

Educación y decolonialidad: epistemologías, metodologías y praxis interculturales

*Colectivo Fronteras:*¹

Cortez, Laura Macarena ²

Argañaraz, Mónica Mabel ³

Bensi, María Ángeles ⁴

Sousa, Naire Gomes de ⁵

Abreu, Waldir Ferreira de ⁶

*Palermo, Zulma*⁷

... sólo hay vida más allá de la actualidad. Vida, libertad y pensamiento se dan lateralmente. La libertad consiste en salir de la estadística hacia lo lateral capaz de crear, de resistir.

J.M. Esquirol⁸

RESUMEN

El artículo problematiza posibilidades de epistemologías, metodologías y praxis interculturales. Metodológicamente, resulta de un diálogo franco entre los autores y los referentes teóricos que subyacen a la discusión. Los resultados indican que es imprescindible haber explícito los puntos de donde se parte, por

¹El colectivo está formado por: Laura Macarena Cortez, Mónica Mabel Argañaraz, María Ángeles Bensi, Naire Gomes de Sousa, Waldir Ferreira de Abreu e Zulma Palermo. Se constituye en una red dialógica formada por investigadores la Universidad de Salta (Argentina), Universidad Federal del Amazonas (Brasil) e de la Universidad Federal del Pará (Brasil).

² Universidad Nacional de Salta. Professora na Universidad Nacional de Salta. Email: lauramacarenacortez@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8585-8142>.

³ Universidad Nacional de Salta. Professora na Universidad Nacional de Salta. Email: mabelarganaraz.2017@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8948-1394>.

⁴ Universidad Nacional de Salta. Professora na Universidad Nacional de Salta. Email: angelesbensi@yahoo.com.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9728-9052>.

⁵ Universidade Federal do Pará. Docente da Secretaria de Educação de Bragança. Email: nairegomes@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7588907457750002>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2488-9097>.

⁶ Universidade Federal do Pará. Professor Associado na Universidade Federal do Pará. Email: awaldir@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6364117476478718>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0245-9072>.

⁷ Universidad Nacional de Salta. Professora na Universidade Nacional de Salta. Email: zulmapalermo@gmail.com.

⁸ Cit. por Ana Camblong en *Aguante templado. Ensayos procurantes*. Córdoba: Ed. Alción 2023, p. 73.

más grave que sea la herida colonial. Es desde este punto de partida que la opción decolonial se presenta como un frente de lucha y liberación, incluidos los movimientos sociales entre los que se pueden destacar. En el escenario actual, el eventual retorno a prácticas moderno-coloniales constituye un desafío, cuya praxis sensible, intercultural y crítica constituyen medios para resistir, luchar y recrearse.

Palabras clave: ferida colonial; praxis interculturais; educação decolonial.

Educação e decolonialidade: epistemologias, metodologias e práticas interculturais

RESUMO

O artigo problematiza possibilidades de epistemologias, metodologias e práxis interculturais. Metodologicamente, resulta de um franco diálogo entre os autores e os referenciais teóricos que fundamentam a discussão. Os resultados, indicam que é fundamental ter explicitado os pontos de onde se parte, por pior que seja a ferida colonial. É desde esse ponto de partida que se apresenta a opção decolonial como frente de luta e libertação, entre as quais se pode destacar os movimentos sociais. No cenário atual, o eventual retorno a práticas moderno-coloniais se constitui em um desafio, cuja praxis sentipensantes, interculturais e críticas se constituem em meios de resistir, lutar e recriar.

Palavras-chave: ferida colonial; práxis interculturais; educação decolonial.

Education and decoloniality: epistemologies, methodologies and intercultural praxis

ABSTRACT

The article problematizes possibilities of intercultural epistemologies, methodologies and praxis. Methodologically, it results from a frank dialogue between the authors and the theoretical references that underlie the discussion. The results indicate that it is essential to have made explicit the points from which it starts, no matter how bad the colonial wound. It is from this starting point that the decolonial option is presented as a front of struggle and liberation, among which social movements can be highlighted. In the current scenario, the eventual return to modern-colonial practices constitutes a challenge, whose



Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e259686 [2023]
Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos

“outros”, práxis “outras”

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259686>

sentient, intercultural and critical praxis constitute means of resisting, fighting and recreating.

Keywords: colonial wound; intercultural praxis; decolonial education.

INTRODUCCIÓN

Desafiadxs a pensar en común cuestiones centrales para el futuro de nuestras regiones desde la praxis educativa, se generó un diálogo que entramos experiencias y saberes amasados por cada unx de lxs compañerxs participantes. En las páginas que siguen intentamos compartirlo concretado, con el deseo de colaborar en la búsqueda de un camino que lleve hacia el des-prendimiento del sistema de vida instaurado por la modernidad/colonialidad, con sus redes de poder y de control, desde nuestros haceres centrados en búsquedas interculturales decolonizantes.⁹

Desde el momento en que el encuentro que nos reunía buscaba “possibilitar a discussão da *decolonialidade* com professores/as e estudantes da graduação e pós-graduação da UFPA, assim como militantes de movimentos sociais”, sentimos la necesidad de compartir nuestras personales búsquedas vinculadas con el lugar de pensamiento y acción que propone la hoy llamada “opción/giro/pensamiento decolonial”.¹⁰ De ese modo, Zulma Palermo (Z.P.)-en tanto estudiosa de las letras que participara desde los comienzos en esas críticas a la modernidad/colonialidad-inicia el intercambio expresando su temprana pertenencia al pensamiento crítico latinoamericano, desarrollado muy intensamente desde la segunda mitad del siglo XX.

Nacida y crecida en un espacio rural del noroeste argentino, se sintió atravesada por la “herida colonial”¹¹ en la adolescencia cuando, al incorporarse a la cultura urbana para cursar los estudios secundarios, fue marcada por su diferencia con esta cultura, descalificada tanto por su uso del lenguaje como

⁹ En el contexto del *IX Encontro de Pesquisa e Extensão del GEPEIF* (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônia) Universidade Federal do Pará, mayo de 2023.

¹⁰ Es decir, de modo autoetnográfico, entendido acá como una forma de investigación centrada en la comprensión de lo que acontece cuando se investiga, planteando las tensiones y autopercepciones que se concretan en la generación de un conocimiento mediado por la experiencia humana, social y cultural.

¹¹ La herida colonial es infligida por “[...] el sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos” (Mignolo, 2007, p. 17). Una pertinente explicitación de este concepto en María Eugenia Borsani (2023).

por sus hábitos de vida escolar en la rutina cotidiana. Esa herida que Walter Mignolo advierte -retomando el sentipensar expresado en la “herida abierta” de la chicana Gloria Anzaldúa- lacera a toda Nuestramérica, atravesada históricamente por *diferencias coloniales*, distintas en cada lugar y en cada tiempo. De allí la necesidad de estas relaciones interculturales, creativas y recíprocas como las que en este momento compartimos, aproximando distintas experiencias personales, sociales, lingüísticas y aún generacionales. En ese andar por décadas y teorías, Z.P. fue descubriendo su *lugar de pertenencia* como el territorio de vivir y de saber que daba sentido a la búsqueda, mediado por conocimientos relevados desde las huellas inscriptas en la memoria social localizada en ese específico enclave de Abya Yala.

Figura 1: Ciudad de Salta (Argentina)



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/333196072403234414/>

La fuerza de la herida coloniales también experimentada por Waldir Ferreira de Abreu (W.F.A.) quien, desde la frontera norte de Brasil, recuerda que la sufre intensamente desde su infancia, cuando sus padres –agricultores – tuvieron que dejar su tierra expulsados por grupos de latifundistas que se apropiaron de ella. Se radicaron entonces en la capital del Estado do Pará donde la vida les fue muy difícil dada su condición de “negros”, de modo que el padre y sus tres niños sólo pudieron buscar el sustento en trabajos muy precarizados.

Figura 2: Estado do Pará (Brasil)



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Par%C3%A1>

Fue en la adolescencia cuando –contenido por docentes de una institución religiosa dedicada a la atención de niños trabajadores de la calle¹²– tomó conciencia de su condición de subalterno y de la explotación del trabajo infantil en el sistema capitalista. Desde ese momento temprano de comprensión y acción pudo luego presidir la Asociación de Mensajeros de Oficinas en Belém do Pará, donde comienza su lucha contra la colonialidad,

¹² Instituto República de Emaús, coordinada por un joven padre Salesiano llegado de Cerdeña (Italia), que transmitía a los jóvenes los principios de la filosofía de Gramsci y de la pedagogía de Paulo Freire, señalando formas de luchay resistencia a la sujeción del capitalismo.

presente en la vida de muchos de esos jóvenes sin otra alternativa que el trabajo callejero, sin acceso a la educación formal en igualdad de oportunidades.¹³

A su vez, María Ángeles Bensi (M.A.B.), salteña y urbana, enriquece esta mirada compartiendo su experiencia de disciplinamiento por los estudios superiores en educación, que se fueron tensionando con su propia historia de vida, “dándose cuenta” de su particular situación de colonialidad cuando, como integrante de un espacio de investigación académica (CISEN¹⁴), concretó una pasantía en tierra europea¹⁵. En esos lugares advirtió, en los comienzos, que tanto en el ámbito académico como fuera de él, se actualizaban en su cuerpo y su sensibilidad, ancestrales formas de relación descalificadoras que estaban aletargadas en su memoria. No se trataba de expresiones explícitas sino manifestadas en innumerables gestos de indiferencia, de evaluación permanente, discriminación, segregación y menosprecio.

La diferencia cultural radicaba particularmente en las maneras de hablar, percibir, pensar, hacer y sentir. Más allá de ello, no ser hablante de inglés, no haber tenido adecuado acceso a “las nuevas tecnologías”, haber construido saberes en espacios comunales más que como estudios individuales, lo que devino en barreras difíciles de vencer para un verdadero intercambio que diera lugar a un crecimiento en reciprocidad.

Una mirada distinta es la que comparte Laura Cortez (L.C.), estudiante de posgrado en el campo disciplinar de la educación. Integrante de las nuevas generaciones, durante el tiempo de su formación académica - e inmersa en el vaivén de lógicas antagónicas-vivencia, siente y piensa su trayectoria como estudiante urbana, atravesada constantemente por preguntas acerca de las formas de relacionarse con el saber que experimentaba y que no respondían a sus expectativas. En un momento de ese recorrido empezó a percibir otros horizontes, al encontrarse durante el cursado con haceres otros, entendidos y vividos como un núcleo alternativo en el marco de su formación académica. Tal encuentro, sin embargo -señala- se concretó en un espacio universitario

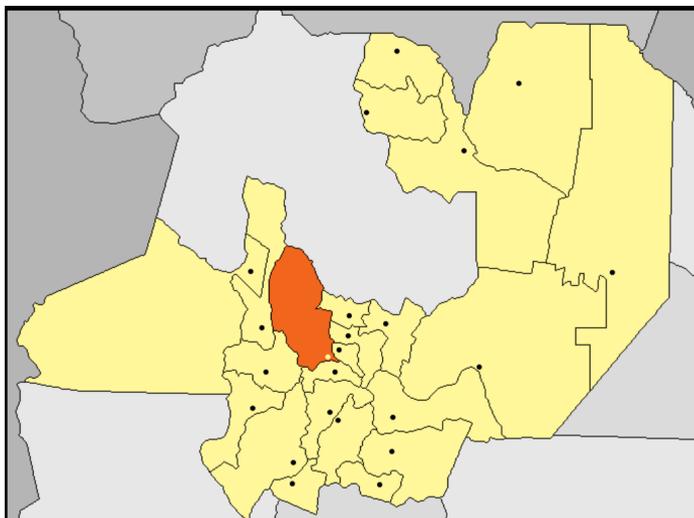
¹³ Recién en el año 2011 se legisla para dar lugar a la inclusión de estudiantes negros y mestizos en la universidad pública brasilera con un cupo del 50%. Cf. <https://www.infobae.com/2012/08/10/1056044-brasil-aplicara-cupo-universitario-excluidos/>.

¹⁴ Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino es un instituto de investigación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, gestado por Ana de Anquín, que nuclea a estudiantes, docentes, graduados y referentes de diversas comunidades, para llevar adelante experiencias de formación, articulando prácticas docentes y de producción de conocimiento.

¹⁵ Proyecto de intercambio entre docentes – investigadorxs europeos (de habla latina) y latinoamericanos.

desvalorizado, la llamada " extensión universitaria" (desde el CISEN), efectivizado en comunidades originarias del Pueblo Tastil, localizadas al noroeste de la Provincia de Salta.¹⁶

Figura 3: Pueblo Tastil, localizadas al noroeste de la Provincia de Salta



Fonte:

[https://es.wikipedia.org/wiki/Rosario_de_Lerma#/media/Archivo:Departamento_Rosario_de_Lerma_\(Salta_-_Argentina\).png](https://es.wikipedia.org/wiki/Rosario_de_Lerma#/media/Archivo:Departamento_Rosario_de_Lerma_(Salta_-_Argentina).png)

Como parte de este semillero de pensamientos y acciones, Mabel Argañaraz (M.A.) acerca, desde la propia experiencia de vida, algunas resonancias acerca de su andar formativo en el espacio académico. Se trata de un camino de búsquedas y desplazamientos que intentaban ser traducidas en un lenguaje común para poner en palabras y en reflexión algunas miradas, ciertas lecciones aprendidas y posiciones naturalizadas en lo cotidiano, pero que buscaban ser desandadas y puestas en cuestión. Su infancia y adolescencia transcurren en un espacio/tiempo fronterizo del norte provincial, un territorio en coexistencia de "mundos plurales" que fluyen en medio de

¹⁶ El Pueblo Tastil se distribuye en distintas pequeñas localizaciones: El Alisal, El Mollar, Gobernador Manuel Solá, Ingeniero Maury, El Alfarcito, San Bernardo de las Zorras, El Gólgota, Chorrillos, El Rosal, Santa Rosa de Tastil, Las Cuevas, Capillas, El Toro, Pascha. El lugar es de interés específico para el Estado pues por allí circula el promocionado "Tren de las Nubes", como atracción turística, y es zona de paso para la explotación minera, en particular de litio y de cobre.

extremas desigualdades. Desigualdades que se doblan, curvan, traban y transversalizan lo cotidiano (Bazán; Tejerina, 2011, 185). Tiempos en los que comparte su escolaridad junto a compañeras/os de pueblos indígenas, aulas en las que “la forma de lo escolar”¹⁷, con sus atributos hegemónicos, universales y monoculturales negaba la pluridiversidad. Si bien nada sabía de las marcas de la colonialidad, ya vivenciaba injusticias y desigualdades tanto en el propio cuerpo como en los de los otros.

A partir de entonces se inicia una historia de mudanzas, las que fueron adquiriendo matices diversos y contradictorios, iniciados con el desarraigo en migrancia geográfica, cargada de sueños y perplejidades. Movida por el deseo de continuar los estudios superiores, se introduce en el mundo académico donde la mayor producción de conocimiento se perpetúa bajo la matriz europea/blanca/patriarcal/colonial y se manifiesta bajo formas o marcas distintas, a veces sutiles otras veces visibles, en una especie de racionalidad indolente (Santos, 2003) que sostiene relaciones desiguales de saber/poder. La primera herida colonial se materializó para ella en el lenguaje, en las palabras, en las ideas, los conceptos, los discursos arraigados en sistemas de significado y poder que privilegian ciertas miradas en detrimento de otras. Un lenguaje que se tornó despersonalizado, desterritorializado y desprendido de lo propio, lo humano y local, que solo era audible entre quienes participan dentro del campo académico y que conlleva prácticas de distanciamiento, exclusiones y desigualdades.

Es cuando ambas jóvenes se integran al CISEN que se perfila la posibilidad de concretar un giro epistémico y político en sus previos recorridos pues, según explicitan, es entonces cuando en el ejercicio de memoria y de desprendimiento, aparece un espacio de lucha, de encuentros, de reciprocidad y de afectos, cargado de “sentidos otros”, donde lo individual comienza a transformarse en colectivo; donde se habilitan voces plurales y se tejen formas otras de conocer, practicar, pensar y localizar la mirada y la reflexión acerca de la producción de saberes en nuestro contexto actual, habilitando nuevas zonas de pensamientos, nuevos hilos de sentidos que desafían constantemente las jerarquías presentes, las oposiciones binarias y las certezas absolutas. Es aquí donde el lenguaje empieza a pronunciar se en plural, para traducir las experiencias en relación con otras/os, consigo mismas y con el mundo, desde

¹⁷ La forma escolar entendida en términos de “unidad” de elementos (vinculo pedagógico, organización de “unidad” de elementos (vinculo pedagógico, organización racional de espacios y tiempos, la sumisión a determinadas reglas, etc.) extendida a diferentes localizaciones desocialización.

palabras propias, que buscan conversar con el saber de la experiencia para interrumpir la racionalidad de la ciencia moderna.

Es allí donde encuentran la puesta en acción de una forma de trabajo conjunto en el que se apuesta a la producción comunitaria de saberes mediados por la afectividad y el valor puesto en las personas en sus específicos territorios. Desde ese lugar otro de hacer-saber concretado en *situaciones de frontera*, pudieron interpelar lo aprendido en un principio de desprendimiento de las estructuras coloniales y capitalistas del conocimiento que siguen ofreciendo fuerte resistencia.

En paralelo, Naire Gomes de Sousa (N.G.S.) comparte sus andares alfabetizadores en nordeste del Estado do Pará con la puesta en común de un hacer pedagógico en busca de una forma discriminatoria de las infancias poco advertida.¹⁸ Fue un andar colectivo, polifónico, atravesado por inúmeros desafíos pues se quería dar forma a una escuela para las infancias que acogiera a lxs niñxs en sus singularidades asegurando, entre otros, el derecho a la participación, a ser escuchados y respetados en sus particularidades. No bastaba, entonces, poner la escucha en lxs pequeñxs sino en la necesidad de gestar una radical modificación de las prácticas docentes para hacer posibles otras formas de compartir un tiempo y un espacio transformadores. Leer esa realidad implicaba reconocer que nuestros saberes y haceres están colonizados desde un hacer pedagógico distinto al que hasta acá venimos conversando, ya que señala una forma de pensar, decir y hacer que hegemoniza desde la subjetividad adulta. Es este “orden de la cultura” adultocéntrica que atraviesa y constituye nuestros haceres escolares cotidianos, el que requería ser resistido. El nuevo vínculo con lxs niñxs que se fue construyendo en común fue dando lugar a una mirada que ya no los asumía como personas “chiquitas”, incapaces de decir de sí mismas y del mundo en el que están insertas, sino en sujetos más autónomos construyéndose a sí mismos en su paso hacia la alfabetización.

Figura 4: Municipio de Bragança (Pará/Brasil)

¹⁸ Experiencia construida junto a un grupo de profesoras en el *Programa Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* en la Secretaria Municipal de Educação de Bragança.



Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Para_Municip_Braganca.svg

Al compartir estas experiencias, se fueron poniendo de manifiesto los momentos en los que se visibilizaban los desacuerdos al interior de la cultura que nos atraviesa, y advirtiendo cómo se iban transformando, muy lentamente, algunos pequeños espacios institucionales. Así, Z.P. remite al estado de situación en el paso del siglo XX al XXI, en plena construcción de propuestas epistémicas, políticas y pedagógicas de resistencia y alternativas; W.F.A pone ante los ojos la discriminación étnica en Brasil; M.A.B. exhibe el cambio de mirada posibilitado por “herramientas” teóricas no convencionales y haceres decolonizantes. L.C., M. A. por su parte, encuentran—en el CISEN— un lugar de hacer-saber consolidado por una experiencia institucional contrastiva con lo dado, y N.G.S., ese otro lugar de la infancia para el que fue imperativo encontrar formas de relacionamiento que hicieran posible avanzar para una transformación estructural de la formación inicial.

La alternativa “decolonial”

Al pensar el contexto epistémico y político en el que se concretan estos haceres, advertimos que es recién en las últimas décadas del siglo XX —con el “giro” al que dan lugar las *postulaciones posmodernas* que tuvieron como uno de sus “descubrimientos” más fuertes *la existencia del otro* derivada en

distintas posiciones críticas sobre la “modernidad”¹⁹ que nos conjuntamos –recuerda Z.P.- en el inicialmente denominado Grupo Modernidad/Colonialidad (Escobar, 2005), para empezar a proponerlas en común.

En este flujo emergen -según lo experimentara- los intercambios entre quienes fueron modelando la línea de pensamiento crítico hoy conocida como “opción, pensamiento, giro des/decolonial”. Para ella, este flujo se inicia con la confluencia de experiencias y pensares de estudiosos de distintas disciplinas sociales y humanas arraigados en Abya Yala y la Gran Comarca. Se produce en ese momento un flujo permanente de experiencias y de pensares orientados -desde diversas postulaciones epistémicas, disciplinares y prácticas socializadas- a una crítica que avanza en la persecución de un *des-ocultamiento de la colonialidad*, indiscernible de la modernidad, como caras de un mismo proceso en el curso de lo que Aníbal Quijano denominara colonialidad del poder (Quijano, 1992). Se releían los precedentes de este pensamiento crítico desde el tiempo de las crónicas del descubrimiento hasta los planteos y resistencias en el s. XX (Martí, Cesaire, Fanon, Mariátegui...), relectura que constituyó el soporte (genealogía) de lo que habrá luego a denominar se *des/decolonialidad*. Eso funda la re-construcción de los procesos locales [vgr. en Colombia Castro Gómez (2010); en Argentina Z.P. (2016)] que indagan en distintos momentos históricos y políticos lugarizados, preguntando a los textos cómo éstos leen y construyen los procesos de que dan forma a sus bases fundacionales.

De todo ello se desprende que lo que postula ahora la denominada “opción decolonial” no es una idea/práctica ni un nombre nuevos, sino el resultado de un largo proceso localizado y constante engendrado por el discurso y las prácticas críticas nuestras americanas que, en nuestro caso, se concretaba en diálogo con los movimientos sociales y los dirigentes comunales.

W.F.A.²⁰ insiste en señalar la necesaria e imprescindible presencia de los movimientos sociales en la educación –muy particularmente en la Universidad-

¹⁹ Al mismo tiempo, acontecen en el orden mundial y de la región dos hechos centrales: la caída del Muro de Berlín (1998) con sus efectos en la construcción de la hegemonía del poder global (unipolaridad) y, poco después (1992), la conmemoración de los 500 años de la dominación europea, oportunidad en la que, por vez primera, el mundo visualiza la existencia de millones de aborígenes movilizados en las calles de todo este centro-sud continente (pluriversalidad).

²⁰ W.F.A. sostiene esta posición crítica en oportunidad del Encuentro convocado por el Programa de Posgraduación en Educación de la UFPA el 9 de abril de 2021 y por la Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA), a instancias del doctorando Raphael Carmesin. <https://www.youtube.com/watch?v=WXdklevQmnl>. Una crónica de este encuentro se publicó con el título “Pedagogías insumisas, emergentes, conjeturales [...]” en la Revista *Otros Logos* del CEAPEDI, Universidad del Comahue n. 12, dic. 2021.

pues el desconocimiento de los sujetos sociales que les dan sentido, lleva a que la educación, históricamente, haya sido un instrumento de colonialidad, válido para el otorgamiento de títulos y certificaciones, pero incapaz de comprender las formas de vida de los grupos mayoritariamente subalternizados de sus sociedades.

Los haceres pluriversos que hasta acá venimos compartiendo permiten advertir que estas prácticas de generación de espacios de pensamiento mancomunados fueron tramando *vínculos interculturales* que buscan intersectar conocimientos académicos alternativos con saberes amasados en las culturas en lugar, en reciprocidad. Esta intersección de saberes y experiencias localizadas, en todos los casos según lo que venimos conversando, sustentaron la generación de encuentros mediados por una mirada desnaturalizante y consciente de las relaciones de poder presentes entre sujetos e instituciones. Así lo entienden M.A.B. y L.C. que fortalecen estas aseveraciones compartiendo algunas otras experiencias concretadas por el CISEN, desafiando las formas occidentales de validación del conocimiento. Tal y como lo señalan-actualiza M.A.- Ana de Anquín y Dolores Bazán (2011, p. 162):

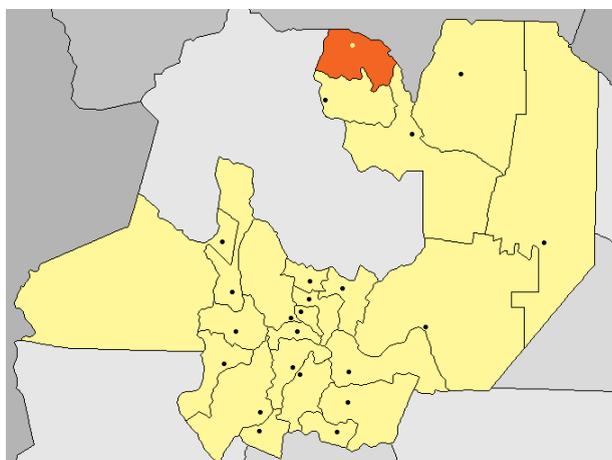
En nuestro itinerario los interrogantes se han ido alterando, ya no giran acerca de la pregunta de quienes son los otros, sino de quienes somos “nosotras”, entendemos necesario pensar en y desde nosotras mismas, queriendo saber qué pasa en nuestras relaciones con los demás, qué nos pasa cuando tenemos al frente a una niña, niño o joven [indígena], que habla, se mueve, oye, escucha, se expresa, entiende, diferente que nosotras. Es decir, comenzar queriendo saber qué pasa en uno mismo en la relación con los otros.

Estas formas de hacer fueron concretando lo que entendemos en ese contexto por *interculturalidad*-explícita L.C. -una lógica construida desde la particularidad de la diferencia colonial que no queda fijada en ella, sino que transgrede las fronteras de lo que es hegemónico, interior y subalternizado (Walsh, 2009). M.A.B. acota que, en aquella experiencia de su extrañamiento vivenciado fuertemente en las primeras etapas del contacto europeo, fueron también produciéndose transformaciones significativas que dejaron fuertes marcas en su subjetividad y en su hacer profesional porque, en esos mismos contextos, también transitó por algunos trayectos interculturales altamente

significativos. Trayectos que fueron compartidos con colegas llegados de Senegal y de Calcuta. Estas experiencias vitales y lecturas en común no tardaron en sensibilizar y agudizar la mirada, potenciando procesos de autorreflexión y de formas de pensar otras que colaboraron para ir restañando las profundas heridas coloniales que aún cargamos y reproducimos. Pues sólo estando dispuestxs a reconocerlas, revisitarlas, compartirlas, problematizarlas, desmoronarlas, es posible empezar a des-aprender para empezar a aprender desde un lugar otro.

Es en el extrañamiento de M.A.B. durante el encuentro con otras “diferencias” y las formas de acción del CISEN desde el margen en el que se sitúa la “extensión universitaria”, donde se fueron construyendo vínculos de interculturalidad mediados por una horizontalidad materializada en relaciones de reciprocidad y en la generación de acciones pensadas en la interseccionalidad de la academia con el territorio. Esta implicancia mutua de actores, saberes y experiencias posibilitó el hacer fronterizo al que nos referimos, transgrediendo la estructura colonizante de la Uni-versidad. Interacciones concretadas en Nazareno²¹ territorio kolla, en enclave precordillerano.

Figura 5: Localización del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino es un instituto de investigación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Victoria_\(departamento\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Victoria_(departamento))

²¹ En un amplio territorio que, hacia el sur, junto a Santa Victoria e Iruya, se extiende más allá de los límites políticos con la Provincia de Jujuy hacia el oeste y hacia Bolivia al norte, en memorias compartidas.

Las formas iniciales de la acción implementadas son recogidas por Ana de Anquín (2000) – y actualizadas por M.A.B.- dando cuenta del recorrido compartido durante siete años con maestros rurales en territorios del sector andino habitados por comunidades kollas, cuyos niños recibían la misma formación que el resto de la población escolar de la región mayoritariamente criolla, ya que “[...] nada parece alterar los principios organizativos y de homogeneidad, así como los económicos, con los que la educación formal extiende sus prestaciones, amparada por el derecho y la obligatoriedad” (Anquín, 2000, p. 8). Así lo expone también, en otro contexto, el originario wichi Laureano Segovia, cuando reclama:

Nosotros confiamos mucho en nuestros hijos que estudian [...] pero es como si fuera que ellos no estudian todavía, siempre nosotros quedamos en problemas, la gente sigue engañando a los aborígenes; hay criollos profesionales, pero no quieren capacitar bien a los chicos aborígenes (Anquín, 2011, p. 187).

El itinerario común concretado entre maestrxs, pobladores, docentes y estudiantes universitarios, puso en evidencia la distancia existente entre las formas de vida y los requerimientos de comunidades distantes entre sí-con caminos precarios y sin medios de transporte tanto para el traslado de escolares como de docentes- y lo que el Estado denomina “educación intercultural” con escuelas y escuelas-albergue multigrado y plurianuales, a veces con personal único, sin adecuada formación para estos contextos. Docentes agobiados por el aislamiento y el trabajo solitario, a lo que se suman tensiones y desencuentros por las claras diferencias culturales y lingüísticas:

Por una parte, la ausencia de familiares y amigos; por otra, lxs niñxs y padres resultaban extraños y minusvalorados en ciertas categorías de conocimientos docentes, aún sin conciencia. Parecían abrumar al educador costumbres y persistencias campesinas en un vivir para la subsistencia, pobre e “incómodo” a la mirada urbana. Al respecto, rechazo e incompreensión predominaban en las miradas que intercambian históricamente escuela y comunidad (Anquín, 2000, p. 23).

Para ello fue necesario abordar transformaciones profundas en la formación docente, aprendiendo en común formas otras de relación sostenidas en el aprendizaje de la escucha de las biografías personales, en la mirada crítica sobre los “criterios de evaluación” basados en el éxito o fracaso individual por el logro de los objetivos, para relacionarlos con las

potencialidades del común. Los efectos institucionales de estas transformaciones llevaron a su expansión en toda el área y al trabajo colaborativo de distintas áreas de producción de conocimiento académico.²²

Por eso N.G.S. percibe que la opción decolonial opera como una lupa que abre los ojos, que posibilita ver las mil capas de las que está hecha la escuela y las relaciones que en ella se viven. Ayuda a comprender los caminos transitados hasta el presente y, más aún, a señalar nuevas formas de caminar, menos estructuradas por los patrones establecidos. Posibilita salir del lugar común que nos fue impuesto por la lógica del poder, por la colonización de nuestros saberes específicos centrados en el hacer docente con las infancias, para avanzar hacia una escuela con sentido para los niños y para los docentes, una escuela que respeta y acoge las diferencias de clase, raza, género, edad, desde el acceso mismo a la escolaridad formal.

De este modo concluye M.A.B. superando las dicotomías que jerarquizan, propias de la ciencia occidental, la experiencia territorializada y las categorías teóricas se transforman en un solo corpus de saberes validados en cuanto se inscriben en un tiempo, espacio y contexto de pertenencia. Estas puestas en acto abren y siguen abriendo una “grieta” en el muro que el sistema académico levanta ante otras formas de saber (Ortega-Caicedo; Lang, 2020).

Sobre “colonialidad del poder” y sus derivas

A la base de estas formas de conocer y de hacer –entiende Z.P.– circula una permanente redefinición del funcionamiento del *poder colonial como resultado de los procesos de dominación, explotación y conflicto* (Quijano, 1992) propios de cada localización en la que se concretan las específicas historias geopolíticamente localizadas, dando lugar a formas de pensamiento desprendidas del paradigma de la modernidad. Así la *diferencia colonial* de la que venimos hablando, puesta en juego desde los primeros momentos de la

²²“Con el apoyo de cátedras e institutos de investigación de la Facultad de Humanidades, Salud, Ciencias Naturales, Ingeniería y Ciencias Exactas, informamos a los docentes sobre aspectos ambientales, culturales, históricos, productivos y socioeconómicos de puna y valles de altura. Los conocimientos técnicos y prácticos tratados puestos en relación con los conocimientos aportados por la propia comunidad, interesaron a docentes y pobladores, en la medida en que servían para entender o para mejorar sus condiciones de vida y trabajo. Por ejemplo, el aprovechamiento de energía solar, invernaderos, cocinas económicas, primeros auxilios, etc. (ANQUÍN, 2000, p. 19-20).

colonia, se manifiesta como una diferencia nacida por la imposición de una única forma de vivir y de pensar para todo el orbe generada por hombres, blancos y occidentales, con la consecuente negación de todas las otras subjetividades que les son coexistentes.²³ Es esta la diferencia la que experimentara en su momento M.A.B., al sentir en el propio cuerpo los efectos lacerantes que implicaba ser parte de un cuerpo social discriminado y nombrado descalificadoramente (“sudacas”), en un espacio que se esperaba daría lugar a un intercambio *inter pares*.

Esta manera de sentipensar la “marca”²⁴ con la que nos sella la colonialidad -que impuso e impone el poder del capital- se experimenta en todos los órdenes de la vida y se instituye a través de la educación formal en sus distintos niveles. Como también enseña Quijano (1998) -recuerda Z.P.- la base de este dominio es la *racialidad* con la mirada puesta en una forma nueva de esclavitud nacida de la explotación de la “naturaleza” de la que forman parte conglomerados tanto aborígenes como africanos. Este mecanismo de control se inicia en la transición entre los siglos XV y XVI, es decir con el desembarco europeo en estas tierras que da como fruto el comienzo del sistema capitalista.²⁵

Es lo que explicita W.F.A. cuando comparte su vivencia de la discriminación racial experimentada en el propio cuerpo cuando ingresa a los estudios universitarios como estudiante en dos carreras (Pedagogía y Filosofía), mientras trabajaba para sustentarse, en un momento en el que la Universidad no recibía alumnos negros. Ese tránsito complejo, en medio de serias dificultades, que no alcanzaron sin embargo abatirlo, llevó a que-al

²³Quijano (2014, p. 59-60) lo explicita:

[...] la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron calificadas como “raciales”, “étnicas”, “antropológicas” o “nacionales”, según los momentos. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron incluso asumidas como categorías (de pretensión “científica” y “objetiva”) es decir, como fenómenos naturales y no de la historia del poder.

²⁴“Marca” percibida como la que se aplica al ganado para indicar a quién pertenece.

²⁵Afirma Quijano: “Impuesta como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo, según ella fueron distribuidas las principales nuevas identidades sociales y Geoculturales del mundo. De una parte: “Indio”, “Negro”, “Asiático” (antes “Amarillos” y “Aceitunados”), “Blanco” y “Mestizo”. Der la otra: “América”, “Europa”, “África”, “Asia” y “Oceanía”. Sobre ella se fundó el eurocentramiento del poder mundial capitalista y la consiguiente distribución mundial del trabajo y del intercambio. Y también sobre ella se trazaron las diferencias y distancias específicas en la respectiva configuración específica de poder, con sus cruciales implicaciones en el proceso de democratización de sociedades y Estados-nación modernos (PALERMO; QUINTERO, 2014).

recibir sus titulaciones- iniciara su labor como “profesor negro” dentro de un cuerpo académico que seguía y continúa marcándolos por ser tales. Hoy, posgraduado y docente universitario, continúa su militancia y su resistencia contra el colonialismo y el sistema capitalista. Con esa opción busca formar a las nuevas generaciones con pensamiento crítico que habilite para resistir a todas las formas de opresión existentes. Opción que también impregna la mirada crítica de N.G.S. quien busca participar en una concepción de la escuela inicial que no dialogue con los intereses de una educación al servicio del poder, sino desde un lugar que permita comprender que cada unx de nosotrxs es una persona con pensamiento autónomo y no mero reproductor de los moldes impuestos por el poder dominante.

Desde esta opción acá por todxs compartida, y para pensar las preguntas que centralmente nos inquietan acerca de cómo poner en funcionamiento formas posibles de hacer interculturales en simetría durante el ejercicio de prácticas de alfabetización en situación de frontera, se hace necesario atender a la cuestión de la “raza” y, simultáneamente, a otras como la de la concepción de la infancia y la del género pues en ese entrecruce se tejen las identidades.

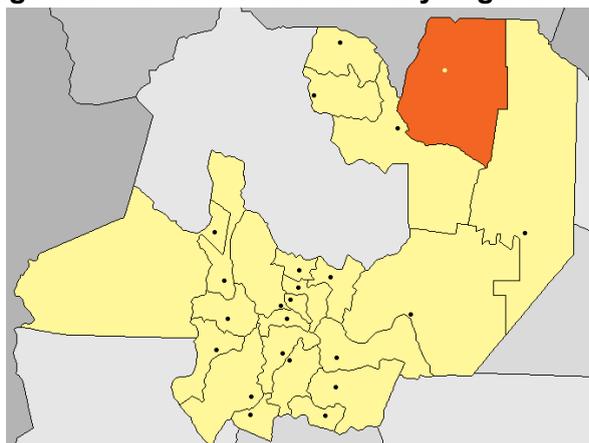
Según nuestras experiencias y las que nos llegan desde quienes sienten la marca de las heridas que nos atraviesan, se ponen en acto formas de resistencia insurgente. Así en el largo entramado del tiempo de sujeción aborígen y africana hasta las muy recientes liberadoras del género con Gloria Anzaldúa, la nueva chicana y que prolonga – entre muchxs otrxs- María Lugones, la emigrada argentina. De esta leemos: “Soy de la gente de colores, soy mestiza, latina, porteña, indita, mora, criolla, negra. Soy de piel morena y labios color ciruela. Soy vata, mujer, ésa” (Lugones, 2021, p. 83).

O bien desde el grito insurgente de Domitila Barrios –como recuerda M.A.- mujer activista de las minas, indígena, campesina y referente del “Comité de Amas de Casa de Siglo XX” de Bolivia, cuando testimonia con expresiones propias -a menudo marcadas por la lengua quechua aprendida en su niñez- la vida de un pueblo que sabe de despojos, luchas, y sufrimientos:

Yo me siento orgullosa de llevar sangre india en mi corazón. Y también me siento orgullosa de ser esposa de un trabajador minero. ¡Cómo no quisiera yo que toda la gente del pueblo se sienta orgullosa de lo que es y de lo que tiene, de su cultura, su lengua, su música, su forma de ser y no acepte de andar extranjerizándose tanto y solamente tratando de imitar a otra gente que, finalmente, poco de bueno ha dado a nuestra sociedad (Viezzler, 2005, p. 11).

Es particularmente en el acceso a la educación superior cuando quedan expuestas estas diferencias explicitadas en los decires de mujeres, docentes en situación de migrancia entre Bolivia y Argentina, frontera política entre dos naciones identificadas por una pertenencia comunal anterior a su definición cartográfica.

Figura 6: frontera entre Bolivia y Argentina



Fonte:

https://en.wikipedia.org/wiki/General_Jos%C3%A9_de_San_Mart%C3%ADn_Departm%20ent

En el tránsito entre uno y otro lado de ese trazado, se forjan subjetividades “que van delimitando [...] formas de involucramiento en prácticas cotidianas que nos obligan a repensar las distinciones entre *venir de*, *estar en*, y *ser de...*” (Bazán; Tejerina, 2011, p. 197). Palabras vertidas por mujeres que, radicadas en “este lado del mapa” y para sobrevivir en él, ofician como “bagayeras”²⁶, actividad que habrá de permitirles cursar estudios superiores y obtener títulos docentes.

[...] Yo pienso siempre en esto de la doble frontera [...] porque tenés por un lado el argentino y el boliviano y por otro lado esto de reconocerse, yo soy del norte cochabambino, o yo soy chaqueña, o soy coya. Y yo creo que tengo todas juntas [...] (Bazán; Tejerina, 2011, 197).

²⁶ Operadoras de “contrabando hormiga”

Y que, en otros contextos, las empodera para reafirmarse en la resistencia comunitaria y la protección de la tierra, como manifiesta una de las mujeres de la Organización Kolla Ocan²⁷ (2013, p. 117):

Parece que antes las leyes eran para la gente que sabe o los ricos, y nosotros no teníamos que saber esas leyes, pero con el artículo 75 nos defendimos, y hemos dicho: mirá, acá está en la Constitución. Esto lo saben los gobernadores, nada más que no dicen porque no quieren que conozcan. Si nosotros lo sabemos tenemos que hacerlo conocer y que se cumpla, que se respete.

LAS TENSIONES DEL PRESENTE

En la crisis de estos días, que ya se anunciaba a fines del pasado siglo, los síntomas más claros de la posibilidad de un vuelco de la estructura del poder colonial aparecen bajo distintas concreciones, en particular las que des-centran el poder del saber y del ser. En las prácticas críticas y sociales del presente, se concreta en estas insurgencias que avanzan hacia el desprendimiento del patrón liberal de poder y que se hace posible al poner en acto estrategias interculturales, como las entiende Catherine Walsh (2009; 2013; 2017). Su crítica a la intercultural funcional operada por el Estado frente a las que se erigen prácticas de interculturalidad crítica emergente de las comunidades comprometidas en esos procesos, diseña una política epistémica claramente diferencial

Desde estos presupuestos, ¿Qué podemos nosotros ir gestando para una educación intercultural crítica? ¿Cómo dar forma a procesos de alfabetización que se autonomicen de la hegemonía y los mandatos del Estado? ¿Cómo construir intersticios en el gran sistema occidental, colonial, patriarcal y capitalista?

Las formas de hacer-saber acá compartidas exhiben algunas maneras de avanzar en las búsquedas, en dirección opuesta a las de un mundo en el que las estadísticas marcan destinos, las citas de autor habilitan o silencian voces, las metodologías de la investigación gestadas en la exterioridad de nuestras culturas son las convalidadas. La mirada crítica sobre ello nos permitió ir dejando de lado los resabios coloniales que instituye la academia que compartimos, como un desafío y un convite para pensar alternativas más

²⁷ Cf. Palermo y Müller (2020).

amorosas, colectivas y decolonizantes en el hacer-saber institucional. Deseamos así, en común, colaborar para una “refundación de la *interculturalidad*” como un proyecto político y ético que sostenga lo pedagógico en resistencia creativa, avanzando desde cada lugar de producción de saberes, en la convicción de que existen formas de vida *pluriversas* que ya no pueden seguir sujetas a la *universalidad* de una sola forma de vivir, de amar, de morir y de saber. Que la trama que se teje cotidianamente en esos vínculos en reciprocidad alcanzará un día la equidad y la armonía que la humanidad necesita para ser, en verdad, humana.

REFERÊNCIAS

ANQUÍN, Ana de; BAZÁN, Maria Dolores. Interculturalidad y formación: deviniendo otros. *In*: Bazán Ma. Dolores (Comp.), Exploraciones de frontera. **Esbozos pedagógicos interculturales**. Salta: Editorial Hanne, 2011. p. 145-164.

ANQUÍN, Ana de. Zona inhóspita. **De maestros y pobladores, de lugares y tiempos**. Salta: EDIUNSA, 2000.

BAZÁN, Maria Dolores; TEJERINA, Marcela. Subjetividades docentes en los entresijos del espacio y el tiempo norteños. *In*: BAZÁN, Maria Dolores (org.). **Exploraciones de frontera: esbozos pedagógicos interculturales**. Salta: Editorial Hanne, 2011. p. 181-204.

BORSANI, María Eugenia. Herida colonial. *In*: KOREL, Andrés; RAWICZ, Daniela; DEVÉS, Eduardo (ed.). **Problemáticas étnicas y sociales desde el pensamiento latinoamericano**: temas, conceptos, enfoques. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones, 2023. p. 128-132.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del punto cero**. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2014.

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del Tercer Mundo**. Globalización y diferencia. Universidad del Cauca: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

LUGONES, María. **Peregrinajes**: teorizar una coalición contra múltiples opresiones. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2023.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.



ORTEGA-CAICEDO Alicia del; LANG, Miriam (ed.). **Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del Sur**. Catherine Walsh y el pensamiento crítico decolonial en América Latina. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2020.

PALERMO, Zulma (Org.). **Pensamiento argentino y opción decolonial**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2016.

PALERMO, Zulma; MÜLLER, Carlos. De despojos y resistencias. Micropolíticas en lugar. **Otros Logos – Revista de Estudios Críticos**, n. 11, a. 10, p. 20-37, dic. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. ¡Qué tal Raza! *In*: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo. **Aníbal Quijano**: textos de fundación. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014. p. 101-109.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad *In*: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo. **Aníbal Quijano**: textos de fundación. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014. p. 59-69.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica de la razón indolente**. Contra el desperdicio de la experiencia: para un nuevo sentido común. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SEGOVIA, Laureano. **Olhamel ta ohapehen wiichi**: nosotros los wichi. AECID; Secretaría de Cultura de la Provincia de Salta, 2011.

VIEZZER, Moema. **Si me permiten hablar...testimonio de Domitila**. Una mujer en las minas de Bolivia. Siglo XXI, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones de la Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

Submissão em 19 de maio de 2023.

Aceite em 03 de julho de 2023.





Esta obra está licenciada sob uma Licença
Creative Commons Atribuição 4.0
Internacional. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>