientos físicos y epistémicos	132
5.9. La deriva como metodología de encuentro, el valor político de lo inútil y el lugar de la hospitalidad	135
5.10. El grupo Desplazarse.Vulnerabilidades	139
5.11. Conclusión	144
5.12. Referencias	145
 6. Educación y género: una experiencia en la formación de profesionales de la educación en la Universidad de Antioquia	149
6.1. Introducción	149
6.2. Genealogía del curso Educación y género	151
6.3. Sobre el desarrollo del curso	153
6.4. Ámbitos de reflexión y análisis	160
6.4.1. Género, feminismos y coeducación	161
6.4.2. Masculinidades para cuidar(nos)	164
6.4.3. Debates en torno a las sexualidades y los géneros disidentes en la escuela	166
6.4.4. Pedagogía <i>queer</i>	168
6.5. Conclusiones	169
6.6. Referencias	171
6.7. Jurisprudencia	175
 7. La escuela y la profesión docente en la sociedad del espectáculo: retos y reflexiones en torno al lugar pedagógico e intelectual de la escuela y el ejercicio docente	177
7.1. Introducción	177
7.2. Sobre <i>Everybody hates Chris</i>	188
7.2.1. Sobre el episodio	190
7.2.2. Análisis de <i>Todos odian el examen de clasificación</i>	191
7.3. Sobre <i>Sala de profesores</i>	195

7.3.1. Análisis de <i>Sala de profesores</i>	196
7.4. Relación entre <i>Everybody hates Chris</i> y <i>Sala de profesores</i>	200
7.5. A modo de conclusión	209
7.6. Referencias	210
Sobre las coordinadoras del libro	213
Información de las autoras y autores de este libro	215

***Kavai.* Pedagogía y diversidad cultural**

Voces que caminan en el grupo de investigación Diverser y la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

Este libro es el resultado de un caminar polifónico que reúne las voces de integrantes del grupo de investigación Diverser: Pedagogía y Diversidad Cultural (Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia), las cuales entran en diálogo y construcción colectiva de conocimientos, prácticas y experiencias con estudiantes, personas egresadas, intelectuales y actores sociales de origen cultural diverso, para vislumbrar saberes pedagógicos y de investigación que han ido emergiendo de una praxis educativa particular en los últimos veinticinco años de trayectoria, siendo así un tejido que camina (*Kavai*, en lengua emberá). Asumir el reto de cocrear una licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (2007), gestionar y desarrollar más de ochenta proyectos de investigación, liderar y diseñar espacios de formación sobre perspectiva de género, juventud, conocimientos ancestrales, diversidad lingüística, ampliar la comprensión de la diversidad cultural, la pedagogía y la interculturalidad de cara a los retos de la educación y la investigación en la actualidad de América Latina y Colombia son algunos de los asuntos que se analizan y dan cuenta del compromiso social y político con el que Diverser encara los retos educativos contemporáneos.

En un mundo que necesita superar las desigualdades e injusticias en las que las formas en que nos educan también han tenido que ver, se busca contribuir con el cambio de injusticias curriculares y epistémicas históricas en la educación con un ejercicio sistemático y participativo de la propia revisión reflexiva de lo caminado en los diferentes procesos de Diverser. Se plantea aquí una revolución, re-evolución que pasa por la pregunta acerca de la construcción de sujetos, la relación con la tierra y las luchas epistémicas y políticas en la educación superior que se han tenido que librar, así como otras que se siguen caminando. Lo que supone una oportunidad para inspirar la necesidad de un cuestionamiento crítico y creativo sobre la formación de educadores y de investigadores en la universidad.

Octaedro  **Editorial**



**Institut de Desenvolupament
Professional**
UNIVERSITAT DE BARCELONA