

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe

#8
Diciembre 2023

Comunidades agrietadas, resistencias inquietas, utopías y emancipaciones en la defensa de la vida y los derechos como bienes comunes en el territorio de Abya Yala

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Victor Adrián Díaz Esteves
Andrea Zilbersztain
Ixkik' Chajal Siwan/Alicia Catalina Herrera Larios
Elma Verónica Sagastume López
Ajmaq/Wielman Humberto Cifuentes Estrada
Bruno Hennig
María Teresa Cruz Bustamante
Adriana Bautista
Luz Dary Ruiz Botero
Natalia Sanchez-Corrales
Carolina Schenatto da Rosa
Danilo R. Streck
Valéria Vasconcelos
Sulivan Ferreira de Souza
Luz Haydeé González Ocampo
Pâmela Villela Alves

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Educación popular
y pedagogías
críticas**



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe no. 8 : comunidades agrietadas, resistencias inquietas, utopías y emancipaciones en la defensa de la vida y los derechos como bienes comunes en el territorio de Abya Yala / Víctor Adrián Díaz Esteves ... [et al.] ; coordinación general de María Mercedes Palumbo ; Geronimo Fernando Santana ; Víctor Adrián Díaz Esteves. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2023.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-672-1

1. Educación Ciudadana. 2. Derechos Humanos. 3. Epistemología. I. Díaz Esteves, Víctor Adrián, coord. II. Palumbo, María Mercedes, coord. III. Santana, Geronimo Fernando, coord.

CDD 306.432

PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres,

Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina.

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875

<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Coordinadores del Grupo de Trabajo

María Mercedes Palumbo

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

mer.palumbo@gmail.com

Geronimo Fernando Santana

Instituto Pensamiento y Cultura en

América Latina, Asociación Civil

México

fergero@hotmail.com

Víctor Adrián Díaz Esteves

Departamento de Trabajo Social

Universidad Católica de Temuco

Chile

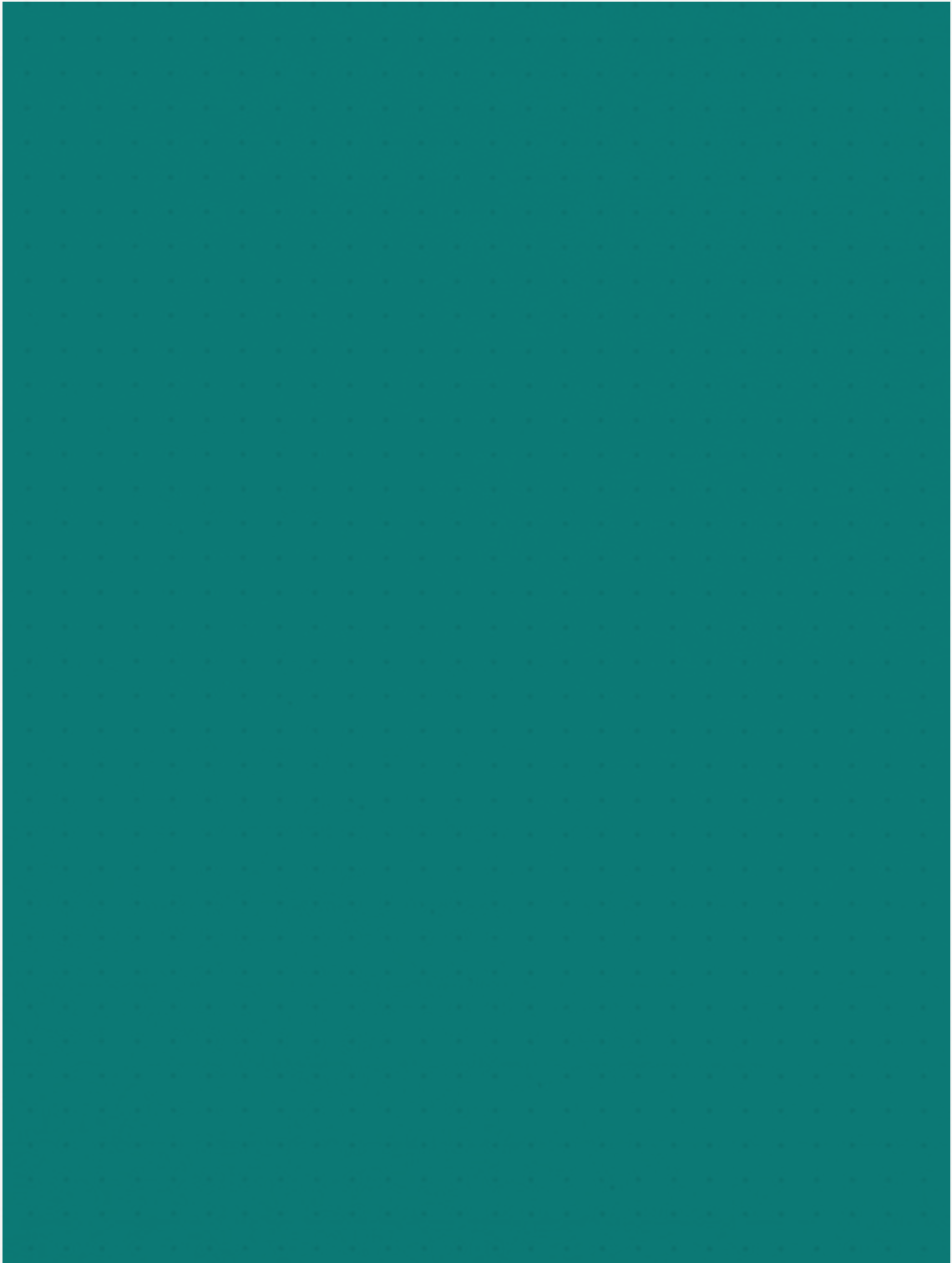
victordiazesteves@gmail.com





Contenido

- 5** **Introducción.** “Merecer la vida no es callar y consentir tantas injusticias repetidas (...)”
Victor Adrián Díaz Esteves
Andrea Zilbersztain
- 11** **Defensa de la vida y los derechos como bienes Comunes.**
Construcción social de la vida y pedagogía de la Madre Tierra
- Construcción Social de la vida: Dimensión política Maya
Ixkik' Chajal Siwan/Alicia Catalina Herrera Larios
 - De pueblos originarios colonizados y excluidos hacia la responsabilidad histórica de la defensa de la Madre Tierra
Elma Verónica Sagastume López
 - La Madre Tierra como centro de la vida
Ajmaq/Wielman Humberto Cifuentes Estrada
- 29** **Epistemologías Inquietas e Inquietantes.** Políticas educativas rurales, extensionismo en contextos de encierro e investigación interseccional de acción intercultural
- Educación en contextos de encierro y epistemología inquietante: la experiencia del Programa de Extensión en Cárcel en la Argentina
Bruno Hennig
 - Una mirada inquietante a la política educativa y a la educación rural en El Salvador
María Teresa Cruz Bustamante
 - Voces susurrantes/silenciadas de Charrúas y Afroindígenas: Inquietudes epistémicas en la investigación interseccional de acción intercultural
Victor Adrián Díaz Esteves
- 46** **Prácticas que agrietan**
El cuidado de la vida desde una mirada socioambiental. Desafíos y tensiones en la academia
- Adriana Bautista
 - Luz Dary Ruiz Botero
 - Natalia Sanchez-Corrales
 - Carolina Schenatto da Rosa
 - Danilo R. Streck
- 64** **Educación popular en Amazorinoquia.** Defensa de la vida y los derechos como bienes comunes
- Valéria Vasconcelos
 - Sulivan Ferreira de Souza
 - Luz Haydeé González Ocampo
 - Pâmela Dias Villela Alves
- 



Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe
Número 8 · Diciembre 2023



Introducción

“Merecer la vida no es callar y consentir tantas injusticias repetidas (...)”¹

Víctor Adrián Díaz Esteves*

Andrea Zilbersztain**

Este boletín se hace cargo del resultado del análisis, debate, reflexiones y redefiniciones en el escenario actual desarrollado en colectivo por el Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas durante el trienio 2019-2022. Marchamos guiados hacia el aporte de la Educación Popular y Pedagogías Críticas en la disputa contemporánea por los territorios, la diversidad y el “Buen vivir” en Abya Yala.

* Educador y comunicador popular. Doctor en Educación (UAHC). Investigador Asociado al CIED y al Depto. de Trabajo Social (UCT), Chile. Investigador PAIE/CSIC 2022/2023 y Prof. Titular EP/ UDELAR en: “Educación y Comunicación Popular” (FIC/PIM) y “Educación, ciencia popular, territorio y subjetividades en investigaciones interdisciplinarias”, Fac. de Psicología, UDELAR, Uruguay. Docente del Centro Regional de Profesores, CFE/ANEP, Uruguay. Coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Maestranda en Ciencias Sociales con especialización en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- FLACSO Argentina. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Luján - Argentina. Educadora Popular y militante de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares histórica (CEIPH) de Argentina. Coordinadora del Bachillerato Popular IMPA. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

¹ “Honrar la vida”, Eladia Blazquez (canción, 1981, EMI Odeón), Argentina.

La expansión capitalista del siglo XXI trajo consigo violencias, profundización de desigualdades, injusticias e insostenibilidad. Como consecuencia, nuestro planeta es cada vez más vulnerado. Esto nos obliga a doblar el compromiso como educadores y educadoras; investigadores e investigadoras para la formación de subjetividades y colectivos capaces de crear proyectos que disputen y desafíen los avances de los neoliberales y las derechas fascistas en la región y la acumulación material desde una perspectiva necropolítica.

Estamos en defensa de la vida y los derechos. Es a partir de estos acuerdos que establecimos discusiones como GT en base a una cuestión: ¿Cómo construir proyectos desde la Educación Popular y las Pedagogías Críticas que pongan la vida en el centro? Desde la pedagogía de la pregunta, establecimos tres núcleos problemáticos a partir de los cuales profundizar respecto a las dimensiones que aquí surgen: (i) relaciones con el estado, (ii) contrahegemonías y (iii) defensa de la vida.

Se establece una continuidad a los trabajos realizados por el núcleo (iii) vinculado a la defensa de la vida y los derechos como bienes comunes; y a la vez, se suma al ya publicado por quienes formaron parte del núcleo problematizador (ii) relacionado a las “Las disputas por la hegemonía y los procesos de conformación de subjetividades políticas contrahegemónicas” (Boletín #6) y próximamente a publicar sobre el rol de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas en las relaciones con el Estado (i).

El inicio, fue a partir de un debate que se construyó en dos aspectos a profundizar: 1) Nuestras percepciones sobre ontología de la defensa de la vida y los derechos como bienes comunes en los territorios; y 2) ¿Cómo emergen las experiencias de Educación Popular y las Pedagogías Críticas que destronen los patrones de la colonialidad del poder, del ser, del saber y de la naturaleza con epistemologías inquietas e inquietantes, en el camino de construir nuevas epistemologías asociadas con la defensa de la vida, con la unidad-diversidad de la biósfera, desde nuestros propios territorios y con nuestros colectivos?

El concepto de “vida” es complejo porque se encuentra ligado a orígenes e historias propias. Es posible pensarlo como una construcción social, y como tal, implica la dimensión de la otredad (otros, otras, otros), atravesada por la imposición de la racionalidad moderna, basada en una mirada escindida de la naturaleza, con el sujeto y su entorno.

El proyecto de la modernidad impuso el avance de un sistema de producción centrado exclusivamente en las ganancias, desde allí la naturaleza se convierte en un recurso más para el saqueo y la explotación acrecentando la perspectiva extractivista, no sólo material, sino también, desde el extractivismo epistémico, los bien llamados: “epistemicidios”. Por tanto, resulta necesario construir horizontes de sentido histórico y decoloniales, que se originen en el Sur Global, desde Nuestra América. Que surjan epistemologías desde las luchas y proyectos de existencia de los pueblos que agrietan la matriz eurocéntrica, blanca y patriarcal de entender la vida, separada de los seres humanos y de su entorno.

No sólo recuperar esos saberes “otros”, sino que poner de relieve los saberes ancestrales y milenarios que poseemos como pueblos originarios, nacidos en Nuestramérica, territorio de Abya Yala, con potencial liberador en cuanto a las formas de interacción con los seres vivos. La vida en sintonía, en una simbiosis con los ritmos de la naturaleza, y ella misma formando parte de los procesos sociales. Y desde allí no sólo se trata de rescatar la perspectiva de la Madre Tierra, sino asumirnos como parte del sistema viviente, con su propia concepción de tiempo y sus ritmos, alejados de las lógicas utilitarias para la reproducción capitalista moderna, acelerada y desarrollista.

El *Sumak kawsay* en quechua, el *suma qamaña* en aymara, el *raxalaj k'aslemal* y *chab'il wank*, en idioma maya *K'iche'* son conceptos vinculados al “Buen Vivir o Vivir Bien” que se aproximan a una mirada totalizadora de la Madre Tierra. Refieren a una cosmovisión de los pueblos altiplánicos andinos que permiten pensar la defensa de la vida y la lucha

por los bienes comunes como acción política en tensión con las relaciones de acumulación del capital.

De allí emerge la necesidad de construir una pedagogía de la Madre Tierra que nos empuja a volver a nuestros orígenes y a construir aprendizajes que promuevan una vida armoniosa entre naturaleza y comunidad. Defender la vida es defender el agua, la montaña, los bosques, los animales, la forma de alimentarnos, nuestra espiritualidad. Más no sólo defender, sino incorporar, sumar, co-hacer en una epistemología del conocimiento ancestral que paulatinamente se van construyendo con elementos necesarios de agenciamiento de las nuevas formas de vida y de luchas colectivas que garanticen derechos y nuevos vínculos.

Las diversas experiencias territoriales de América Latina y *Abya Yala*, se expresan en sus múltiples formas de luchas y resistencias para hallar posibles rumbos de acción. Estos intercambios abrieron nuevos interrogantes sobre el papel de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas en la defensa de la vida y los derechos como bienes comunes, enfocados en el rol del sujeto en la praxis:

¿Cómo evitar la colonialidad del poder/ser/saber en las subjetividades colectivas y recuperar los saberes y cosmogonías de las propias culturas para reconstruir sus voces históricamente silenciadas? ¿Cómo resurgir/reconstruir una Pedagogía de la Madre Tierra como fundamento ético-político-estético-pedagógico de nuestras acciones?

Problematizamos también el lugar de la academia como ámbito que ha legitimado el avance de este sistema moderno civilizatorio impuesto, con sus formas de conocer y comprender el mundo, invisibilizado, bajo el manto de las reglas de la cientificidad, otros saberes y otras formas de acercarse y vivir en él.

¿De qué modo la academia sigue negando saberes ligados a un pensar, un sentir y un hacer colectivo, plural y territorial de resistencia y re-existencia, frente a las tendencias destructivas de un orden social de

dominación y explotación? Y ¿cuál es nuestro lugar en este escenario? Estas puertas de inicio a nuestros debates y los tópicos de los mismos conforman los distintos capítulos que se proponen en este boletín, según la siguiente estructura:

En el primer artículo se presentan tres enfoques en los cuales se desarrollan la dimensión política y pedagógica de la vida, desde una comprensión integral de la misma y se profundiza sobre la idea de una pedagogía de la Madre Tierra para afrontar la defensa de la vida y de los bienes comunes.

El segundo reflexiona las epistemologías “inquietas e inquietantes” desde tres experiencias en Argentina, El Salvador y Uruguay que desborden los límites de lo instituido y que transgredan los relatos historiográficos de los marcos paradigmáticos eurocéntricos que plantean la separación entre objetividad y compromiso político, o bien repliquen el acto de categorizar sujetos para volverlos legibles y gobernables contra la invisibilización.

El tercero expone la problemática de la academia como un subsistema desconectado de las realidades y territorios que avanza en el análisis de “agrietar la universidad” (Walsh, 2023), en el sentido de habitar el territorio de la academia fuera de sus márgenes, en estrecha interrelación con la vida cotidiana, como un modo de agenciar otras matrices y formas de construir conocimientos.

Finalmente el cuarto, reflexiona sobre algunas regiones de la Amazonia brasileña y colombiana con anhelos de las Educaciones Populares y las Pedagogías Críticas en la lucha por la defensa de la vida y los derechos como bienes comunes. Esto lleva a pensar y elaborar estrategias pedagógicas y políticas que permitan articular las diversas demandas, agendas y acciones de distintos segmentos sociales contra: el racismo, el desplazamiento forzado de niñas y niños de sus territorios en Pará y el encarcelamiento masivo en Acre.

Honrar la vida, finalmente es cuidarla y salvaguardar los derechos como bienes comunes ha significado la búsqueda de una coherencia entre la prédica de nuestros discursos políticos y las acciones cotidianas contra-hegemónicas que permanentemente entran en pugna y se resisten para visibilizar las demandas de las comunidades resistentes en los territorios.

El trabajo de articulación y el diálogo intercultural en redes colaborativas permiten comprender la complejidad de la diversidad, ya no como una amenaza a las formas homogeneizantes que adoptamos desde la matriz eurocéntrica para resolver todos nuestros problemas individuales, sino, como utopía de lo posible. En el marco del trabajo realizado por el Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas en sus más de doce años sobre la comprensión de lo diverso aún nos quedan pendiente de afrontar nuevos desafíos para la construcción colectiva de un pensamiento en la defensa y preservación, del mundo y de nosotros/as/es mismos/as/es.



Defensa de la vida y los derechos como bienes Comunes

Construcción social de la vida y pedagogía de la Madre Tierra¹

Ixkik' Chajal Siwan/Alicia Catalina Herrera Larios*

Elma Verónica Sagastume López**

Ajmaq/Wielman Humberto Cifuentes Estrada***

Presentación

Este es un artículo colaborativo de tres profesionales, con la intención de aplicar la diversidad y complementariedad de saberes al asunto que nos convoca. Cada persona profundiza desde su experiencia, la vivencia y el

- * Es Ajk'amalb'e en el pueblo maya k'iche' en Iximulew- Guatemala. Doctora por la Universidad de Valladolid, España, en el Programa de Diversidad y Desarrollo; Trabajadora Social, Investigadora y Docente de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Cofundadora del Proyecto K'amalb'e. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
 - ** Mestiza, licenciada en Trabajo Social por la Universidad de San Carlos de Guatemala -USAC, con maestría en Desarrollo de la Universidad del Valle de Guatemala. Profesora Titular de la Escuela de Trabajo Social de la USAC. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
 - *** Maya Q'eqchi', pedagogo y educador popular. Estudiante de la Maestría en Currículo de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- ¹ Artículo reflexivo elaborado conjuntamente entre Ixkik' Chajal Siwan / Alicia Catalina Herrera Larios, Elma Verónica Sagastume López y Ajmaq/Wielman Humberto Cifuentes Estrada

análisis académico que parten de la idea central de la Madre Tierra como el centro de la vida “de, desde, para” y por personas de pueblos milenarios. Su contenido se basa en tres enfoques que entretengan pensamientos e ideas que matizan posiciones sobre el proceso de construcción social de la vida en su amplia comprensión e integralidad y cómo la Madre Tierra se sitúa en la enseñanza, aprendizaje y sostenibilidad de conocimientos y prácticas ancestrales que son reconocidas y valoradas.

En cuanto a la estructura, se presenta un primer apartado acerca de la vivencia de construcción social de la vida desde un ser Maya K’iche’ bajo la experiencia de una doble mirada entre lo colonial y lo ancestral, negando y reconstituyendo su SER Maya K’iche’. El segundo apartado recuerda cómo la colonización define valoraciones sociales y económicas respecto a las prácticas de pueblos originarios en su relación con la Madre Tierra; prácticas que, a pesar de pretender exterminar por la colonización, hoy se designan como claves para afrontar las crisis climáticas y resguardar el futuro de la humanidad. En el tercer apartado se reflexiona sobre cómo los pueblos originarios y en particular el pueblo Maya, comprende la relación con la madre tierra y algunos principios fundamentales de esta concepción.

Construcción Social de la vida: Dimensión política Maya

Ixxik’ Chajal Siwan/Alicia Catalina Herrera Larios

Introducción

Escribir sobre la construcción social de la vida es complejo y transgresor porque al revisar mi historia de vida tuve que tratar de deslindar entre el conocimiento eurocéntrico y el ancestral. Mi objetivo es visibilizar la vivencia para la sobrevivencia del SER y ESTAR de una maya K’iche’ en un

sistema colonial y de la profundidad del sentido político de la vida para y desde los Pueblos Originarios.

Escrito y desarrollado como narrativa desde un ejercicio desde un ser-estar situado K'iche', dialogando con conocimientos y pensamientos "desde adentro pero también realizados desde afuera" para aproximarme a saberes y haceres de los Pueblos Originarios, específicamente el Pueblo Maya K'iche' en Guatemala.

Es un escrito que muestra la reconstitución del SER para SER desde el origen y la historia del Pueblo Maya teniendo que atravesar caminos complejos de resiliencia, lucha y resistencia.

Negar y Ser Maya en el camino de la vida

Escribir desde dentro, desde fuera sobre la construcción social de la vida y desde el SER Maya K'iche' desde diversas experiencias de sobrevivencia en un mundo que niega e invisibiliza las diferencias para despojar a generaciones y pueblos de otros conocimientos, saberes y haceres no será fácil ¿Cómo deslindar la herencia colonial, patriarcal y moderna que mutila y mata la vida de generaciones jóvenes de Pueblos Originarios? ¿Cómo reconstituir el sentido de la vida en un mundo que desconoce, desprecia e ignora que existen otros mundos? ¿Cómo iniciar un proceso de deconstrucción de ideas, pensamientos y saberes impuestos para facilitar la escritura de la propia experiencia humana?

Han sido interrogantes para escribir unas cuantas letras sobre la dimensión política del SER Maya K'iche, desde la pedagogía de la vida misma. Desde mi identidad de pueblo, Maya K'iche', intentaré aproximarme e hilar el pensamiento desde mundos diversos y complejos, un mundo como parte del cosmos y otro mundo desde la imposición de otra forma de vida: la construcción de la vida desde diferentes caras del tiempo, la ancestralidad y la colonialidad eurocéntrica. Para escribir sobre la construcción

social de la vida, se hace necesario regresar al ayer para recordar y reflexionar la perspectiva histórica del ahora.

La ancestralidad como resistencia en la construcción social de la vida

En la infancia se me enseñó a pensar y a ser como un elemento más del macrocosmos, no éramos más que microcosmos en el universo, nos comunicábamos con el lenguaje de los animales, nos relacionábamos y dialogábamos con el tiempo y el espacio, con los caminos, los cerros, los ríos, las montañas, las aves, el padre sol y la abuela luna; elementos que también nos daban señales y nos llevaban mensajes. El fuego siempre fue permanente en el centro del hogar, constantemente nos hablaba y nos visualizaba el hambre que a la humanidad le tocaría pasar medio siglo después:

¿Abuela porque debajo del comal se ven muchas chispas de fuego pegadas? Koj kamwa, koj kamwa are ri wayjal (wijal). Are jeri' kub'ij le q'aq' chiqe - nos vamos a morir, nos vamos a morir de hambre, es lo que el fuego nos está hablando. (Q'atit-abuela Catarina Larios+).

La familia Xepuxtian² y Lariex, salieron a la “civilización, al pueblo y al desarrollo”, fue que cuando fuimos creciendo, nos fue dando vergüenza nuestro origen, nuestra historia, nuestra realidad, “éramos los otros”, los pobres, los analfabetos, “los nadies”³, la escoria de la sociedad. Madre y padre tenían que hacer las tareas que la mayoría de la población no desarrollaba para la sobrevivencia de la familia, a muy temprana edad hijas e hijos, (comúnmente a los 7 años, hombres y mujeres ya sabíamos ganarnos algunos recursos para nuestra comida y nuestra sobrevivencia).

- 2 En idioma K'iche' el apellido Herrera es Xepuxtian (Apellido de padre) y Lariex en K'iche' es Larios en castellano (Apellido de madre). Son apellidos que se van construyendo desde una propia identidad y heredando de generación en generación como un linaje de familias.
- 3 Ref. expresión del escritor uruguayo Eduardo Galeano.

Así, los 5 hermanos mayores entre hombres y mujeres fuimos sorteando la vida y construyendo los propios sueños e ilusiones. No existe una única concepción social de la vida, sino varias, y como bien lo presentan estudios desde la sociología, esa variedad está atravesada por las distintas posiciones en la estructura de poder social, político y económico (Pérez, 2004).

La vida y su dimensión política en el Pueblo Maya

Escribir sobre la esencia de la vida desde una doble mirada, en mundos diversos y complejos no es nada fácil para quienes después de medio siglo intentamos reconstituir el ser de Pueblo Maya K'iche'. Es importante resaltar que la vida de los pueblos originarios, específicamente la vida del pueblo Maya en Guatemala, tiene origen e historia, por lo tanto, es preciso situarla en temporalidades, como bien lo dice la AjK'amalb'e Maya K'iche' María Jacinta Xón (2022):

Conocer la vida de pueblos indígenas, habrá que ubicar dos situaciones, la historia situada: por una parte, los espacios geográficos en los que las dinámicas y reconfiguraciones indígenas han tenido tiempos amplios para sucederse y, por otra parte, en los que las políticas coloniales, liberales y estatales contemporáneas determinaron el despojo continuo de los territorios, provocando rupturas y continuidades particulares y heterogéneas (p. 123).

Otro pensador del mundo Maya Kaqchikel, también hace referencia de la esencia de la vida del mundo Maya: El pueblo Maya es el conjunto de comunidades étnicas miembros de la familia lingüística Maya, con una concepción propia del mundo y de la vida (Cojtí, 1997). Con lo anterior habrá que considerar que la identidad en la vida del Pueblo Maya constituye la conciencia del “yo soy”, articulada con la del “somos”. Se engendra desde el nacimiento, desde la familia, la comunidad y el pueblo. Se nos

presentan múltiples preguntas para seguir profundizando el sentido de la vida, en lugar de respuestas dadas.

Comparto con Aura Cumes (2007) los cuestionamientos de desnormalización que nos invita a realizar: ¿Cómo hemos llegado a ser lo que somos? ¿Qué hacemos con lo que han hecho de nosotras? ¿Cómo podemos llegar a ser lo que queremos ser? Sin embargo, la historia del pueblo Maya no fue de ayer, es ahora porque aún nos afecta.

La comprensión Maya de la existencia es compleja y milenaria, si nos volvemos a preguntar ¿Cómo podrían haber sido las relaciones entre la humanidad antes de la invasión castellana a estos territorios? Con relación a ese cuestionamiento, Aura Cumes (2007) nos dice: La invasión provocó destrucción de la historia, de la memoria e instaló la vergüenza, el miedo y el olvido por el pasado indígena. La negación del pasado, mutila a un pueblo. Significamos lo que hemos ido desaprendiendo y aprendiendo, para vivenciarlo y valorarlo.

El borramiento del tiempo y el espacio. Cuando empezamos la escuela se nos impone un mundo blanco, un idioma que no es nuestro idioma, una forma de ver la vida que no es la nuestra, el inicio de la negación, mutilación, el engaño, la vulneración de nuestros saberes, pensamientos, conocimientos y haceres. Ante tanta violencia y negación, con el tiempo, nos hemos resistido y nos hemos reconstituido.

Los Ajmay Taq Q'ij Ajmay Taq Saq fueron los estudiosos del tiempo y del espacio en estos territorios Mayas. Son quienes desarrollaron las bases de los conocimientos en la agricultura, la salud, la organización política y social, así como del código de vida individual y colectiva. "Ajmay taq Q'ij Ajmay taq Saq, K'iche" o "estudiosos del tiempo y del espacio". Mayowik: se maravillan ante la majestuosidad del universo. Desarrollan la capacidad de admirar, observar, registrar y generar conocimientos sobre el tiempo y el espacio. (López, 2015, p. 44).

Para reflexionar...

La vida en el Pueblo Maya, es sagrada, como sagrado es el tiempo y el espacio. Somos hijas e hijos de la madre tierra, tenemos una concepción diferente de comprender y vivir el mundo material. La dimensión política del pueblo Maya es una herencia ancestral de nuestras abuelas y abuelos que han dejado de generación en generación como principio de vida, la lucha y la resistencia. Lo político es inherente a la reivindicación del SER y ESTAR de Pueblos Originarios para muchos y muchas de nosotras.

De pueblos originarios colonizados y excluidos hacía la responsabilidad histórica de la defensa de la Madre Tierra

Elma Verónica Sagastume López

Introducción

Acompañar, conocer y comprender procesos de defensa del territorio y de la Madre Tierra desde el esfuerzo de mujeres y hombres de pueblos originarios, me lo ha permitido la experiencia profesional. Es a partir de mi participación en una pequeña delegación de mujeres y hombres Mayas y mestizos que en noviembre de 2008 asistimos a un encuentro internacional realizado en Brasilia⁴, donde empiezo a cuestionar la perversidad del sistema al trasladar la responsabilidad de sostener la vida humana global a los pueblos originarios que han sido excluidos, oprimidos, marginalizados y colonizados.

¿Cómo es posible que luego de expulsar a los pueblos originarios de sus territorios y explotar los bienes, de buscar imponer un pensamiento y

- 4 Se conocieron las experiencias de resistencia, denuncia y acción de los pueblos originarios de Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay y Perú para la defensa de la Madre Tierra y contrastada con el andamiaje jurídico y empresarial extractivo.

dinámica económica hegemónica de extracción, de reprimir a las poblaciones que luchan por la defensa de los derechos colectivos y de la Madre Tierra, de desvalorizar sus cosmovisiones y culturas, y como resultado de la crisis ambiental que vivimos, se les asigne la responsabilidad del futuro del planeta y de las generaciones humanas? Compleja contradicción política y social conlleva a reflexionar.

Relación cosmogónica de los pueblos originarios y la madre tierra: el centro de la vida

La relación entre la madre tierra y los pueblos originarios es profunda, intrincada y fundamental. Estas poblaciones han mantenido una relación cercana y sostenible con la naturaleza durante siglos, ya que su forma de vida, creencias y prácticas están intrínsecamente conectadas con el entorno natural.

Los pueblos originarios tienen una cosmovisión que reconocen la interconexión entre los seres humanos y la madre tierra. Conciben a la Tierra como una entidad viva y sagrada, y creen que todos los seres vivos tienen un lugar y un propósito en el mundo natural. Esta cosmovisión influye en sus valores, creencias espirituales y prácticas culturales. El concepto de la red de la vida permite esta comprensión armoniosa.

Las prácticas en el uso de la tierra y los bienes naturales de muchas culturas originarias demuestran sostenibilidad en el largo plazo. Han aprendido y enseñan a aprovechar los bienes de manera que no agoten, ni degraden el entorno natural, asegurando así la supervivencia de sus comunidades y la biodiversidad. Los pueblos originarios han acumulado conocimiento profundo sobre la naturaleza, a saber, sobre plantas medicinales, técnicas de agricultura sostenible, métodos de caza y pesca respetuosos con el ecosistema, y la observación de patrones climáticos y estacionales.

A pesar de su profunda conexión con el universo, muchas comunidades de pueblos originarios enfrentan desafíos actualmente, como la pérdida de tierras y bienes, debido a la expansión urbana, la minería, la tala de bosques y el cambio climático. Estos desafíos amenazan sus formas de vida tradicionales y su capacidad para mantener su relación sostenible con la madre tierra.

Colonialidad de los territorios: expulsión comunitaria, propiedad privada territorial y marginación productiva

La colonialidad se refiere a ese proceso histórico en el que una nación o grupo de personas establece, ejerce y mantiene su control sobre un territorio extranjero, generalmente con el propósito de explotar sus recursos económicos, políticos o culturales, pero, sobre todo, para ejercer la autoridad política.

Un objetivo común es la explotación de los recursos naturales⁵ y económicos del territorio colonizado, los que, comparados con los territorios colonizantes, son ricos y exuberantes. Esto puede incluir la extracción de minerales, de la agricultura, la explotación de mano de obra barata y la creación de rutas comerciales para beneficio de la nueva organización productiva colonial. El control político y administrativo es clave en la colonización.

Diversos informes destacan los efectos que estos procesos colonizantes han tenido en la dinámica organizativa, cultural y productiva de los pueblos. Se han roto estructuras históricas en estos ámbitos y se han desarrollado procesos de desarraigo, de pauperización, de exclusión y opresión.

5 Nótese que para la población colonizadora el significado de la Madre Tierra tiene otra connotación. El uso de categorías diferenciadas evidencia el enfoque utilitario de los bienes naturales (fauna, flora, hidrografía, minerales, etc.).

Nos preguntamos: ¿cómo es posible atribuir el futuro y sostenibilidad de la vida humana a poblaciones desvalorizadas y mermadas? ¿Es pertinente considerar que esta atribución es efecto de una visión racista que traslada la responsabilidad de la vida a grupos históricos y estructuralmente excluidos y desvalorizados?

En estas reflexiones cabe destacar el papel del Estado. No está de más recalcar que se define al Estado como ese mecanismo institucionalizado para garantizar los privilegios de las élites económicas y políticas de las sociedades y para normar la vida colectiva. En este sentido, en procesos de colonización y colonialidad, el Estado desatiende estas relaciones y en muchas ocasiones, es el mecanismo represor permanente que permite el continuum del colonialismo.

Relación entre madre tierra y pueblos originarios: contradicciones con un sistema colonizado y capitalista

Los pueblos originarios se reconocen a sí mismos como guardianes de la madre tierra por varias razones, las que están arraigadas a su historia, cultura, y cosmovisión. Muchos pueblos han vivido en sus territorios durante generaciones, a menudo desde tiempos inmemoriales. Las creencias espirituales y cosmovisiones de los pueblos originarios enfatizan la interconexión entre los seres humanos y los bienes naturales.

Históricamente, varias comunidades originarias han practicado formas de vida sostenibles que minimizan el impacto ambiental y evitan la sobreexplotación de los bienes naturales. Su enfoque en la subsistencia y la preservación del medio ambiente les ha permitido mantener una relación armoniosa con la naturaleza. Promueven prácticas sostenibles y resisten la explotación no controlada de sus recursos, a menudo enfrentando amenazas externas como la tala ilegal, la minería y la invasión de tierras.

El reconocimiento y el respeto por su papel como guardianes de la naturaleza son esenciales para abordar los desafíos ambientales globales y proteger la biodiversidad y los ecosistemas del planeta.

El rol de las mujeres de pueblos originarios en la conservación y preservación de la madre tierra es fundamental y diversos

Sumado a lo indicado previamente, propongo una reflexión especial para reconocer la participación de las mujeres en el cuidado y sostenibilidad de la vida. Las mujeres desempeñan una serie de funciones claves en la gestión sostenible y protección de los bienes naturales en los territorios. Son las guardianas de los conocimientos tradicionales sobre plantas medicinales, técnicas agrícolas sostenibles, manejo de recursos naturales y prácticas de conservación.

El papel de las mujeres es crucial en las comunidades. Tienen un papel activo en la gestión de bienes naturales, como la pesca y la recolección de alimentos silvestres. Su conocimiento de los ciclos climáticos y su capacidad para tomar decisiones informadas son fundamentales para mantener la sostenibilidad de estas actividades. Como portadoras de la cultura y las tradiciones de sus comunidades transmiten sus aprendizajes mediante historias, canciones y prácticas relacionadas con la relación entre la comunidad y la madre tierra.

Es importante destacar que el papel de las mujeres de los pueblos originarios en la conservación y preservación de la madre tierra a menudo se ve obstaculizado por desafíos como la discriminación de género, la falta de acceso a recursos y la presión externa sobre sus territorios. Sin embargo, su contribución es esencial para la sostenibilidad de la madre tierra y la preservación de la diversidad cultural y ecológica en todo el mundo. Reconocer y apoyar sus roles es fundamental para lograr un futuro más sostenible.

Relación entre colonización y el modelo económico capitalista: el continuum de la colonialidad

En América Latina, los procesos de colonización están amarrados con un modelo económico capitalista basado en la propiedad privada, el libre mercado, la competencia, la búsqueda de beneficios y la libertad de elección. En el capitalismo, las personas y las empresas pueden acumular riqueza y capital a lo largo del tiempo.

¿Puede ser cierto en un sistema económico y social colonizado donde los recursos productivos son privilegios para elites sustentadas en las relaciones coloniales y donde la movilidad social está condicionada al trabajo forzado y a la mano de obra barata que fomenta la colonialidad? Este modelo y sistema económico tiende a favorecer un gobierno limitado en asuntos económicos. Aunque el Estado puede desempeñar un papel en la regulación y la protección de los derechos de propiedad, generalmente no interfiere en gran medida en las decisiones económicas de las empresas y los individuos.

El modelo económico capitalista que se vive en nuestros países multiculturales, y que en los últimos años priorizan actividades extractivistas de los recursos en territorios de pueblos originarios, antagoniza con los principios de sostenibilidad de la vida desde una visión integral de reproducción, sustentabilidad y sostenibilidad de la madre tierra.

¿Perversidad o esperanza del sistema? Responsabilización de pueblos originarios para el cuidado de la madre tierra ante los efectos del cambio climático

La responsabilidad histórica se traslada a los pueblos colonizados y excluidos del poder económico y político para que sostengan la vida de la

humanidad y el planeta, considerando su estrecha relación con prácticas de sostenibilidad y sustentabilidad de los bienes naturales. Considero positivo y esperanzador que, en estos momentos de la historia, la mirada voltee a valorar las prácticas de conservación, preservación y sostenibilidad de la madre tierra que los pueblos originarios desarrollan.

La Madre Tierra como centro de la vida

Ajmaq/Wielman Humberto Cifuentes Estrada

Introducción

El objetivo de este componente es reflexionar sobre la concepción de los pueblos originarios con relación a la Madre Tierra como centro de la vida e identificar algunos elementos básicos desde la filosofía maya que fortalecen esta concepción y orientan las prácticas cotidianas del pueblo Maya.

Para nosotros, los pueblos originarios, como pueblo Maya, concebir a la Madre Tierra como el centro de la vida implica reconocer su papel fundamental como proveedora de sustento y fuente de conocimiento. La Madre Tierra se comprende como abuela, madre y maestra, desempeñando roles que van desde la custodia de la sabiduría ancestral hasta la provisión de recursos necesarios para la plenitud de vida. La relación del ser humano con la Madre Tierra se rige por principios de equilibrio, armonía y dualidad, lo que permite la transformación constante de la vida y la interdependencia entre todos sus elementos.

Se describen cinco principios básicos que nos permiten comprender esta concepción de la Madre Tierra como centro de la vida. Estos principios incluyen el orden y funciones de los elementos naturales en constante movimiento, la unidad natural y cósmica que conecta a la Madre Tierra

con el universo, la importancia del equilibrio y la armonía, la energía vital presente en todos los seres y la complementariedad y dualidad que promueve la idea de comunidad y familia en la relación entre los seres.

La tierra abuela, madre y maestra: centro de la vida

Para nosotros los pueblos originarios, hablar de la Madre Tierra es hablar del sustento de la vida, porque la tierra es abuela, madre y maestra. Es dadora y generadora de vida. Es abuela guardiana de conocimientos, valores y principios que regulan las relaciones entre los diferentes seres que coexisten en ella. Como madre, es fuente de ternura y a cada ser le provee lo necesario para su plenitud. No distingue seres pequeños ni grandes, es equitativa, justa y se autogobierna mediante tres principios fundamentales que son: movimiento, armonía y equilibrio.

La tierra es maestra porque nos enseña e inspira conocimientos para regular nuestra relación social y con ella misma. Las propiedades curativas que poseen las plantas contribuyen al equilibrio de la vida del ser humano y de los animales. Estos conocimientos se adquieren mediante la observación y la experimentación que realizan personas dotadas de sabiduría y de energía cósmica, lo cual indica un nivel de relación profundo del ser humano con la Madre Tierra, en tanto que la sabiduría ancestral sobre el cuidado de la red de la vida es un bien común que la ejercen determinadas personas para mantener el equilibrio social, y la reciben a través de sus energías de concepción, el estudio minucioso de las propiedades de las plantas y el diálogo constante con el sagrado fuego y la Madre Tierra.

Como Mayas, concebimos la tierra como madre y establecemos con ella una relación profunda de respeto, cuyas prácticas de vida se fundamentan en el cuidado y resguardo de todos los elementos que la componen.

Hay una relación interdependiente entre los distintos elementos, los cuales son comprendidos como seres con vida para la vida.

Dicho lo anterior, nos surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el impacto de la concepción de la Madre Tierra como centro de la vida en las comunidades de los pueblos originarios? ¿Cuál ha sido el rol del Estado en función de promover con los pueblos originarios la concepción de la Madre Tierra como centro de la vida?

Los pueblos originarios constituimos el 6% de la población mundial y gestionamos el 28% de la superficie del planeta manteniendo zonas forestales intactas y con mayor biodiversidad (FAO, 2022), asimismo, preservamos una cantidad importante de bosques que son cruciales para la reducción de gases de efecto invernadero y para la preservación de la misma biodiversidad. Para lograr esto, desarrollamos buenas prácticas de protección, resguardo y aprovechamiento equilibrado de los bosques, produciendo alimentos nutritivos y particularmente resilientes al cambio climático que hoy afecta a la humanidad. Este aporte no es nada nuevo como lo afirma Cumes (2014), en el prólogo del libro “El Buen Vivir” de la Confluencia Nuevo B’aqtun de Guatemala.

En el Norte de Guatemala, el despojo de las tierras del pueblo Maya q’eqchi’ inició durante la colonia y posteriormente entre 1871-1883 las tierras “baldías” que en realidad eran tierras comunales poseídas por el pueblo Maya, fueron declaradas nacionales y posteriormente pasaron a ser propiedades de militares y políticos de turno (Sosa Velásquez, 2016).

Actualmente en esta zona se ha masificado por la plantación de palma africana con el pretexto de promover el “desarrollo” de las comunidades, situación que nunca se ha concretado. Al contrario, el desvío de ríos, lagunas y nacimientos han puesto en grave riesgo y situación de alta vulnerabilidad a las comunidades. Los suelos son más áridos y secos como consecuencia de la pérdida de los bosques y la poca retención de la humedad en el suelo, impactando en el aumento de la temperatura que ha

llegado hasta 40°C, haciendo imposible para un campesino soportar una jornada agrícola de ocho horas diarias debido al intenso calor.

Principios básicos para comprender la Madre Tierra como centro de la vida

Al respecto, el Consejo Nacional de Educación Maya de Guatemala (CNEM, 2004), considera importante que como seres humanos tomemos conciencia de las leyes cósmicas y naturales que rigen las relaciones entre los astros y la vida del ser humano. En tal sentido, identifica cinco principios básicos que permiten concebir la Madre Tierra como centro de la vida. Estos son:

1. **Orden y funciones:** Todos los elementos de la Madre Tierra y del cosmos no tienen posiciones estáticas sino permanecen en constante movimiento que afectan las relaciones entre sí. Lo que significa que el abuelo sol, la abuela luna y las hermanas estrellas, cumplen con funciones trascendentales en el surgimiento, regeneración y desarrollo de la vida, en consecuencia, cada elemento en la Madre Tierra como el cosmos, tienen una razón de ser, no están producto de la casualidad, es decir, cada elemento es un hilo diferente de un mismo tejido.
2. **Unidad natural y cósmica.** La Madre Tierra es parte del universo y cada elemento que la constituye es una síntesis del microcosmo. Por lo tanto, lo que pasa en el universo afecta a la Madre Tierra y lo que pasa en la Madre Tierra afecta al universo, como totalidad de la vida en movimiento. De ahí que el ser humano es parte de la Madre Tierra y ella es parte de él.
3. **Armonía y equilibrio.** Todos los elementos de la Madre Tierra como del universo se gobiernan a través de la energía del equilibrio y la armonía mediante dimensiones duales como frío-caliente, luz-oscuridad y repulsión-atracción. La armonía y el equilibrio es lo que

permite la transformación constante de la vida. Cada ser es autónomo, pero a su vez interdependiente.

4. **Energía.** Todo lo que existe en la Madre Tierra y en el universo tiene su esencia, es decir, tiene vida. Todo ser se mantiene, reproduce y multiplica si se le cuida, se atiende, se alimenta y agradece.
5. **Complementariedad-dualidad.** Todo ser tiene su complemento, es decir, nos debemos a otro ser. Por tal razón el pueblo Maya comprende que todos los elementos de la Madre Tierra y del universo son mi otro yo. Esta relación complementaria es la que da origen al principio de comunidad, donde la plenitud social complementa la plenitud de cada ser, lo que significa que todos somos una familia. Hay algunas energías importantes dentro de la creación del ser humano y del universo, que nos recuerdan el concepto de complementariedad y dualidad, como Tz'aqol-B'itol (estructura y forma), Uk'ux k'aj-uk'ux ulew (Esencia del cielo, esencia de la Madre Tierra), Tepew-Q'uq'umatz (soplo y movimiento), e Ixpiyakok-Ixmukane (Ser dual, mujer-hombre) (CNEM, 2004, pp.41-42).

Conclusión

Concebir la Madre Tierra como el centro de la vida es comprender la profunda interconexión y armonía que existe entre todos sus elementos incluyendo el cosmos. Cada componente, ya sea el sol, la luna, las estrellas o los seres humanos, desempeña un rol esencial en el surgimiento y desarrollo de la vida. Esta perspectiva nos indica que no hay casualidades en la existencia, sino que todo forma parte de un tejido global interdependiente. El pueblo Maya reconoce y honra la interconexión de todos los elementos en la Madre Tierra y el cosmos, promoviendo así un profundo respeto por la vida y la necesidad de mantener el equilibrio y la armonía en nuestra relación con el entorno.

REFERENCIAS

- Cojtí Cuxil, Demetrio. (1997). El movimiento Maya (En Guatemala). Volumen 20 de Documento IWGIA, ISSN 0108-9927. Chosamaj Fundación.
- Confluencia Nuevo B'aqtun. (2014). El Utzilaj K'aslemaal-el Raxnaquil kaslemaal. El buen vivir. Instituto Hegoa.
- Consejo Nacional de Educación Maya [CNEM]. (2004). Uxe'al Ub'antajik le Mayab' Tijonik. Marco Filosófico de la Educación Maya.
- Cumes, Aura. (2007). Patriarcado, dominación colonial y epistemología Maya. <https://goo.su/RRzS>
- Cumes, Aura. (2019). El mundo del uno: colonizar para existir y vigencia de las epistemologías milenarias. <https://bit.ly/3kBh7f7>
- Estermann, Josef. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Polis Revista Latinoamericana.(38) Pueblos indígenas y descolonización, 1-19- <https://journals.openedition.org/polis/10164>
- Herrera, Alicia. (2015). El Tratamiento de la Diversidad Cultural en los Procesos Formativos de la Universidad de San Carlos de Guatemala: Entre Otriedades, Diversidad y Diferencia. [Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, España]. <https://bit.ly/3Zes5pG>
- Ibáñez, Juan José. (2010). De la Madre Tierra a Gaia y/o Gea Pasando por la Biofilia. <https://shorturl.at/evAEN>
- López, Marta (2015) Aproximación a los fundamentos epistemológicos de la educación superior desde la cosmovisión Maya. IUMUSACUSAC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO]. (2022) Cinco maneras en que los pueblos indígenas pueden ayudar al mundo a erradicar el hambre. <https://shorturl.at/lrzA8>
- Pérez Sánchez, Carmen Nieves (2004). La construcción social de la infancia. Apuntes desde la sociología. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, ISSN 0211-8939, (7), 149-168.
- Sosa Velásquez, Mario (2016). Acción pública y desarrollo territorial en Alta Verapaz. Eufemismos con el modelo económico y el Estado actual. Instituto de Investigación y Proyección sobre el Estado. Universidad Rafael Landívar.
- Xón Riquiac, María Jacinta. y Viaene Lieslotte (coord) (2022). AGUAS TURBIAS. Extractivismo (Neo) liberal, acción jurídica indígena y transformación del Estado en Guatemala. Madrid: Proyecto ERC RIVERS – Universidad Carlos III de Madrid.



Epistemologías Inquietas e Inquietantes

Políticas educativas rurales, extensionismo en contextos de encierro e investigación interseccional de acción intercultural

Bruno Hennig*

María Teresa Cruz Bustamante**

Victor Adrián Díaz Esteves***

Presentación

Hablar de episteme es un modo de percibir el mundo, así como también nos permite transitar la co-construcción del conocimiento, en este caso, desde un enfoque sobre la vida, los saberes y también el posicionamiento político-ideológico y ético-práctico de sujetos y sujetas vinculados/as a procesos pedagógicos de quienes experimentan alguna forma de opresión. “Epistemologías inquietas” e “inquietantes” son formas de resistir y

- * Docente investigador. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), Argentina. Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (Universidad Nacional de San Martín), Argentina. Doctorando en Salud Mental Comunitaria (Universidad Nacional de Lanús). Trabajador de Salud Mental. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- ** Catedrática investigadora Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador, CA. Dra., en Educación. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- *** Educador y comunicador popular. Doctor en Educación (UAHC). Investigador Asociado al CIED y al Depto. de Trabajo Social (UCT), Chile. Investigador PAIE/CSIC 2022/2023 y Prof. Titular EP/ UDELAR en: “Educación y Comunicación Popular” (FIC/PIM) y “Educación, ciencia popular, territorio y subjetividades en investigaciones interdisciplinarias”, Fac. de Psicología, UDELAR, Uruguay. Docente del Centro Regional de Profesores, CFE/ANEP, Uruguay. Coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

provocar disrupciones silenciosas, contestatarias; y múltiples modos de manifestar lo “injusto” desde la perspectiva del sujeto oprimido.

A continuación, encontraremos tres casos: 1) Personas privadas de libertad en un programa de extensionismo crítico en Argentina; 2) Niños, niñas, maestros y maestras, campesinos y campesinas ante el análisis de las políticas educativas de sectores rurales en el El Salvador; y 3) Indígenas Charrúas, Afroindígenas y estudiantes que a partir de una investigación acción intercultural en el Uruguay, elaboraron una propuesta de sistematización de experiencias sobre trayectorias educativas de pueblos originarios desde la perspectiva interseccional.

Educación en contextos de encierro y epistemología inquietante: la experiencia del Programa de Extensión en Cárcel en la Argentina

Bruno Hennig

Introducción

El antropólogo Andrew Canessa (2008), en la introducción de su texto, propone atender críticamente a la elaboración de una destacada pintura en tanto construcción-relato de la historia desde una posición ideológica bastante clara. El autor denuncia que en la imagen del descubrimiento de América por Théodore Galle en 1580, el europeo Américo Vesputio, erguido y sosteniendo las herramientas de la ciencia racional y su religión halla a América en su hamaca, desnuda más llena de asombro que de temor, pareciendo abierta a sus ‘avances’, pero lo que se nota menos habitualmente es que América está representada por una mujer rubia de apariencia europea.

América, aparece una operación simbólica mediante, personificada y visualmente como rubia y de apariencia europea, no ya con temor por la violación y el violento encubrimiento de América (Skovgaard, 2008) sino

como apaciguada, quieta y abierta a lo que pudiera venir. Prevalecen también modos de producir conocimiento que se hallan arraigados en resortes ideológicos positivistas y eurocentristas, que pretenden el orden, la estabilidad, el progreso en tanto lineal (en esta vida espiralada y reversible), la certeza –en este flujo contradictorio y lleno de batallas por el sentido– y una supuesta distancia entre investigadorxs y fenómenos o sujetos investigados (“o asujetados”).

Como Kusch (1977) señala: no se trata de negar la filosofía occidental, pero sí de buscar un proyecto más próximo a nuestra vida. Históricamente, algunas corrientes dominantes dentro de las ciencias sociales operaron como poderes académicos al categorizar sujetos para volverlos legibles y gobernables (Gómez Carpinteiro, 2014). Siguiendo el trabajo del antropólogo Michel-Rolph Trouillot retrata brevemente la crítica al distanciamiento entre el antropólogo y los subordinados, pues suponen una recreación de la discusión entre objetividad y compromiso político.

Esta separación entre compromiso político y objetividad es produce socialmente y opera como poder a través de discursos dominantes acerca de cómo hacer ciencia. Se trata de vencer el divorcio sujeto-realidad en tanto objetividad externa ya que no sólo es falsa, sino que también favorece la imposición de la idea de que la realidad, al ser ajena a los sujetos no puede ser transformada, invisibilizando así la trampa primordial de la hegemonía, la cual consiste en la exigencia de postular a ella como inevitable, cuando toda realidad es una construcción de actores, aparezcan éstos ocultos o no (Zemelman, 2005).

Las epistemologías inquietas e inquietantes son las que desbordan los límites de lo instituido, transgreden relatos historiográficos que componen nuestros marcos comprensivos desde paradigmas eurocéntricos que plantean la separación entre objetividad y compromiso político, pretenden categorizar sujetos para volverlos legibles y gobernables, reduciendo la complejidad del ser a categorías, fenómenos e identidades expresables.

Buscamos también, revitalizar a aquellos sujetos que han sido situados en tanto voces silenciadas y pasivas, como lxs presxs que, más allá de los delitos cometidos, son oprimidxs y en su gran mayoría pertenecen a clases populares, no porque sean los únicos que cometen delitos, sino porque resultan más capturables y a ellxs se dirige el sistema penal desde una selectividad clasista y racista. Más adelante, también los indígenas desplazados del Uruguay o niños y niñas con sus docentes rurales en el Salvador (V. arts.ss.).

El Programa de Extensión en Cárceles (PEC) es un proyecto de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en algunas cárceles de Argentina, enraizada en la experiencia UBA XXII. Uno de los objetivos del PEC es el de ampliar el derecho a la educación y fomentar el desarrollo comunitario dentro y fuera de la cárcel, por medio de prácticas de investigación, docencia y extensión dirigidas a la defensa de los derechos humanos.

El PEC ofrece distintos cursos y talleres de formación de sujetos que, aún en intramuros, dejan momentáneamente de ser presxs para SER estudiantes en un complejo movimiento de suspensión en el aire por el cual por un rato se les habilita otra identidad. Lo que le otorga un rasgo de distinción, en primer término, practicar en el espacio áulico dentro de la cárcel una relativa horizontalidad entre lxs estudiantes y lxs docentes y, en segundo término, al no desconocer que históricamente la escuela/universidad y la cárcel fueron estudiadas en tanto instituciones disciplinarias en consonancia con la expansión del capital, en el presente lxs docentes procuran posicionarse de otro modo, para tampoco replicar la educación bancaria (Freire, 1975).

El taller de Narrativa, por ejemplo, y el de Educación Popular, por otro, operan desde una epistemología inquietante porque empiezan por el reconocimiento y la búsqueda de los saberes que todxs y desbordan en la comodidad burguesa que practica el sistema capitalista en cada unx al comenzar a urdir tramas desde una polifonía incomodante.

Ambos talleres mencionados provocan la incomodidad desde acciones y gestos para desnaturalizar la realidad de la vida cotidiana y hacer

trastabillar la ilusión de una supuesta y aquietante estabilidad en las condiciones de posibilidad de un sentido aparentemente inamovible. Es decir, que la apuesta es encender el fuego de la apertura necesaria para la disposición del horizonte de sentido de lo posible, para renunciar a lo que siempre se presenta como lo dado, en tanto lo que es y no lo que puede ser.

Las epistemologías inquietas son aquellas que persiguen constantemente la búsqueda/ de todo lo que no está, lo que no hay y se puede co-construir, mientras que las epistemologías inquietantes emergen de las primeras y son el paso siguiente para caminar en este mundo oscuro que les pertenecería a las minorías reaccionarias. Sin embargo, en un interjuego dialéctico en el que se plasma la dimensión relacional del poder, las mayorías marginadas entran en tensión subrepticamente con los sentidos dominantes que corren de arriba hacia abajo y buscan aplanar la experiencia de existir.

En una entrevista realizada en el año 2022 en Argentina a un sujeto que había estado preso y ya no lo está, nos expresaba que la cárcel es como un submundo oscuro donde se ve la miseria, no sólo por la pobreza sino también en el sentido de lo peor de la humanidad, y que ese submundo también sería un reflejo de lo que pasa afuera.

Los tratos crueles hacia lxs presxs, requisas y humillaciones: prácticas y celdas de aislamiento; constantes traslados de lxs presxs tanto dentro de una unidad penitenciaria como de una cárcel hacia otra; hacinamiento; mala calidad de vida. Todo ello es lo peor del sistema penal, pero a la vez lo peor de la humanidad, porque en contexto de encierro se producen sistemáticamente decisiones y situaciones arbitrarias por parte del servicio penitenciario.

Todo esto se produce, tanto por cuestiones para nada menores respecto a salud en general y alimentación en particular como ambientales y de (in)habitabilidad social, física y/o simbólica; gestión desbalanceada de la violencia entre presxs; sistema de premios y castigos en sustitución de derechos correspondientes a todo ser humano. Si acaso lo peor de la

humanidad se halla adentro, es porque es posibilitado por un afuera, ya sea que lo ignore, lo reafirme o que no le importe.

Adentro y afuera deberían estar más conectados y dejar de operar en tanto dualidad como interfaz que beneficia a lxs de arriba, a lxs que mandan sin obedecer a lxs de abajo. Si se explicitan ciertas condiciones propias de las prisiones latinoamericanas en general y argentinas en particular, es porque la educación en cárceles no puede sustraerse del contexto que las cobija, con sus contradicciones, sus pujas y tensiones, ambivalencias, reglas arbitrarias e incommensurabilidad de apuestas en un mundo que hace que la educación en contexto carcelario no sea una panacea, ya que las lógicas penitenciarias se filtran, porque la escuela y la universidad no dejan nunca de estar en su casa.

Perpetuar lo inquietante

No alcanza con la educación en cárceles, aunque muchas veces la primera no llegó y entonces el Estado no la acercó/protegió, ni aseguró, pero la educación en prisiones debería expandirse a todos los contextos de encierro, no sólo porque la educación es un derecho humano fundamental sino también porque es la posibilidad para procurar abrir otros códigos lingüísticos, políticos, culturales en las tramas intersubjetivas, a pesar de que la educación intramuros no pueda garantizar la no reincidencia.

Su tarea es ardua, pero, sobre todo, es otra. Su tarea se halla en la posibilidad de perpetuar lo inquietante, en la apuesta, en la disputa de sentidos, en no dejarse vencer jamás por el servicio penitenciario que junto a los operadores judiciales y a las letras legales son el brazo punitivo del poder del Estado.

REFERENCIAS

Canessa, Andrew (2008). El sexo y el ciudadano: Barbies y reinas de belleza en la era de Evo Morales, en Wade y otros (eds.), *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. CES, 69-105.

Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ed.

Gómez Carpinteiro, Francisco (2014). Antropología, ciencia y otro conocimiento. Reflexión sobre

el sujeto y sus conceptualizaciones, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. 35 (137), 15-53.

Kusch, R. (1977). *El pensamiento indígena y popular en América*. Hachette. Programa de extensión en cárceles.

Skovgaard, Rasmus (2008). *El encubrimiento de América. Secretos de una tierra arrasada*. Capital Intelectual.

Zemelman, Hugo (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Ed.

Una mirada inquietante a la política educativa y a la educación rural en El Salvador

María Teresa Cruz Bustamante

Introducción

Se presenta a continuación la realidad de la educación rural como resultado de la implementación de la Política Educativa en El Salvador, desde otra perspectiva. Se retoman los lineamientos de la Política Educativa nacional y la realidad de la educación en la zona rural, como ejes de la discusión, para identificar la alineación entre el discurso oficial y la situación rural, con la finalidad de valorar si se está cumpliendo la educación como derecho humano, inclusiva, pertinente y de calidad. Esta arroja una mirada inquietante orientada a la niñez y a la juventud en los territorios. Es un estudio cualitativo con la estrategia metodológica documental, se han revisado documentos de investigaciones y artículos relacionados sobre la temática.

Esta dicotomía se analiza desde una perspectiva disruptiva y holística, a lo que se ha llamado, epistemologías inquietas e inquietantes. Como lo expone Zemelman, H. (2021), hay una necesidad de resignificar, esto surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. Pero ¿por qué el desajuste? Expresa el autor, que esto se da cuando se construye el pensamiento desde lo que no se conoce y discrepa de la realidad.

¿Cuándo hablamos de educación rural, de qué realidad estamos hablando? ¿Cómo la política educativa concibe y aborda la educación rural? En El Salvador, el ente rector de ejecutar la política educativa es el MINED (1996). El Artículo 65, de la Ley General de educación expresa, que es “responsabilidad del Ministerio de Educación normar, financiar, promover, evaluar y administrar los recursos para alcanzar los fines de la educación nacional” (IEAL, 2023, p. 12).

¿Desde dónde se gesta el proyecto de nación? El modelo de desarrollo que define las políticas globales se enmarca que la política neoliberal que favorece el modelo de desarrollo imperante, y el modelo educativo que impera en América Latina, en el territorio de *Abya Yala*, en la dimensión mundo, con alcance global.

Partimos de un planteamiento sobre la comprensión de la “educación rural”. César Sánchez y otros (2021), la educación rural responde a la escases en: ingresos “socioeconómicos”, población escolar, oferta educativa, niveles de escolarización en la población adulta, entre otros.

El Centro de Estudios Educativos (1990) sostiene que en los territorios rurales se va reduciendo la población estudiantil, por ende, se justifica el cierre o la no apertura de los niveles siguientes. Para la niñez que finaliza, resulta compleja la movilización a otros sectores y su continuidad escolar.

Ante este escenario, la calidad de la educación rural va en desmedro, y su horizonte se desvanece con el anhelo de la educación como derecho humano. En El Salvador “(...) de los 5.147 centros educativos registrados, el 74.88 % se encuentran en zona rural y un 25.12 % en el área urbana”, (MINED, 2018). La educación es un derecho humano, más obvio, que “tiene gran incidencia en el desarrollo de un país, al garantizar el proyecto de vida de cada ser humano” (Zepeda, 2010, p.123).

Sin embargo, la evidente exclusión a nivel país mantiene condiciones inhumanas en las escuelas rurales. Elevados porcentajes de niñas, niños y adolescentes reciben la ración alimenticia, como único alimento

en 24 horas, que no sólo afecta el rendimiento escolar, sino su propia subsistencia.

Además, la infraestructura es inadecuada, los espacios pequeños, con pintura desgastada, sin ventilación e iluminación no apropiada bajo rendimiento escolar. Estas condiciones de pobreza en que se desarrolla la educación afectan directamente las condiciones de vida de la niñez en todas sus expresiones y manifestaciones. En los territorios excluidos y marginados la educación es de menor calidad, porque la atención no llega o llega tardíamente.

En cuanto a las competencias docentes, tan cuestionadas, la propuesta curricular, que no considera la diferencia entre el currículo del área rural y el del área urbana, como si no hubiera diferencias en ambas realidades, se continúa con el currículo único, se agudiza más la exclusión e inequidad.

Las condiciones de las aulas multigrados, unidocentes en las escuelas rurales, al respecto, Zepeda, E. P. M., (2022) expresa, “una misma o un mismo docente tiene tres secciones integradas: cuarto, quinto y sexto grado, en la misma aula y al mismo tiempo” (p. 128). Los docentes expresan que no están preparados para atender esta diversidad y garantizar la calidad.

Este panorama en el aula multigrado rural genera condiciones inapropiadas para los aprendizajes, esto evidencia los desafíos en educación rural, para acceder al derecho. Hablar de los bajos resultados en el aprendizaje implica buscar culpables, recayendo la responsabilidad en el cuerpo docente; ante lo cual los docentes exponen: “Se hace lo que se puede” (Y esto se repite, una y otra vez).

En materia de educación en el país, esta sería una de las razones del estancamiento a nivel país, que genera el círculo vicioso de la exclusión, inequidad y la pobreza. Hernández (2014) ha planteado problemas que preocupan y se observan en las escuelas rurales en El Salvador y el reto para el gremio docente en la prensa: “La cruz que cargan los maestros en El Salvador” (Hernández, 2014).

La educación en América Latina continúa bajo el efecto de la visión occidental, han pasado años desde que se plantearon los primeros cánones que inspiraron a las primeras escuelas. ¿Qué ha cambiado hasta hoy?, quizá muy poco, continuamos manteniendo muchos principios de esa vieja educación.

Una educación centrada en la racionalidad versus el humanismo, una educación frontal que potencia la relación del que sabe y de los ignorantes; un modelo educativo excluyente, que hace la diferencia entre ricos y pobres, de ahí las dos educaciones, para inteligentes y para tontos; estas prácticas a lo largo de los años solamente han potenciado las desigualdades y la exclusión.

Además, es una educación mercantilista, individualista y competitiva, esto, contrario a los principios y valores de solidaridad, empatía, respeto, libertad, equidad y justicia propios de un enfoque humanista centrado en la persona. La apuesta de la Agenda 2030 consideró cambios importantes en materia de calidad, inclusión y equidad.

Con relación a la educación rural, los docentes que laboran en estos territorios han manifestado constantemente su inconformidad ante la no participación en los procesos de toma de decisiones de la política educativa, que se sienten abandonados, no tomados en cuenta y que solamente les corresponde obedecer y ejecutar acciones prescritas desde el MINED. Esto los ha llevado a la pérdida de autonomía, desmotivación, daño a su autoestima y también porque no decirlo se han acomodado a esta dinámica de hacer el menor esfuerzo.

Esto es común en El Salvador, manifestado por los docentes en reiteradas ocasiones: “hacemos sólo lo que se nos indica”. Las implicaciones de este rol en su vida personal y profesional es una omisión evidenciada que afecta la dinámica de la práctica docentes desde lo profundo, porque ser ejecutor es asumir el rol de no pensar, no cuestionar, obedecer ciegamente los lineamientos prescritos por un funcionario que muchas veces desconoce la realidad en el contexto rural, las condiciones en que se labora, las necesidades de la niñez, la falta de recursos, la pertinencia de los contenidos.

Conclusión

Para finalizar, estas reflexiones se traducen en la “no calidad educativa”. Al relacionar aquellos bajos resultados en el rendimiento académico de la niñez y la adolescencia con la falta de competencias docentes, este es el resultado. Se toma en cuenta lo expuesto, sobre la política educativa, la realidad rural, el desempeño docente y la calidad educativa en el país y ALC, los desafíos persisten.

También nos obliga a repensar la manera en que hacemos política educativa, formación inicial docente y formación continua. Ante la claridad de la problemática de la educación: ¿cómo darle vuelta al proyecto educativo para obtener otros resultados? o ¿cómo empoderar al gremio docente para reivindicar el desarrollo profesional, devolviéndoles la voz y el liderazgo en la noble tarea de educar para la transformación social? Si se dejara de buscar culpables sobre la baja calidad de la educación, sería una oportunidad emancipadora la búsqueda del diálogo con el sector docente hacia una posible forma de incidir en la calidad de la educación y en su futuro para nuestros países latinoamericanos.

REFERENCIAS

- Centro de Estudios Educativos (1990). *Proyecto interregional para la mejora de los servicios de educación primaria*. CEE.
- Hernández Barbosa, Rubinstein (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, 1(63), 15-38.
- Internacional de la Educación América Latina (IEAL) (2023). *La política educativa en El Salvador: El impacto de la antipolítica educativa del Banco Mundial*. OLPE. Ed. Internacional de la Educación América Latina.
- MINED (1996). Ley General de educación de El Salvador, Artículo 65.
- MINED (2018). Observatorio sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador.
- PNUD (2011). Colombia rural: razones para la esperanza. Informe nacional de desarrollo urbano.
- Rivera, Silvia (2013). *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Prometeo Libros.
- Sánchez, César; García Mariela; Molina, Celeste & Robert Cummings (2021) Caracterización de los espacios rurales en El Salvador a partir de estadísticas nacionales. *Revista Polis*.
- SECC/SICA (2014) *Política Educativa Centroamericana*.

Zemelman, Hugo (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.

Zepeda, Muñoz Emma Patricia (2022). Retos que enfrenta el derecho a la educación en las zonas rurales de El Salvador. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 33(1), 119-133.

Voces susurrantes/silenciadas de Charrúas y Afroindígenas: Inquietudes epistémicas en la investigación interseccional de acción intercultural

Victor Adrián Díaz Esteves

“No cantes más torcacita que llora sangre el ceibal”⁹
Anibal Sampayo¹⁰

Introducción

Incómoda, inquieta y perturbadora, la invisibilización indígena en el Uruguay ha dejado de ser un mito para convertirse en un vestigio de antaño. El escenario público habla de indígenas en Uruguay, la sociedad se dispone a nuevas conversaciones originarias y tribales.

El país “sin indios” se autopercibe blanco. Su último registro censal (2011) arrojó 5% de reconocimiento indígena y 8,1 % de afrodescendencia (Albarenga, 2017). Los estudios genéticos indican un 34% de ascendencia indígena por línea materna, en el Norte del país (Albarenga, 2017).

La sociedad uruguaya está abierta a discutir estos temas. La negación indígena obedece a una práctica denominada epistemicidio que ha sido

⁹ *Erythrina crista-galli*, es el nombre científico de la flor del Ceibo, símbolo patrio uruguayo y también, argentino, representa la cresta de un gallo, la valentía y la fuerza como símbolo de patriotismo, escrito en latín.

¹⁰ Aníbal Domingo Sampayo Arrastúe de Paysandú (1926 - 2007): poeta, cantante, guitarrista, arpista y compositor uruguayo. Grabó con Mercedes Sosa, Cafrune, Quilapayún, Larralde y más.

sistemática en el manejo del discurso político de la derecha imperante y en la academia, principalmente porque impactó la opinión pública permeando en el imaginario colectivo y argumentando un tipo de construcción historiográfica oficialista de nación.

El argumento de un país sin indios proviene de la escuela vareliana, modelo moderno de escuela europea, laica, gratuita y obligatoria con la reforma de Luis Batlle. Los programas de historia constataron que eran siete: Charrúas, Chanás, Guanás, Arachanes, Guenoa-minuanes, Yaros y Guaraníes (Pi Ugarte, 1999).

Actualmente, el discurso oficial dice que se han extinguido. Sin embargo, la sociedad civil, en el marco de un proceso deliberado de visibilización, las voces silenciadas de personas Charrúas y Afroindígenas del Uruguay se quieren expresar, porque están vivas.

En estos años, la acción social en movimiento ha avanzado en el diálogo intercultural entre organizaciones indígenas, actores políticos y ciudadanos para la constitución de la comisión de ratificación del Convenio 169 de la OIT que reconoce Derechos Indígenas (y que Uruguay y Guyana son los únicos dos países que no lo poseen). Esto ha generado nuevos espacios de visibilización, debate y resistencias, no exentos de conflictos, también en ambas orillas.

De la inquietud epistémica: ¿Un Uruguay con o sin indios? ¿Existen o existimos?

El eslogan “Uruguay, país sin indios” ha sido útil para demostrar durante décadas la invisibilización desde la “Matanza de Salsipuedes” o genocidio de la población Charrúa el 11 de abril de 1831 (Picerno, 2008). La expresión “sin indios” apela a instrumental a un discurso eurocéntrico, servil al gobierno estrenado por primera vez bajo la figura del Brigadier General Don Fructuoso Rivera: apellido que lleva por nombre uno de los Departamentos más grandes al Norte del país, un sin número de calles y

avenidas; un parque monumental en Montevideo y la denominación de la Ruta 5, arteria principal que recorre el país en el tramo más extenso de Norte a Sur: Rivera - Montevideo.

Por otro lado, el autor intelectual del Genocidio de la población Charrúa en Salsipuedes, el 11 de abril de 1831, fue “Don Frutos” (Fructuoso Rivera), el primer presidente del Uruguay, como le llamaban sus peones. Por su parte, su sobrino, Bernabé, no corrió la misma suerte, porque fue vengado por los Charrúas, tras haber sido el ejecutor (autor material) del mal llamado “exterminio indígena” en la República Oriental del Uruguay, en la Matanza de Salsipuedes, según narra la novela histórica del escritor Tomás de Mattos, a orillas del río Cuareim (De Mattos, 1988).

Las miradas inquietas de la episteme afloran cual prisma con infinitas alternativas de relucir lo “no visto” o “lo invisibilizado” de toda una civilización. Así ocurre con el caso Afroindígenas en el Uruguay, o también llamados “Zambos” por Artigas.

Investigación interseccional de acción intercultural de estudiantes

La visibilización Charrúa y Afroindígena un tema amplio y complejo que no se agota aquí, pero intentaremos abordarlo a partir de dos investigaciones de colectivos de estudiantes inter-facultades.¹ (Estudiantes UDELAR, 2023, Prensa). Como resultado, se diseñó colectivamente una propuesta de sistematización de experiencias de metodologías cualitativas de participación y acción focalizada en las trayectorias educativas de pueblos originarios, desde el paradigma dialógico intercultural, con enfoque interseccional. Este trabajo aportará a las políticas públicas en

¹ Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE), Universidad de la República (UDELAR). Una de ellas (N°41/2021) trata sobre trayectorias educativas estudiantes y docentes de liceos uruguayos que participaron de talleres OVO de PROGRESA en pandemia; la segunda se focaliza en trayectorias educativas de pueblos originarios y tribales (N°98). Adjudicadas ambas por concurso público ante la CSIC.

educación, al liderazgo de las organizaciones sociales indígenas y a la comunidad popular, sea científica o no (Díaz y otrxs, 2023).

La perspectiva metodológica cualitativa contempla un diseño coherente con la propuesta de Investigación Acción Participativa de Fals Borda (1981; 2013); Fals Borda y Rodrigues Brandão (1991) y la utilización de dos herramientas o métodos que se han ido enriqueciendo el transcurso del trabajo de campo con la interacción de las personas participantes: bitácoras pedagógicas desde el paradigma freiriano dialógico/dialogizante (Díaz, 2022) y narrativas autobiográficas orales (Parra & Gutierrez, 2020; Parra, Villa & Gutiérrez, 2018). Yolanda Parrra es una investigadora colombiana que junto a Saray Gutiérrez de origen Wayú y Ernel Villa, se dedicaron a construir en conjunto saberes colectivos indígenas decoloniales a partir de las narrativas autobiográficas orales, en oposición a los métodos académicos de extractivismo cognitivo y al epistemicidio. La literatura plantea que hay dificultad para unificar visiones sobre “Educación” y sus fines. Para comprender la trayectoria educativa indígena, es necesario una mirada integradora hacia los sujetos y sus historias, expectativas de la comunidad y sus líderes políticos (Rodríguez & Ossola, 2022).

Inquietantes voces silenciadas en movimiento: Charrúas y Afroindígenas ¡No más susurros!

Tal como mencionó Bruno Hennig y luego María T. Cruz, las epistemologías inquietas son aquellas que buscan de modo constante todo aquello que no está, que no hay y que factiblemente lo podemos construir, o también co-construir. El reconocimiento de personas Charrúas y Afroindígenas en el Uruguay se considera un caso inquieto. Sin embargo, la episteme “inquietante” es la que emerge de la “inquieta” y es el próximo paso para avanzar en “este mundo oscuro que les pertenecería a las minorías reaccionarias” (Hennig).

¿Por qué susurrar y no gritar?

Este camino inquieto de los procesos de visibilización de indígenas en el Uruguay, ha generado movimiento en el contexto social reciente, mediante la autogestión de más de 25 organizaciones que inquietan desde las bases, con eventos artísticos resistentes, intervenciones culturales en diversas partes del país. A esto se le suman emprendimientos de una imagen de ciudad que busca erradicar los nombres eurocéntricos de sitios públicos como calles, plazas, parques, etc.² y sustituir monumentos. Las epistemologías inquietantes siembran sus bases en las relaciones de poder hegemónico y develan lo que subyace mediante la acción. Los procesos de visibilización y reconocimiento de las comunidades indígenas en el Uruguay se constituyen en la interpelación constante ante las autoridades políticas. ¿Por qué susurrar y no gritar?

“Hemos gritado y no nos han escuchado. Nuestros gritos son silencios en el fondo del mar. Nos tapan bajo la categoría “Afrodescendiente”, nos invisibilizan. Y nosotros somos “Afroindígenas”, los Zambos de Artigas. Basta de invisibilización. Ya no gritamos. Susurramos, actuamos” (MAZUMBA, Afroindígena nacida en el Uruguay).

Efemérides a modo de epílogo

Quien escribe es bisnieto de Charrúa, nació en el Hospital Italiano de Montevideo en 1975, criado en el barrio Colón Norte donde reside actualmente (cerca de Abayubá); estudió en Villa Colón, Colegio Pío IX (que tiene un monumento a Don Cristóbal de 12 mts.), cerca de la Plaza “12 de Octubre”; su mejor amigo vivió en la calle Pinta, su primo tuvo una pizzería en la calle Santa María y actualmente, su madre vive en la calle Niña. Jugó fútbol en el Charrúa, equipo de barrio fundado por Walde, un


- 2 La inquietud epistémica puede provocar cambios en el uso de las lenguas y sociedades: “OK” (en quechua, guaraní o mapuzungún) o nombres científicos (ya no en latín), o de calles, plazas, parques...como ocurrió en México o en Argentina, la abolición de monumentos patrios cuya referencia es la corona europea.

vecino indígena que tenía almacén, un carro y un caballo. La reconstrucción identitaria indígena en el Uruguay, es uno de los desafíos que nos interpela hoy desde el fuero interno hasta impactar en la fisonomía de nuestros territorios.

REFERENCIAS

- Albarenga, Pablo (2017, 24/Oct.) El País. *Uruguay: Un país sin indios*, Planeta Futuro, EL PAÍS (elpais.com). [PRENSA]
- De Mattos, Gerardo (1988). *Bernabé, Bernabé!* Alfaguara.
- Díaz, Victor; Gallo, Chanel; Coradeghini, Daniela; Ruco, Sara; Mederos, Sofia & Vigo, Valentina (2023). Educación Intercultural y Trayectorias Educativas de Pueblos Originarios en Uruguay desde la perspectiva interseccional. *Entropía*, 7 (14), 223-244. <https://doi.org/10.52765/entropia.v7i14.49>
- Díaz, Victor (2022), "Diálogo y dialogicidad en el Liderazgo Escolar Latinoamericano. Reflexiones sobre Paulo Freire a partir de un Estudio de Caso en Chile" En: *Recrear, Reinventar Paulo Freire 100 años*. Nora Llaver - Bettina Martino (comps.) <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2344>
- Estudiantes de la UDELAR investigan la descendencia de pueblos originarios en Uruguay y sus trayectorias educativas (7/08/2023). Semanario Crónicas del Este (cronicasdeleste.com.uy) [PRENSA]
- Fals Borda, Orlando (1981). *La ciencia y el pueblo*. En: F. Grossi, V. Gianotten, T. Wit, (Org.), Investigación participativa y praxis rural. Mosca Azul, 19-47.
- Fals Borda, Orlando (2013). *Hacia el socialismo raizal y otros escritos*. En: Orlando Fals Borda – Socialismo raizal y el ordenamiento territorial. Ed. Desde Abajo, 35-136.
- Fals Borda, Orlando, Rodrigues Brandão, Carlos (1991), *Investigación participativa*, Montevideo, Instituto del Hombre, Ed. de la Banda Oriental.
- MAZUMBA, [Entrevista a Autobiográfica a Silvana Nieto Albano MAZUMBA] Afroindígena nacida en el Uruguay, 11/08/2023.
- Parra, Yolanda y Gutiérrez, Saray (2018). *Diálogos interepistémicos: Ecologías, territorialidades, Metodologías y Pedagogías Pluriversas para el Buen Vivir con Paz*. Gente Nueva.
- Parra, Yolanda, Villa Amaya, Ernel. y Gutiérrez, Saray (2020). Narrativas Encarnadas y cicatrices de lo silenciado desde la Ancestralidad de las Mujeres para la consolidación de una pedagogía por la Paz. Gente Nueva.
- Picerno, Eduardo (2008) "El genocidio de la población Charrúa". Biblioteca Nacional.
- Pi Hugarte, Renzo (1999). *Los indios del Uruguay*. Ediciones de la banda oriental S.R.L.
- Rodríguez, Nuria. Macarena., & Ossola, María Macarena (2022). Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios. *Runa*, 43(1), 77-94.





Prácticas que agrietan

El cuidado de la vida desde una mirada socioambiental. Desafíos y tensiones en la academia

Adriana Bautista*

Luz Dary Ruiz Botero**

Natalia Sanchez-Corrales***

Carolina Schenatto da Rosa****

Daniilo R. Streck*****

Las grietas existen, persisten y resisten; y, en una multitud de formas —incluso a través de la praxis político-pedagógica—, engendran un algo más —una otra cosa— donde los cómo de las interculturalizaciones, descolonizaciones y pluri-versalizaciones epistémicas (..)

Catherine Walsh

- * Educadora Popular Feminista. Lic. Trabajo Social de la Universidad de la República, Uruguay. Integra el equipo de coordinación del Programa de Educación Popular (PEP). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- ** Aspirante a educadora popular del sur. Docente e investigadora. Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia y Universidad de Antioquia. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Medellín- Colombia. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- *** Profesora, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Colombia. Doctora en educación. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- **** Post doctorada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Caxias do Sul, con investigación vinculada a la Cátedra UNESCO en Educación para la Ciudadanía Global y Justicia Socioambiental. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- ***** Profesor Titular del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Caxias do Sul, Brasil. Coordinador de la Cátedra UNESCO en Educación para la Ciudadanía Global y Justicia Socioambiental. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

Prácticas que agrietan y fisuran comodidades

El modelo de desarrollo neoliberal de carácter hegemónico, patriarcal y depredador de la naturaleza y las culturas ha procurado sostener la mirada dicotómica sobre la vida y los procesos de creación de conocimiento que en ella habitan. Nos encontramos en momentos de profunda crisis y destrucción producto de este modelo de capitalismo voraz y con un sentido de profunda devastación, donde el objetivo ha sido generar mayores niveles de desarrollo.

Triste situación la de nuestra Abya Yala inmersa en una profunda crisis a partir de la implementación y desarrollo de un modelo de destrucción paulatina de los bienes comunes (aire, agua, semillas, suelo) desde la contaminación e instalación de proyectos extractivistas como la mega minería, la invasión de monocultivos y el uso de transgénicos, propiciando el deterioro de forma continua de nuestros territorios, generando mayores niveles de pobreza, inestabilidad, pérdida de comunidades y el avasallamiento de culturas.

El sistema capitalista de las últimas décadas se ha encargado de convencernos de lo válido de estar “protegido” dentro de esta burbuja donde nuestra civilización patriarcal, colonialista se ha desarrollado en función de una ética fuerte, que promueve la competencia y la anulación de los otros como forma de asegurar la sobrevivencia. Nos invita a pensar que la exclusión es natural, así como los factores estructurales del sistema, colocándolos en el lugar de la competencia a todo costo.

Nuestros ámbitos de inserción educativa no escapan a esta naturalización y explotación en torno a nuestras formas de vivir la vida; pareciera central entonces poder retomar el camino hacia otras maneras de ser, estar, pensar, sentir, existir y vivir-con para poder dialogar con una idea mucho más amplia de las vidas. Otras formas de descolonizar el sentido común en los ámbitos académicos, donde el valor del discurso y el lenguaje académico ha sostenido con arrogancia durante mucho tiempo, la

lógica neoliberal, invisibilizando experiencias, saberes y conocimientos ancestrales o practicando el extractivismo académico con ellos.

Es en este sentido que nos parece oportuno incluir la idea de grieta propuesta por Catherine Walsh (2023a) como aquellos pequeños lugares, intersticios o fisuras que podemos encontrar en el sistema y cómo a través de ellos podemos comenzar a accionar.

El sistema es así, hay grietas que no podemos ver o no ponemos la atención en eso. Las grietas en cierta forma son una manera de ver las posibilidades al pensar en el sistema. La posibilidad de abrir huecos, fisuras, espacios donde algo distinto puede suceder. Y también dirigiendo esta tensión hacia donde existen esas grietas. Es una forma de reorientar la mirada pero también la acción, a esos espacios. Para mí, esas son las esperanzas pequeñas, tal vez cada vez más pequeñas en estos tiempos de mucha desesperanza (Walsh, 2023, p. 59).

Grietas, fisuras, pequeñas hendiduras que habiliten la posibilidad de otra mirada de mundo, de otras voces ancestrales presentes, sentidas, que durante mucho tiempo han sido amordazadas, invisibilizadas, que nos hablan, sienten y construyen colectivamente, porque el sentido de la vida se transita en comunidad y no desde una lógica de la posesión.

Gran desafío para aquellxs que desde la educación popular buscamos día a día hacer grieta y generar “hendiduras” dentro del sistema imperante, con propuestas más esperanzadoras y donde volver a interconectarnos con el mundo desde un lugar de mayor sensibilidad, respeto, armonía; donde luchar colectivamente pareciera ser la respuesta para dar batalla frente a la “ética” del individualismo, el poder, la ganancia y el sentido de propiedad individual.

El desafío se encuentra en habitar el territorio de la academia fuera de sus márgenes, estar en estrecha interrelación con la vida cotidiana; es la posibilidad de romper con matrices y formas de hacer seguras que nos han habilitado largamente un transitar tranquilo dentro del ámbito académico. Es permitirnos ser desafiadxs, interpeladxs por las propias

acciones de la vida cotidiana, la posibilidad de asomarnos a una nueva dimensión invisibilizada y recuperar conocimiento colectivo, memoria colectiva que brota desde la grieta como una voz ancestral-actual.

El ámbito pedagógico crítico implica tener puesta la mirada en desaprofundar y desandar nuestras experiencias, desarmarnos, cuestionarnos y mirarnos en nuestras propias fortalezas y debilidades para continuar dando nuevos pasos que sean habilitadores de cambios reales y de espacios de transformación que trascienden lo individual para encenderse en la fuerza del ser colectivo.

Esa emergencia de diálogo con sentido es lo que habilita la posibilidad de construcción conjunta de nuevas propuestas, de recrear conocimiento de forma conjunta en un proceso de ida y vuelta, donde poder romper con formas de opresión que todos los días vivenciamos desde los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Esto tiene aún más sentido si lo pensamos desde la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 1985) donde el sujeto tiene que poder preguntarse en todo el accionar de la vida, donde es necesario habilitar el lugar de la pregunta como forma de aprendizaje, si el espacio educativo no se da desde el diálogo y la construcción conjunta sería una comunicación unilateral y esto inhabilita la posibilidad del diálogo con sentido, de crear y generar propuestas críticas esperanzadoras.

Una pedagogía crítica implica también la posibilidad de construcción de conocimiento de forma dialéctica, desde el lugar de la praxis, donde los procesos de aprendizaje se dan teniendo en cuenta la realidad de lxs silenciadxs, es necesario entender lo que oprime y vulnera al que está a mi lado, porque no es posible pensarnos como pedagogxs críticos separando escuela y vida, por eso es que la pedagogía crítica se da desde la praxis viva que es acción, es filosofía de vida.

Es necesario poder saltar las paredes de los espacios educativos más formales y contribuir a construir relaciones sociales que estén a favor del

cambio radical. Construir con lxs otrxs los espacios de conocimiento; no podemos dar la espalda al dolor de lxs invisibilizadx, es necesario comprometerse y accionar en función de la revolución y la lucha que produce transformación, es urgente mantener los espacios de incomodidad y generar “incomodidades” entre aquellxs que intentan que estas voces no emerjan. Es desde allí donde el conocimiento se hace praxis y acción viva.

Otro aspecto a tener en cuenta en la construcción de procesos educativos emancipatorios es la posibilidad de generar caminos alternativos a lo que son las relaciones sociales del capital, propuestas contrahegemónicas donde el sujeto crítico revolucionario contribuye al proceso de descolonización.

La construcción del sujeto crítico revolucionario implica pensar en un sujeto que tiene un posicionamiento político, económico, de clase, con un sentido claro de lucha y defensa de los sectores más vulnerables, en procura de descolonizar el sentido común. Este sujeto se construye desde el encuentro con otrxs, desde lo colectivo, es desde allí desde donde es posible llevar adelante los espacios de resistencia, porque la construcción de la historia es colectiva.

Los procesos de resistencia solo son con lxs otrxs, la esperanza y la libertad es el motor para generar la transformación. La liberación, va a decir Paulo Freire, es praxis, es la acción y reflexión de hombres y mujeres sobre su mundo con el fin de transformarlo. El acto educativo está construido desde la interrelación entre el sentir, la emoción y la experiencia propiamente dicha, implica poder estar atento a ello, la mirada y los oídos alerta a lo que nos dice la comunidad para no caer en lugares rígidos y poder pensar en procesos que transforman y sean generadores de propuestas emancipatorias.

La esperanza de que es posible ser constructores de nuevas propuestas que surjan de las voces ancestrales-actuales de la comunidad en su

sentido más amplio, es lo que mueve el camino a la transformación y a la liberación. Es desde este lugar que apostamos a agrietar el espacio de la academia como lugar heteronormativo, patriarcal y colonizador, para promover un lenguaje que enlace mundos y no los polarice, que visibilice la multiculturalidad de saberes que provienen de la comunidad como lugar de resistencia y lucha.

Nuestro principal interés en este artículo es poder hacer visible la realidad de los ámbitos académicos y las posibilidades existentes que contemplan: por un lado, como desde una perspectiva ecológica podemos leer la vida en el ámbito académico y por otro contemplar la dimensión del cuidado desde los desafíos que ésta nos plantea a la hora de pensar el acercamiento y el trabajo conjunto desde/con/para los territorios.

Perspectiva Ecológica para leer la vida: la academia y la educación para la justicia socioambiental

En esta sección, nos preguntamos de qué manera la academia puede ser un lugar para promover la vida a través de la educación para la justicia socioambiental. Presentamos las experiencias de la Cátedra UNESCO de Educación en Ciudadanía Global y Justicia Socioambiental, con sede en la Universidad de Caxias do Sul (Brasil).

La Cátedra se inauguró en febrero de 2023, y su propósito es contribuir a la educación para el desarrollo de la ciudadanía crítica y activa, integrando la sostenibilidad ambiental y la justicia social. Entendemos que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la UNESCO proporcionan un espacio de encuentro para compartir y coordinar prácticas en todos los continentes, ya que tanto las cuestiones ambientales como las desigualdades sociales trascienden las fronteras de nuestros estados nacionales.

Por lo general, las Cátedras UNESCO están ubicadas en universidades y se insertan en sus funciones primordiales para llevar a cabo actividades

de investigación, enseñanza y extensión. A través de seminarios sobre el tema y proyectos de investigación en curso, buscamos abordar discusiones teóricas al tiempo que identificamos prácticas que pueden ser potenciadas y difundidas para abrir nuevas brechas o aprovechar las existentes. Describiremos algunas reflexiones teóricas y algunas experiencias vinculadas a la Cátedra y al trabajo desarrollado en las escuelas para el cuidado de la vida.

Una de estas experiencias es un convenio desarrollado entre la UCS y la Secretaría de Educación del Municipio de Bento Gonçalves, a través del cual 300 estudiantes de 6º a 9º año de la Escuela Municipal de Tiempo Integral São Roque visitan el Campus Universitario de la Región de los Viñedos (Carvi) para desarrollar actividades inter/transdisciplinarias que involucran a profesores y estudiantes de los programas de Psicología, Nutrición, Fisioterapia, Educación Física y Pedagogía.

Entre los proyectos se destacan actividades relacionadas con la preservación de la historia y la cultura indígena, así como la educación ambiental y la preservación del medio ambiente. Además el Proyecto de Extensión Desalinha forma parte del diálogo entre la Universidad y diferentes sectores de la sociedad. Es una iniciativa de la profesora y diseñadora Aline Fagundes, junto con graduados y estudiantes del programa de Diseño de la UCS. A través de este proyecto se desarrollan proyectos sociales y culturales, como la Feria del Libro de Caxias do Sul, la Feria del Libro de Bento Gonçalves, el Proyecto Semente Conquista y el Proyecto Geloteca.

De esa línea surge un laboratorio de imaginación radical sobre diseño, cultura, sociedad, medio ambiente y política, fomentando el pensamiento crítico y comprometido, promoviendo un sentido de agencia y empoderamiento entre sus participantes. Su objetivo es crear y facilitar encuentros que movilicen a sus miembros para imaginar nuevas formas de coexistir y habitar la universidad a través del “aprendizaje horizontal y el intercambio de conocimientos a través de las fronteras” (Unesco, 2022, p. 15).

Esta transformación nace producto del esfuerzo colectivo y el apoyo mutuo, basados en la praxis freiriana, que busca comprender el mundo para transformarlo a través de un enfoque esperanzador que ayudará a desarrollar un pensamiento crítico capaz de ampliar horizontes más allá de la actuación profesional.

Finalmente, la última experiencia que se describe aquí es el trabajo realizado por la Asociación de Defensores Públicos del Estado de Río Grande del Sur (ADPERGS), que se une al trabajo desarrollado por la Universidad del Valle de Rio dos Sinos (Unisinos) en colaboración con la Cátedra de Educación en Ciudadanía Global y Justicia Socioambiental.

Llevan a cabo actividades de construcción de conocimiento en entornos escolares, basadas en un proyecto social de educación en derechos humanos desde 2019. A través de este proyecto, se realizan actividades con la comunidad escolar relacionadas con sus derechos y responsabilidades, la democracia y el ejercicio efectivo de la ciudadanía, con el objetivo de formar niños, jóvenes y adultos que fomenten el respeto, promuevan una cultura de paz y defiendan la vida.

Haciendo una analogía con la declaración de Oscar Jara (2018), que sitúa a la extensión como el corazón de la universidad y no como su brazo, es posible decir que las Cátedras actúan como el sistema nervioso central, siendo responsables de la conexión, organización y aproximación entre las demás partes del cuerpo. En principio, las Cátedras permiten que otras instituciones y sectores de la universidad y la sociedad se comuniquen y trabajen conjuntamente, siendo un catalizador de acciones y un laboratorio para la extensión universitaria.

El educador Oscar Jara (2018) habla sobre el papel político y social transformador de la universidad, especialmente en sociedades tan injustas y polarizadas como las que tenemos en América Latina, que solo puede materializarse a través de la articulación permanente entre las dimensiones de la enseñanza, la investigación y la extensión.

Esta articulación, dice Jara, es el camino para construir una universidad popular, que se base en tres aspectos: a) popular en el sentido de democrática, gratuita y de calidad; b) popular en el sentido de estar vinculada a movimientos populares, cuyo conocimiento se produce en relación con los sectores populares y tiene como objetivo superar las opresiones y desigualdades; c) popular en el sentido de beneficiar a la mayoría y trabajar en la construcción de una sociedad más justa.

Creemos que las Cátedras pueden ser un camino para hacer posible y/o potenciar la construcción de una universidad que dialogue con estos tres principios, para ello es necesario ser conscientes de los diversos desafíos que implica el compromiso con lo “popular”. Uno de estos desafíos, consiste en crear las condiciones dentro del entorno académico para el desarrollo del tema de la Cátedra.

La academia, al estar compuesta por áreas de conocimiento muy diversas, está lejos de ser un cuerpo homogéneo, como sugiere una mirada superficial. Hay grietas más pequeñas o más grandes en todas las instituciones y, cuando no las hay, enfrentamos el desafío de crearlas. Las grietas en las rocas pueden ser causadas por la fuerza de la dinamita o por la acción persistente del viento y el agua. En las instituciones, a veces es importante aplicar algo de dinamita para desacomodar y cambiar las trayectorias, pero sin olvidar que los cambios más profundos y duraderos se producirán mediante la acción que se realiza en la tensión de la paciencia-impaciencia (Freire, 2005), a veces poco visible, como la del agua y el viento sobre la roca.

Desde el punto de vista de la fundamentación teórica, entendemos que las pedagogías críticas tienen como una de sus funciones proporcionar una visión global o transnacional de las acciones educativas para la promoción de la vida, promoviendo una noción de ciudadanía que integre la perspectiva local, nacional, regional y planetaria. No solo la economía está “globalizada”. También los movimientos sociales forman redes que trascienden las fronteras geográficas y regionales en la actualidad.

En América Latina, los movimientos sociales y los ecológicos no siempre estuvieron en sintonía. A menudo, los movimientos sociales consideraban la ecología como una “preocupación de la clase media” poco interesada por los cambios estructurales que perpetúan la desigualdad social. Por otro lado, los movimientos ecologistas reconocían en los movimientos sociales el intento de transformar la sociedad, pero dentro de un paradigma de producción y consumo que hoy se muestra insostenible.

En Brasil, la unión de estos movimientos se produjo en la Conferencia Eco-92 o Río-92, la primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, que tuvo lugar en Río de Janeiro en 1992. Desde la década de 1990 estos movimientos tienden a avanzar juntos, y los principios de la educación popular pasan a formar parte de sus proyectos.

Al combinar ecología con justicia social, la noción de justicia socioambiental impacta en primer lugar la comprensión que tenemos de nosotros mismos, los seres humanos, y nuestra relación con el mundo natural y social que nos rodea. Al enfrentarnos a una serie de crisis, entendidas por algunxs intelectuales como una crisis de la civilización (Bauman, 2000), nos vemos obligadxs a admitir que ya no podemos pretender ser, como sostenía Protágoras, la medida de todas las cosas. Somos desafiadxs a buscar humildemente nuestro “lugar en el cosmos”, como sabiamente advertía Paulo Freire (1970) en los primeros párrafos de su obra “Pedagogía del Oprimido”, cuando argumentaba que la humanización no es una medida lista, sino una conquista diaria en medio de conflictos y tensiones en la sociedad.

Otro desafío radica en la relación que establecemos con nuestro pasado y nuestras raíces. Valorar la cosmovisión de los pueblos originarios no debe entenderse como un acto de condescendencia por parte de los defensores del progreso lineal moderno, sino como una señal del agotamiento de una forma de ver y actuar en el mundo que amenaza la supervivencia de la humanidad y del planeta.

En una universidad que se pretenda popular, es necesario, ante todo, escuchar y aprender. ¿Qué podemos aprender de los Aymarás cuando reverencian a la Madre Tierra como algo que tiene un valor intrínseco y no como un recurso que debe ser explotado? ¿O de su noción del tiempo, que sitúa el pasado al frente como un espejo que ayuda a mantener la dirección y no olvidar las lecciones de la historia transmitidas de generación en generación?

La educación para la ciudadanía global, según lo propuesto por UNESCO, involucra tres dimensiones: la dimensión cognitiva, la dimensión socioemocional y la dimensión del comportamiento y la acción. En la educación en defensa y promoción de la vida, es importante desarrollar y promover una perspectiva epistémica que vea el conocimiento como una construcción que integra estas dimensiones y otras como la dimensión estética y la espiritual.

Las Cátedras nos parecen un espacio fructífero para promover estas y otras dimensiones, ya que son espacios transdisciplinarios y articuladores entre la enseñanza, la investigación y la extensión; entre lo local y lo global; entre el pasado, el presente y el futuro; entre la universidad y la sociedad. En palabras de Paulo Freire: “Soy una totalidad y no una dicotomía. Conozco con todo mi cuerpo, sentimiento, pasión. Razón también” (1995, p. 18).

Entre desafíos: los cuidados para sostener vidas

Por otra parte, desde que las economistas feministas irrumpieron en la lógica de producción de conocimiento para mostrar los modos en los que el trabajo de sostenimiento de la vida ha sido históricamente invisibilizado por el proyecto antropro/androcéntrico de la modernidad occidental (Tilly & Scott, 1978) se ha abierto una discusión que es muy interesante por al menos dos razones: por un lado, porque nos muestra la necesidad de agrietar el canon de la ciencia que heredamos por las formas en las

que reproduce injusticias históricas, ocultamientos, silenciamientos; y por el otro, porque nos permite asomarnos a una dimensión previamente invisibilizada en la academia, pero central en las cosmologías y prácticas relacionales de la gran mayoría de los pueblos del planeta.

De esta forma, el cuidado como categoría entra a formar parte del repertorio de conocimientos disponibles para nombrar tanto el trabajo feminizado, aquel no mercantil pero fundamental para garantizar la reproducción de la vida (Federici, 2013); como toda la red de relaciones, significados y prácticas que ponen en evidencia la profunda interdependencia que hace posible el sostenimiento de la vida (Shiva, 1995).

Esta novedosa categoría para la academia ha servido para interpelar profundamente el proyecto individualista del desarrollo capitalista, por estar fundado en la separación del Hombre (en masculino universal) de todo aquello que lo sostiene y hace posible su existencia.

Esta dicotomía cultura-naturaleza se concreta en las prácticas de explotación, explotación y desposesión que son responsables tanto del colapso ecológico, como de la colonización continuada en todas las periferias, que el proyecto capitalista ha producido. Es justamente esta continuidad entre todos los cuerpos, pueblos y territorios que han sido feminizados por esta lógica moderno-patriarcal-colonial-capitalista que hoy hablamos tanto desde el Ecofeminismo como desde la Ecología Política Feminista del cuidado como una categoría central de un pensamiento alternativo de alternativas.

Ahora bien, es clave reconocer en este punto de la discusión que esta idea de relacionalidad e interdependencia no es una invención académica de occidente y su actualización feminista; al contrario, su emergencia en ese contexto está profundamente vinculada con el reconocimiento de prácticas y saberes ancestrales de una multiplicidad de pueblos que vienen denunciando desde hace siglos la violencia de este proyecto colonial-capitalista y la necesidad de resistir desde otras lógicas de

relacionamiento entre humanos, entre humanos y no humanos y entre ellxs y lo místico-espiritual.

Es por estas razones que ante la expectativa de agrietar los discursos y las prácticas en la academia desde el cuidado necesitamos situarnos en esta discusión, comprender el lugar desde el que hablamos cuando nos proponemos agrietar. Situarnos desde la capacidad de autoría que confiere este lugar académico que ocupamos con sus múltiples contradicciones; desde el lenguaje que puede nombrar y clasificar, pero que, al tiempo, por su condición periférica ha sido altamente invisibilizado. Situarnos desde el lugar crítico de la academia, que se reconoce heredero de una tradición que incorpora las interpelaciones que se han hecho a lo largo de las últimas décadas a estas voces y estos lugares; pero al tiempo, desde el lugar que termina muchas veces fagocitando e incorporando todas las diferencias que se propone nombrar.

Es justamente desde este lugar paradójico y contradictorio que pretendemos asumir las claves históricas, epistémicas y políticas del cuidado para agrietar la academia que hacemos y que somos. Estas claves tienen que ver con: 1. Mostrar los modos en los que el discurso hegemónico ha invisibilizado prácticas que son fundamentales para sostener los vínculos y relaciones que sostienen la vida, inclusive la vida académica. 2. Reivindicar la vida como la academia que queremos hacer.

La invisibilización

A pesar de los profundos agrietamientos internos que la academia feminista y decolonial ha producido al interior del canon moderno-colonial de la ciencia, es necesario reconocer que nos encontramos frente a un actualizado proceso de invisibilización y ocultamiento, producto del avance del proyecto neoliberal en la producción de la ciencia hoy.

Si bien es cierto que se ha dado una apertura a las metodologías, los temas, y los enfoques en la investigación social en las últimas décadas, la

lógica de la productividad que hoy impera reproduce una serie de violencias que terminan moldeando los ritmos, las lógicas, las corporalidades y subjetividades de quienes producimos conocimiento. De esta forma, se neutraliza la crítica, pues se restringe la actividad científica a unos indicadores muy limitados de productividad y visibilidad que, por supuesto, ocultan mucho más que lo que muestran.

Frente a los imperativos de la financiación y la publicación que hoy tiranizan, nos preguntamos por las maneras en las que estos mandatos terminan por arrinconar las apuestas científicas que se proponen derribar los muros epistémicos de la universidad para hacerla más plural. Creemos que nos encontramos hoy en un período de ciencia “normal” que nuevamente se aprovecha de su complejo ensamblaje institucional para proponer relaciones de extracción y explotación de saberes y recursos de los cuerpos y territorios que su misma lógica feminiza.

Es por esta razón que compartimos con la ciencia feminista la reivindicación por el lugar desde el que se habla como la mejor estrategia de la que disponemos en este momento para mostrar las complejas relaciones de poder que sostenemos con los conocimientos que hoy prometen algo extraordinario: sostener la vida en este planeta. Ya nos dimos cuenta de que la salida política a nuestras crisis contemporáneas se encuentra en los saberes y haceres, en los repertorios políticos de los pueblos que hoy siguen enseñándonos a vivir sabiamente.

Necesitamos construir estas relaciones científicas con cuidado, sabiendo lo complejo del lugar que ocupamos, los ensamblajes institucionales que cargamos y las responsabilidades que debemos asumir con estas voces. Este cuidado es fundamental porque corremos el riesgo de apropiarnos un montón de conocimiento solamente para acumular capital cognitivo en la lógica de los indicadores neoliberales.

Pero necesitamos también cuidar de algo que es apenas emergente en la dinámica científica que heredamos: la autoría colectiva, los comunes del conocimiento.

Necesitamos encontrar más claramente los lugares en el lenguaje académico que reconozcan que el conocimiento como un producto individual es una abstracción muy problemática y sin ninguna base empírica. Muy por el contrario, necesitamos historizar y espacializar conocimientos comunes que nos permitan colectivizar reivindicaciones y luchas situadas, especialmente aquellas situadas en la academia.

Necesitamos entender la academia como un territorio en disputa, que es capaz de aprender de los conocimientos y prácticas de otros territorios, pero no para fagocitarlos, sino para emprender sus propias reivindicaciones, sus propias luchas colectivas, sus apuestas de futuro.

La vida en la academia

Agrietar discurso y prácticas en la relación academia y contextos sitúa el desafío de sostener y cuidar las vidas en el planeta, donde el acto educativo puede posibilitar resignificar valores y sentidos de la vida misma, los seres y sus interacciones, así como los nichos donde esta se produce y reproduce, como son los territorios.

El desafío de vida posible, deseable y digna reconoce la interdependencia entre especies (humanas, animales y plantas), el valor de las vidas en cuestión y la urgencia de tejer relaciones en favor de todxs y de los nichos para producirla y reproducirla. Es el cuidado de la red compleja de la vida que mantiene, continúa y repara el mundo para vivir mejor, implicando sus propios cuerpos, los entornos donde habitan y la vida de todas las especies.

En ese sentido es pertinente la comprensión y análisis de la noción de cuidados que nos proponen Tronto y Fisher (1993, 103). De ahí que en ese

agrietar relaciones entre academia y contextos pueden estar en juego: El cuidado del tiempo, vendido desde el discurso neoliberal como oro y con su práctica de reducir la existencia humana a trabajar para sobrevivir, por ello la pobreza de tiempo para el vínculo, para la contemplación o para hacer nada como actividades vitales y creativas en la humanidad.

Cuidar los cuerpos que el sistema colonial y patriarcal ha expropiado, fragmentado, borrado, disciplinado y cosificado desde parámetros de utilidad productiva y belleza estandarizada. Así como los cuerpos que el sistema capitalista convierte en recursos de la naturaleza para la producción de capital desde el agua, los minerales, las montañas, los animales, las plantas, al ser humano.

Cuidar los conocimientos en la academia no solo del proyecto occidental de ciencia hegemónico edificado en la explotación y saqueo mayoritariamente. Reconocer, conocer y potenciar los conocimientos otros, esos de ancestrxs, campesinxs, indígenas, afrodescendientes, mujeres y jóvenes por nombrar algunos, con quienes se ha desperdiciado la experiencia y desde donde vienen planteándose alternativas a la crisis civilizatoria de la humanidad. Conocimientos que deben ser enseñados y aprendidos en las escuelas y que permiten vincular a nuevas generaciones con sus ancestrxs, generar pertenencia de sus contextos y quizás resignificar las vidas en sus entornos avanzando en compromisos con su sostenimiento.

Finalmente, el cuidado de los vínculos y las relaciones, no académicas aisladas de contextos propios de los sujetos que la habitan, no desconocedores de problemáticas de entornos y realidades de comunidades educativas, no contextos marginales y excluidos en sus configuraciones y trayectorias de conformación. Estos vínculos como potencias de vida al reconocer, posibilitar, fortalecer y articular en esa red compleja de la vida y en este caso en particular, agrietar la relación academia y territorios desde el desafío por cuidar y sostener la vida en territorios en disputa por visiones de vida, de seres que merecen esa mejor vida y horizontes de posibilidad para las sociedades y el planeta.

Estas grietas, en perspectiva de los cuidados de las vidas nos implica tender puentes entre academias y contextos, puentes que no han estado en algunos lugares o se han roto y fracturado por prácticas extractivistas de la academia con las comunidades o no vinculación por subordinarse sujetos y contextos; con discursos de invalidación de las vidas y borramiento de los seres en formas de habitar y en sus conocimientos, los cuales justamente han posibilitado seguir habitando los territorios.

Son puentes con el pegamento social de la confianza en la humanidad, en la resignificación de la vida de todas las especies y en la convicción de que la posibilidad de abordar esta crisis civilizatoria es desde la acción conjunta de todxs con acuerdos de esos porvenires en el planeta. Los conocimientos múltiples, plurales y ecológicos son claves en estos puentes que se tejen desde ambos lados, el de la academia y el de las comunidades y sus territorios, que implican la comunidad académica, así como comunidades urbanas, campesinas, indígenas, juveniles, LGBTIQ+ o diversas que rodean entornos a las escuelas. Puentes que reclaman nuevas prácticas en el habitar el territorio y el mirar realidades de seres que coexisten en los espacios, pero además otras visiones de la vida y sus posibilidades.

REFERENCIAS

- Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidad líquida*. Jorge Zahar Ed.
- Federici, Silvia (2013). Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Traficantes de Sueños.
- Fisher, Berenice. y Tronto Joan (1990). Toward a Feminist Theory of Caring. In *Circles of Care*, ed. E. K. Abel and M. Nelson.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. Ed.
- Freire, Paulo (1995). *A sombra dessa mangueira*. Olho d'Água.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.

- Freire, Paulo y Faundez, Antonio (1985). *Por una Pedagogía de la Pregunta*. Siglo XXI.
- Jara, Oscar, y Fonseca, Vicente Fernandes Dutra (2019) [Entrevista con Oscar Jara]. *Revista da Extensão*, (17), 4-11. <https://seer.ufrgs.br/index.php/revext/article/view/90999>
- Tilly, Louise., & Scott, Joan. (1978). *Women, Work and Family*. Holt, Rinehart and Winston.
- Shiva, Vandana. (1995). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Ed. Horas y Horas.
- Tronto, Joan (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Fundação SM. Boadilla del Monte.
- Walsh Catherine, (2023). *Tensiones y posibilidades de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas en el escenario latinoamericano* [ENTREVISTA] Hennig, Bruno; Zilbersztain, Andrea; Ixkik' Chajal Siwan / Herrera, Alicia; y Díaz Esteves, Victor. GT CLACSO Educación popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Boletín 5.
- Walsh, Catherine. (2023a). *Agrietar la Uni-versidad: reflexiones interculturales o decoloniales por/para la vida*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Serie Krisis.





Educación popular en Amazorinoquia

Defensa de la vida y los derechos como bienes comunes

Valéria Vasconcelos*

Sullivan Ferreira de Souza**

Luz Haydeé González Ocampo***

Pâmela Dias Villela Alves****

Presentación

Provocadas por una inquietante misión de escribir sobre la lucha por la defensa de la vida y de los derechos como bienes comunes en América Latina, nos dimos nuestras manos para, colectivamente, caminar

- * Profesora del Programa de Postgrado en Educación de la “Universidade do Planalto Catarinense” (Lages/SC/Brasil) y de la “Universidade do Vale do Sapucaí” (Pouso Alegre/MG/Brasil). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Pedagogías Críticas y Educación Popular.
- ** Profesor de la Universidad Federal de Pará - Facultad de Etnodiversidad (FACETNO/UFPA). Miembro del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas - CLACSO. Educador en el Núcleo de Educación Popular Paulo Freire (NEP/UEPA). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Pedagogías Críticas y Educación Popular.
- *** Doctora en Educación social. Profesora e investigadora. Universidad de los Llanos. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Pedagogías Críticas y Educación Popular.
- **** Coordinadora de círculos de reflexión en maestría en Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. - IPECAL. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Pedagogías Críticas y Educación Popular.

preguntando sobre los desafíos de las Educaciones Populares (EP) y las Pedagogías Críticas (PC) desde el suelo en que pisamos.

Partimos de la valoración de epistemologías en defensa de la vida, de la diversidad y de los derechos como bienes comunes anclados en los procesos intersubjetivos que se dan en la búsqueda por emancipación, como campo de disputa y como tarea del presente.

Después de trazar brevemente algunos conceptos y presupuestos que nos sirven de base, tratamos de experiencias en la Amazonia brasileña y colombiana, en sus pluralidades sociales y ambientales, afectando y afectándonos en las intersubjetividades, con poblaciones ribereñas, con niños y niñas desplazados por la guerra, con jóvenes y adultos en la universidad, con mujeres privadas de libertad. Los resultados indican que las prácticas educativas en los territorios de Floresta y Ciudad sirven de escenario para pensar en los procesos de compartimiento de la vida y en las utopías, en la búsqueda por Ser Más (Freire 1976).

Educación Popular/Educaciones Populares

Uno de los consensos entre las personas que toman la Educación Popular como una brújula a indicar caminos es su polisemia, una vez que el cerne de esta praxis es el hecho de conformarse de múltiples procesos que se fundan en “momentos particulares, contextos y desafíos particulares, y son promovidos por protagonistas específicos que tienen su propia historia, ambiente, motivaciones, condiciones y disposiciones” (Jara, 2020, p. 02).

Y es en su multiplicidad que reside su mayor potencia, una vez que las más variadas manos pueden sembrar semillas en cualquier suelo, desde que el sustrato sea compuesto por algunos elementos incondicionales, que emergen del cuidado con el otro - sujeto creador de la historia - y con la vida, con la amorosidad, la solidaridad, en el compromiso ético y

político en búsqueda de que florezcan relaciones más justas y equitativas rumbo a nuestras utopías.

Partiendo de estos presupuestos, apuntaremos algunas sugerencias de Brandão (2017) que demuestran la pluralidad de experiencias y prácticas de la EP. En primer lugar, él nos sugiere que nuestro suelo, siempre fértil, se expresa en plurales espacios, modelos, situaciones o agencias de realización. La preparación del terreno, o las prácticas concretas de intervención y acción, tampoco apuntan a un único énfasis. Sin embargo, lo que parece ser el cerne de la EP, el fundamento de esa praxis, es su dirección política.

Complementariamente, para Jara (2018), los procesos educativos de la EP se involucran en distintos espacios, territorios, ciudades, países, llevados a cabo por personas diversas con sus propios contextos históricos. Una educación autónoma y que produzca autonomía de clase, dialógica, participativa, crítica, horizontal y transformadora. Por eso no podemos hablar de “educación popular” como un modelo único, homogéneo o uniforme; siempre es mejor hablar de procesos de educación popular, como enseña Jara, o educaciones populares, como sugiere Bonilla-Mollina (2021), para este último autor, “hay quienes hablan de Educación Popular en singular. En nuestro caso, partiendo de la diversidad de experiencias, recorridos, miradas e hibridaciones metodológicas que ocurren en nuestro continente y en el mundo, preferimos hablar en plural, en educaciones populares” (p. 118).

Estas educaciones populares, por su lado, asumen como compromiso ético el cuidado con el otro, con la Madre Tierra, con la vida, lo que va a sedimentar el manejo de nuestras experiencias educativas y formativas. Por tanto, de acuerdo con Freire (1996), es necesario coraje. Una vez inconclusos y biófilos, como seres humanos tenemos que atrevernos a educar con el todo de nuestra existencia, contraponiendo naturalizaciones entre competición y solidaridad, como asevera Brandão (2005):

Tenemos que tener el coraje de empezar a decir que ya no necesitamos tanto a los agentes competentes-competitivos. [...] Necesitamos personas coherentes-cooperativas, capaces de poner en práctica la idea de que no fuimos hechos sólo para producir bienes y servicios en un mundo de ganancias y pérdidas. [...] Fuimos hechos para crear el mundo humano de la primacía de la persona y de la vida. (p.24)

En estos términos es fundamental tomar la amorosidad como campo para nuestra siembra pues solamente el amor nos permite una relación pactada con el otro, preñe de solidaridad y humildad (Fernandes, 2015). La solidaridad es lo que nos garantiza nuestra supervivencia como especie, que nos caracteriza como humanos, que nos hace capaces de generar un estadio de profunda afinidad con los otros – humanos y no humanos – basados en el amor, en la amistad, en el altruismo, en los lazos familiares (Dalla Vecchia, 2015).

Somos sujetos creadores y al mismo tiempo, condicionados por la cultura y la historia, podemos, por ende, intervenir en ellas. Ahí reside el mayor rol de la EP: el compromiso político que permitirá la comprensión del contexto en que nos insertamos y la germinación de relaciones más equitativas. No es posible concebir que sigan persistiendo las concepciones colonizadoras y alienantes de la realidad que simplifican y naturalizan ideologías necrófilas, excluyentes, predatorias. La competencia y el individualismo representan un cáncer social y de esto emergen las más nefastas consecuencias, como veremos más adelante.

Defensa de la vida y de los derechos comunes

Pensar en la defensa de la vida, debatir sobre el bien común y los derechos sociales, políticos, ambientales y culturales, entre otros derechos fundamentales, nos lleva como educadores/as populares a mirar siempre nuestro entorno, mirar en los rincones y patios de nuestras ciudades, comunidades y territorios (Krenak, 2019).

Uno de los primeros conceptos erróneos sobre la Amazonia es que es única, singular. Como afirma Porto-Gonçalves (2005), hay muchas realidades diferentes, hay muchas Amazonias en la Amazonia. Incluso después de cientos de años de asesinatos de miles de indígenas, incluso después de siglos de opresión y esclavitud, muchos pueblos han resistido en diferentes territorios y geografías, reflejando una inmensa diversidad. Son agro extractores/as, remanentes de cimarrones, indígenas de centenares de etnias, así como muchas otras subjetividades rurales y urbanas.

Otro error común sobre la región es la visión de que la Amazonia es una fuente inagotable de recursos y, por lo tanto, se considera una reserva para el futuro. Esta percepción naturalista es uno de los principales obstáculos para comprender lo que está en juego en la Amazonia, ya que no existen recursos inagotables. Los neo colonizadores de la región siguen devastando de forma perversa el suelo amazónico, ocupando principalmente con ganadería y soja vastas zonas donde antes reinaba todo un ecosistema socio ambiental.

El infográfico del Foro Brasileño de Seguridad Pública sobre la violencia en la selva amazónica brasileña revela que se ha producido un aumento de la violencia en el territorio como consecuencia del fortalecimiento de las organizaciones criminales con base en las prisiones y de las disputas por las rutas del narcotráfico en la región, que también se solapan con los delitos medioambientales. Y añadió: “Por tanto, es necesario subrayar que proteger la selva exige también garantizar la vida y la ciudadanía de las personas que viven en este territorio”. Como afirma Galeano (2000), la riqueza de una región no siempre ha representado la riqueza de sus pueblos; al contrario, la mayoría de las veces esta riqueza se ha transformado en explotación, manipulación, opresión y acumulación por parte de unos pocos en detrimento de la mayoría.

El derecho al bien común desde la EP - crítica, descolonizadora e intercultural - nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo están ocurriendo las prácticas y proyectos educativos basados en esta praxis, en la región Amazónica?

Por supuesto, esta pregunta nos mueve, como GT/CLACSO y como sujetos en movimiento, a pensar/actuar con vistas a posibilitar el intercambio de saberes y prácticas en defensa de la vida a partir de algunas experiencias vividas.

Educación Popular entre poblaciones ribereñas: ¿construyendo inéditos viables?¹²

En Brasil existen millares de personas viviendo en contacto directo con los más diversos ambientes naturales y que son reconocidas como poblaciones tradicionales, entre ellas los indígenas, los remanentes de cimarrones, los pescadores y los ribereños. Solo la Amazonía brasileña abraja aproximadamente 10 millones de personas en esas condiciones. Las experiencias aquí relatadas ocurrieron con estos últimos, los ribereños, y sus formas de organización social. Esos grupos fueron formados por emigrantes, en su mayoría de la región noreste de Brasil, reclutados para trabajar como caucheros. Su lucha, internacionalizada en la figura de Chico Mendes, tuvo como objetivo conquistar, al igual que los pueblos indígenas (no sin contradicciones), el derecho a la propiedad y al uso de la tierra, creando unidades de conservación demarcadas y protegidas, lo que culminó con la política pública de creación de Reservas Extractivas (RESEX).

Para consolidar esta política es necesaria la formación de un Consejo Deliberativo y elaboración/implementación de un Plan de Gestión participativo. En el caso de tres RESEX de Pará y Amazonas, entre 2006/2016, estos pasos se desarrollaron partiendo de la historia y cultura local y apoyado en los principios de la EP. En el diagnóstico socioeconómico se detectaron problemas muy graves, relacionados principalmente con la violación de derechos humanos básicos, como el acceso extremadamente deficiente a la atención sanitaria, la falta de documentación de gran parte

¹² Las experiencias explanadas siguieron el orden de la autoría del presente trabajo.

de la población y las elevadas tasas de analfabetismo (entre 50% y el 80% entre los/as adultos/as).

Concomitante al trabajo relacionado a la formalización de las RESEX – tales como la aclaración sobre el papel y el compromiso de los concejales, la finalidad y el funcionamiento de las Unidades de Conservación – empezamos a trabajar con la alfabetización de adultos/as freiriana. Las palabras generadoras se eligieron en función de las interacciones sociales, que hacían referencia a la organización social (familia, comunidad); las prácticas de subsistencia e ingresos (recolección, caza, agricultura, pesca); las formas de comercialización (regateador, caro, barato); los recursos naturales (babasu, copaiba, nueces); los riesgos para el bosque (humo, basura); los roles sociales (hombre, mujer) y órganos de decisión (asociación, consejo, votación), entre otras.

Partiendo, por tanto, de situaciones límites, buscamos construir inéditos viables con las personas adultas, ampliando su comprensión sobre su propia realidad. Como afirma Freire (1982): “Más que escribir y leer [...] los alfabetizandos necesitan darse cuenta de la necesidad de ‘escribir’ sus vidas y de ‘leer’ su realidad, lo que no será posible si no toman la historia en sus propias manos para que, haciéndola, puedan ser hechos y rehechos por ella” (p.16).

Estos trabajos se fueron ampliando y presentando resultados notables en la formación política de los grupos con quienes nos relacionamos. Entretanto, en 2016, con el golpe contra Dilma Rouseff, presidenta democráticamente elegida, el poder federal en Brasil volvió a las manos de grupos de derecha y extrema derecha, con un parlamento cada vez más constituido por terratenientes y sus súbditos. Eso resultó un tremendo retroceso en las políticas públicas en la región: erradicación de proyectos fomentados con verbas públicas federales, abandono de las poblaciones tradicionales e indígenas a su propia suerte, revisión y rectificación de demarcaciones territoriales, abono de multas a empresas madereras, entre otras acciones predatorias. En este escenario, datos de la Imazon

apuntan que, entre 2016 y 2022 fueron deforestados 46.549 km² de la Amazonia brasileña, además de miles de familias desalojadas (Imazon, 2016; 2022).

Sabemos que “la exclusión social no sólo se define en términos económicos. Cuando no se escucha a las personas, cuando no se les da la oportunidad de expresar sus deseos y anhelos, cuando se les niega derechos fundamentales, también se les excluye y se les impide reconocerse como sujetos. Si, además, estas personas son las que viven en contextos aislados y de difícil acceso, su exclusión es aún más fácil” (Vasconcelos et al, 2010).

Así, asumimos que, cuando las propuestas de Educación Popular son dialógicas, basadas en la vida cotidiana y en el respeto mutuo, en la valoración e intercambio de conocimientos, en la búsqueda continua de formas de vida más dignas y humanas, no son suficientes para garantizar la conquista de derechos humanos básicos de manera definitiva. El capitalismo es necrófilo y, por lo tanto, la lucha debe ser tomada como tarea cotidiana, diaria, compartida, fortalecida desde abajo, colectivamente, perennemente.

Etnodesarrollo, Educación Popular y Defensa de la Vida

Desde hace 13 años, la Universidad Federal de Pará/Brasil construye un curso de formación para educadores/as de pueblos indígenas, comunidades cimarronas y poblaciones tradicionales - la “Licenciatura en Etnodesarrollo” - que busca la formación universitaria planteada en la pedagogía de la alternancia, el diálogo intercultural y las acciones comunitarias basadas en los colectivos tradicionales y sus territorios de pertenencia étnico-racial. Esta carrera busca construir una formación académica colectiva, multiétnica, crítica y dialógica bajo los principios de la Educación Popular. Los temas del bien común, el buen vivir y la defensa

de la vida son debates y experiencias inherentes a los/as estudiantes, ya que las comunidades tradicionales y los pueblos indígenas vienen hablando de los derechos de la naturaleza y de la necesidad de establecer una relación integradora y holística con la naturaleza desde hace muchos siglos (PPC, Etnodesenvolvimiento, 2019).

En este sentido, la carrera de Etnodesarrollo es un espacio socioeducativo de formación y producción de epistemologías y pedagogías decoloniales, basado en el paradigma de la Educación Popular, ya que se trata de una política de acción afirmativa orientada a la inclusión de estudiantes de comunidades y pueblos tradicionales.

En papel del curso es construir conjuntamente la formación de Etnoprofesionales de los propios pueblos y comunidades tradicionales, a partir de la cultura en que se involucran, para actuar como agentes de Etnodesarrollo y/o Etnoeducadores/as, en ambientes escolares y extraescolares. Cabe al Estado el deber de apoyar y crear políticas públicas específicas y un aparato jurídico-administrativo que reconozca la autodeterminación de estos pueblos, regularice y demarque sus tierras y entregue a los grupos étnicos las riendas de su propio destino histórico.

El papel de una universidad pública, crítica, inclusiva, emancipadora y popular es buscar el diálogo con pedagogías-otras, con las pedagogías de los diferentes pueblos y comunidades amazónicas emergentes de sus territorialidades, ancestros, religiosidades, relaciones de trabajo y cultura. Aprender de los pueblos de las selvas y de las aguas es aprender de las fuerzas pedagógicas, presentes en rituales y símbolos [...] “Su fuerza está en hacer presente la fuerza pedagógica de la realidad: tierra, trabajo, humano, esfuerzo colectivo para transformar la tierra, para producir la tierra construyendo valores, culturas, identidades, humanizando” (Arroyo, 2012, p.85).

La carrera fue elegida después de una serie de consultas destinadas a atender las demandas de los pueblos y comunidades tradicionales,

según la investigación de Parente y Miléo (2021, p.18) “la carrera daría una respuesta más amplia y eficaz a las demandas de las comunidades, que carecen de profesionales para construir e implementar una educación diferenciada, orientada a la autonomía [...] en sus territorios, además de contribuir a su planificación y gestión”.

Este curso emerge como contraposición al escenario actual de la formación pedagógica neo-técnica, moderna/colonial y la fuerte ascensión del neo-conservadurismo en el campo de la educación y la formación docente orientada únicamente al mercado laboral, al servicio del status quo y la mercantilización de la educación, una educación que está moldeada por los conglomerados tecnológicos y financieros.

Asumir esos desafíos apunta a horizontes insurgentes, posicionarse a partir de la Educación Popular significa comprometerse en la construcción de una universidad descolonizada e intercultural. La composición de epistemologías-otras necesitan subsumir los conceptos modernos/ coloniales y resignificarlos, así como incorporar los conceptos y cosmovisiones de los pueblos indígenas y comunidades tradicionales.

En nuestra concepción, tal iniciativa representa una posibilidad de promover grupos integrados y solidarios “en términos de actitud, dinámica, relaciones, interacciones, diálogo, cuestionamiento, apertura y desencadenamiento de un proceso de concienciación, alfabetización y consiguiente movilización política” (DellaVecchia, 2015).

Proyecto “*Escrevivências*”¹³ de la Liberación: relecturas y reconstrucciones de trayectorias

Esta experiencia se refiere a un trabajo de resistencia y conciencia realizado en la Unidad de Mujeres del Sistema Penitenciario de Acre, en la

¹³ La palabra “*escrevivência*” es un neologismo creado por Conceição Evaristo, escritora brasileña, que mezcla dos palabras en portugués: “*escrever + vivência*”. O sea, “*escribir + vivir*”, algo como

Amazonia brasileña, y está en línea con la propuesta de este GT de construir acciones desde la defensa de la vida y los derechos como bienes comunes, entendiendo la emancipación como un campo de disputa y una tarea del presente.

El proyecto fue desarrollado por la Red *MulherAções* utilizando una metodología de lectura, escritura y prácticas sociales y educativas basada en el concepto de “*Escrevivências*” de Conceição Evaristo y en los ejes teóricos y metodológicos de Paulo Freire. También se inspira en Augusto Boal (2015), Bárbara Santos (2016), las experiencias del grupo de estudio del Teatro del Oprimido en la selva y la escritura terapéutica (Silva, 2018). Creada en 2019, esta Red nació de la necesidad de empoderar a las mujeres negras, indígenas, afro indígenas, cimarrones y LGBTTTQIA+ en espacios académicos, así como de combatir el racismo, la misoginia y la homotransfobia en la sociedad.

MulherAções forma parte de la Red de Atención a las Personas Retornadas del Sistema Penitenciario de Acre - RAESP/AC, un espacio de control social y participación en la política de atención a las personas que regresan de la cárcel y sus familias. A partir de este encuentro entre las dos redes, fue posible tomar conciencia de la relación entre la lucha por la ocupación de los espacios académicos y por el desencarcelamiento en Brasil, una toma de conciencia de que el sistema excluye a las mujeres negras de las universidades, empujándolas también a las prisiones.

Las prisiones en Brasil han funcionado como una verdadera continuación de los alojamientos de esclavos (llamados de *senzalas*). De las mujeres privadas de libertad en el estado de Acre, el 97% eran negras en 2018. Las “*Escrevivências*” son escritos de/o sobre experiencias compartidas por personas negras en Brasil, ya sea por identificación, conocimiento, convivencia o vida en comunidad.

experiencias vividas expresas en la escritura.

El objetivo del proyecto es desarrollar procesos de lectura y escritura creativa para mujeres negras e indígenas privadas de libertad, creando condiciones para su emancipación, autodefinición y autoidentificación racial, desde la perspectiva de la formación en prácticas educativas antirracistas e inclusivas, en la perspectiva del cuerpo encarcelado y estigmatizado.

Partiendo de la importancia de que estas mujeres resisten en la Amazonia y en Acre (que ha tenido la tasa de encarcelamiento más alta del país), el proyecto pretende favorecer la reducción de sus penas a través de la remisión y que se pongan en un lugar de experimentación de cómo el “nosotras” y el “yo” pueden ser percibidas, concebidas y auto-narradas desde sí mismas, desde lo colectivo y desde sus trayectorias, un des-encarcelamiento no sólo del cuerpo.

Reflexiones sobre los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, diez años después

Aquí se presentan reflexiones sobre los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado desde una investigación realizada en Villavicencio - Meta, región de los Llanos Orientales de Colombia - que luego de una década, se pone en diálogo con lo consignado en el Informe de la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, capítulo cuarto: “No es un mal menor. Niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado” (Sánchez, 2022).

El desplazamiento forzado y sus efectos han logrado permanecer por décadas como expresión de violencia, no solo en Colombia, sino en otros países del mundo. La crueldad a la que son sometidos quienes sufren este fenómeno, trae consigo el deterioro de su condición humana manifiesto en el desarraigo, la indiferencia, la mudanza, la destrucción de su esfera privada y pública. El destierro, las prácticas de terror, la incertidumbre de llegada al nuevo contexto, las pérdidas de familiares y el desconocimiento de los derechos, se reconocen como una ciudadanía

violentada y negada, pues con el tránsito del campo a la ciudad la población campesina pierde sus tradiciones, su cosmovisión, para insertarse a un mundo que le es desconocido y por tanto, poco reconocido. “Con la pérdida del territorio, los desplazados pierden su capacidad de participación y con esta, su condición de ciudadano morales y políticos” (Quintero y Ramírez, 2009, pp. 28).

Una década después, luego de los acuerdos de paz del 2016 y con el informe final de la comisión de la verdad se reconoce una vez más como las personas que en la etapa infantil crecieron en medio de hechos violentos se les negó el goce pleno de sus derechos. Tanto los relatos de los/as niños/as que participaron en la investigación del 2012 como las narraciones recogidas en el informe de la comisión dan cuenta de la crueldad a la que estuvieron sometidos. “Fue recurrente escuchar que la precariedad continuó tras los hechos violentos y engendró una violencia que las nuevas generaciones heredaron. [...] las historias son contadas por personas que desde su niñez fueron acumulando pérdidas...” (Sánchez, 2022, p. 9).

Estos relatos dan cuenta de la precariedad en la que crecieron los niños y niñas no sólo porque con la situación del desplazamiento se vulneraron sus derechos, sino también, les negaron condiciones del mínimo vital para un crecimiento sano y feliz.

El miedo, la tristeza, el silencio subyacen en los relatos de los niños como síntomas emocionales producto de las pérdidas del territorio, los vínculos sociales y las pertenencias. El silencio aparece también como expresión del miedo colectivo y mecanismo para salvaguardar la vida junto a la de sus familias. Basta con entender cómo las personas han vivido el desplazamiento y como ha tocado sus subjetividades para comprender que toda manifestación de silencio no es siempre la ausencia de la palabra, sino que es, una actuación del lenguaje propio (Bárcena, 2001).

Aunque la precariedad se hizo evidente, además de los daños emocionales, lo que se precisa tanto en la investigación como en el informe, es

que a los niños, niñas y adolescentes se les negó el disfrute de sus derechos contemplados en nuestra carta magna, la constitución del año 1991. Ellos, merecen crecer con una familia, a no ser separados de ella, a tener un techo, alimentación, al “cuidado y el amor”, a recibir educación, a recrearse, a la protección, en fin... a vivir una vida plena que garantice una sociedad sana.

Finalmente, el despojo de sus pertenencias, amigos/as, vecinos/as, aparecen como negación de la ciudadanía; así mismo, el tránsito del campo a la ciudad de las personas en situación de desplazamiento especialmente los niños y niñas se les destruye sus referentes primarios de identidad y pertenencia; y la posibilidad de una vida digna.

Consideraciones finales

Las experiencias educativas aquí relatadas demuestran la importancia de pensar y elaborar estrategias pedagógicas y políticas vinculadas a las diferentes demandas, agendas y acciones de distintos segmentos sociales, y al mismo tiempo buscan establecer conexiones entre los roles enfrentados por las poblaciones tradicionales de Amazonas, la necesidad de una educación universitaria crítica en Pará, las reflexiones sobre los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado y la lucha contra el racismo y el encarcelamiento masivo en Acre. Esto todo, en el contexto amazónico, debe alinearse con los desafíos climáticos, ya que estos cambios vienen tensionando y modificando las luchas más específicas.

Preservar la vida y el derecho a los bienes comunes trae al debate la defensa de la dignidad, lo que significa luchar por las condiciones materiales y subjetivas de existencia, luchar por el acceso a la vivienda, al reconocimiento de la identidad, a la salud, a la educación, a la seguridad alimentaria, a la inclusión social y tecnológica, entre otros derechos fundamentales. Las experiencias compartidas en este texto nos presentan

posibilidades de construir “inéditos viables” para la defensa de la vida, al mismo tiempo que tensionan el tiempo presente.

Entendemos que las Educaciones Populares y las Pedagogías Críticas, emergen en contraposición al odio y se involucran en el enfrentamiento del sistema capitalista, necrófilo, excluyente, depredador. Cuando conducimos nuestras praxis con los sujetos creadores de la historia, podemos sembrar y cosechar amorosidad, solidaridad y ética; construimos relaciones más justas y equitativas; y seguimos en las luchas preñadas de esperanza y utopías en la perenne búsqueda por Ser Más.

REFERENCIAS

- Arroyo, Miguel (2012). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bárcena, Fernando (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Antrophos.
- Boal, Augusto. (2015). *Jogos para Atores e não Atores*. São Paulo: Cosac Naify.
- Bonilla-Molina, Luis (2021). El encuentro urgente: pedagogías críticas y educaciones populares. In: Alfieri, Ezequiel; Lazaro, Fernando; Santana, Fernando (orgs). *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza*. El colectivo, 117-138.
- Brandão, Carlos Rodrigues (2005). *Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver*. Papirus Editora.
- Brandão, Carlos Rodrigues (2017). *La Educación Popular de ayer y de hoy*. Biblos.
- Dalla Vecchia, Agostinho (2015). *Afetividade*. In: *Dicionário Paulo Freire*. Streck, Danilo R.; Redin, Euclides, Zitkoski, Jaime José (orgs). Autêntica, 26-27.
- Evaristo, Conceição (2017). *Entrevista concedida à Revista Conexão Literatura*, (24) jun.
- Evaristo, Conceição (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Evaristo, Conceição (2017). *Pedagogia do oprimido*, 64ª. Ed. Paz e Terra.

- Galeano, Eduardo (2000). *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Galeno de Freitas. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gonçalves, Carlos Walter Porto (2005). *Amazônia, Amazônias*. Contexto.
- Itaú Cultural. Ocupação Conceição Evaristo. <http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia/>
- Jara, Oscar (2018) Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social. En: *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Anahí Guelman; Mónica Salazar; Fabián Cabaluz (coord.). CLACSO.
- Jara, Oscar (2020). Desafíos para la Educación Popular en América Latina hoy. Dossier, *Educación Popular de Salud*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 24. <https://doi.org/10.1590/interface.200151>
- Jara, Oscar (2022). Paradigma e métodos de produção de conhecimento na educação popular freireana: a contribuição da sistematização de experiências. En Schönardie, P. A., Beise Ulrich, C. y Andrioli, L. A. (eds.), *Educación Popular: epistemologías, diálogos e saberes*, 18-29. CLAECE Editora. <https://doi.org/10.23899/9786589284314.1>
- Krenak, Ailton. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Ministério da Educação e Cultura de Brasil (2003). Lei 10.639, 3/2003. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.
- Parente, Francilene de Aguiar; Miléo, Irlanda do Socorro de Oliveira (2021). O Curso de Etnodesenvolvimento e a formação diferenciada e intercultural: contribuições no contexto educacional, sociopolítico e cultural da Amazônia. *Educar em revista*. (37), e78264, 01-22.
- Passagem de ciclone extratropical pelo RS completa uma semana. Em: Quintero, M., y Ramírez, J. (2009). *Narraciones, memorias y ciudadanía. Desplazamiento Forzado*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.
- Sánchez Guzmán, Sofía L. (Ed.) (2022). Informe de la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, capítulo cuarto: "No es un mal menor. Niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado".
- Santos, Barbara (2016). *Teatro do oprimido - raízes e asas: uma teoria da práxis-* 1ª Ed, Editora Ibis Libris.
- Silva, Carla (2018). *Escrita Terapêutica*. 1. ed. Matrix, 2018. 100p.; 10cm.
- Universidade Federal do Pará (2019). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n. 5.124, de 23 de janeiro de 2019. *Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Etnodesenvolvimento, de*

interesse do Campus Universitário de Altamira. UFPA, 2019.

Vasconcelos, Valéria Oliveira de; Siqueira, Cristiano Tierno de; Santos Raquel; Salazar, Marcelo; Straatmann, Jeferson; Neves,

Leticia; Reis, Allan Ribeiro dos; Campos, Patrícia Greco (2010). Educação popular e meio ambiente: diálogos com populações tradicionais amazônicas. *Ambiente & Educação*, 15 (1), 47–66.





Boletín del Grupo de Trabajo
Educación popular y pedagogías críticas

Número 8 · Diciembre 2023