

NUESTRA AMÉRICA: TEJIDO DE PEDAGOGÍAS UTÓPICAS PARA QUIENES CARECEN DE AMÉRICA

Autor: Carlos Montalvo Martínez

Profesor investigador en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), México. Licenciado en Filosofía, Maestro y Doctor en Antropología social por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: Movimientos sociales y pueblos indígenas, Patrimonio cultural, y Filosofía del derecho.

Contacto: mcarlos@uiim.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1874-0333>

(Nuestra América: utopian pedagogies tissues for those who deprived from America)

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2021
Fecha de aceptación: 30 de noviembre de 2021

Resumen: Pensar en clave nuestroamericana sobre los procesos epistemológicos y pedagógicos lleva necesariamente a revalorar el principio utópico de orientación política de descolonización en los países colonizados. Las poblaciones indígenas, afrodescendientes, así como los diversos mestizajes étnicos sometidos a la colonia se plantearon el ideal de realización de su libertad. En consecuencia, la reflexión tiene por objetivo concientizarse del proceso histórico de construcción de la conciencia en las prácticas pedagógicas que guiaron la idea de Nuestra América; las cuales se propusieron transformar las condiciones de opresión existentes. La organización social en el transcurso de la historia abrevia de una pluralidad de enfoques teóricos que arribaron a nuestros territorios y consituyen un entretejido de pedagogías e intercambio de experiencias en el marco de la globalización. El ideal dió forma a un pensamiento propio afín a procesos otros de liberación. La práctica pedagógica nuestroamericana se fundio con la dimensión utópica de emancipación; la cual se desenvuelve en alternativas y propuestas pedagógicas críticas, de subversión y comunalidad.

Palabras clave: pedagogía, utopía, subversión, descolonización, comunalidad

Abstract: Thinking in "nuestramericana" key about epistemological and pedagogical processes necessarily leads to revalue the utopian principle of political orientation in the colonized countries. The indigenous populations, Afro-descendants, as well as the various to mixed races subjected to the colony, pose the ideal of realization of their freedom. Consequently, the objective of the reflection is to become aware of the historical process of construction of consciousness in the pedagogical practices that guided the idea of Our America; which set out to transform the existing conditions of oppression. The social organization in the course of history draws on a plurality of theoretical approaches that arrived in our territories and constitute an interweaving of pedagogies and exchange of experiences in the framework of globalization. The ideal gave shape to a thought of its own related to other processes of liberation. Our "Nuestra Americana" pedagogical practice was fused with the utopian dimension of emancipation; which unfolds in alternatives and critical pedagogical, subversion and communality.

Keywords: pedagogy, utopia, subversion, decolonization, communality



Introducción

En los países latinoamericanos han existido múltiples experiencias pedagógicas, algunas no tan visibles, que han abierto espacios en las instituciones de educación pública; pero que no se reducen a ellas. Encontramos pedagogías Nuestra Americanas tanto en las instituciones de educación como en la movilización, activismo, lucha y resistencia social. En este sentido, reflexiono en torno a estas pedagogías no institucionalizadas pero que son introducidas en el seno de las instituciones de educación por docentes que cumplen un rol político en su época. Dentro como fuera de las instituciones es indispensable preguntarse sobre la trayectoria que ha tenido la conciencia como producto político-pedagógico decolonial. Se plantea, por tanto, un problema de pedagogía política: ¿Qué debe saber el estudiante, de dónde y de quién debe tomar su propio saber, ¿quién está habilitado para formar el saber del estudiante? (Foucault, 1992: 107).

La búsqueda de una respuesta es la trayectoria del conocimiento, es hacer historia. El saber es lo buscado en el mundo con la razón y se revela a los sentidos en un momento determinado de la historia. ¿Qué sabemos? En un primer momento no eramos americanos, en un segundo no somos americanos en el sentido americano, en un tercer momento no somos comprendidos fuera de este entorno y territorio denominado América. América no dice en esencia quienes somos. ¿Quiénes somos? Somos humanos; pero hay humanos que viven con privilegios con los que nosotros no contamos. ¿Por qué unos humanos poseen más recursos económico-industriales y armamenticios? ¿Por qué desterritorializan, esclavizan, despojan de las riquezas e imponen con violencia su voluntad a las mayorías? La respuesta está en la historia, pero ¿quién enseña a leer y escribir la historia? Ellos y ellas, nosotras y nosotros constituimos diferencias que se han materializado como fronteras geográficas, epistemológicas y civilizatorias. Habitamos un tablero de fragmentos definidos, de elementos en tensión y pugna, donde los saberes son experiencias que se hacen historia.

Los conflictos unen y separan. ¿De qué lado estamos? Antes de la colonia teníamos un marco propio de interpretación del mundo que formaba las conciencias de las generaciones. Una vez sometidos a la colonia este marco quedó roto, surgiendo en nuestras mentes la falta de correspondencia entre lo que vivimos, lo que vivíamos y lo que anhelamos vivir. Comenzamos a vivir América, y anhelar “Nuestra América”.

En esta tensión, entre realidad y anhelo, la educación se constituyó en una gramática moral afin al proyecto espiritual o material que se impuso. Se enseña lo que se cree debe enseñarse en términos de los marcos de interpretación del proyecto de civilidad que se busca materializar. En la América Ibérica, enmarcada por una hegemonía racial, se buscó formar la ideología sobre la cual se construyeran los nuevos estados independientes; la educación fue un privilegio para los hijos que heredaron el poder con la independencia.

En México, Perú, Guatemala, Ecuador y Bolivia, las élites, el ejército, la policía y el gobierno no consideraban como ciudadanos a las poblaciones indígenas y afrodescendientes; carecían de acceso y garantías de protección de sus derechos como ciudadanos. Confinados en la hacienda, en los ingenios azucareros, las minas y el campo, aprendían a sobrevivir y resistir a la pobreza. La colonización impidió al colonizado acceder a su conciencia prohibiéndole la educación. Se favoreció la ignorancia, el despojo, la explotación y la esclavitud. A raíz de las independencias la tarea fue la organización de los Estados y la producción de sus constituciones mediante conocimientos provenientes del extranjero. Tomando como guía las experiencias y modelos constitucionales de



Estados Unidos, Francia y España se educó y ensayaron diversos regímenes políticos que tuvieron como tarea desempeñar cuatro funciones: 1) definir las reglas del juego político, definiendo quienes eran los actores y cómo se elegía a los gobernantes; 2) expresar un proyecto político, bien fuera conservador, liberal, social, federal o centralista; 3) organizar el poder público, limitar su ejercicio, y establecer las relaciones entre las distintas ramas de éste; 4) declarar los derechos de los ciudadanos (Pérez, 2004:110-113). La construcción de los nuevos estados nacionales fue fundamentalmente ideológica y racista. La necesidad de contar con personas preparadas para la gestión de la nueva organización política exigió que prestaran especial atención a la educación y a la enseñanza del derecho (Pérez, 2004:127). La educación fue instrumento de formación de los cuadros de los nuevos Estados y del liderazgo político que se necesitaba. Se limitó la educación y el conocimiento a los intereses hegemónicos, impidiendo el acceso de las clases populares e indígenas, así como la lectura de autores que acarrearán pensamientos opuestos al proyecto de nación. La educación de los colonizados, en Nuestra América, implicó un aprendizaje como lucha en condición de opresión que inevitablemente planteó la posibilidad de su liberación. El pensamiento nuestroamericano, como señala José Martí, llevará necesariamente el sello de la civilización conquistadora en dos sentidos:

De un lado se están ... los que, sin fuerzas para cumplir con los deberes que les imponen, prefieren renegar de las glorias americanas [...] De un lado los que cantan la forma de nuestras glorias, pero abjuran y maldicen de su esencia; y de otro los que tienen tamaño de fundadores de pueblos, y, por sobre el miedo de los timoratos y las preocupaciones de la gente vana, no quieren hacer de la América alfombra para naciones que les son inferiores en grandeza y espíritu, sino el pueblo original y victorioso anticipado por sus héroes, impuesto por su naturaleza y hoy sobradamente mantenido en estima por sus hijos. (Martí, 1884: 12)

La educación en Iberoamérica se enfocó en la formación ideológica, política y religiosa; siendo esta parte de la misión que la corona y la iglesia proyectaron como su utopía. Las políticas educativas que se desprenden de estos contextos fueron objeto de polémica entre frailes, así como entre los intelectuales liberales y conservadores pues tenían diferentes concepciones de qué debía enseñarse y para qué. De ambos lados un proyecto de nación donde ontológicamente no aparecían los pueblos indígenas ni los afroamericanos; la meta fue su América, no nuestra América. La necesidad de un lugar donde vivir fue nuestra fuerza que reivindicaba la justicia por los derechos no poseídos; tomó la forma de una utopía que proyectaba la formación de nuestra América, opuesta a la utopía europea de conquista y a la utopía criolla de una identidad nacional. Esta dialéctica de realidades prefiguró el pensamiento utópico latinoamericano que se fue transmitiendo de generación a generación. Aprendimos a escribir y la tinta negra fluyó acariciando el color de la sangre. Se parió la conciencia con dolor, rompiendo la matriz colonizadora. En un primer momento las formas restrictivas de acceso a la educación no permitían nacer nuestra América. El nacimiento y la vida fue reservada a la América de hombres con ascendencia europea, de estratos socioeconómicos superiores (Pérez, 2004:146). La educación fue fiel reflejo de la desigualdad social y discriminación racial.

La labor educativa de la iglesia tuvo por objetivo la evangelización, pero no esquivo los vientos renacentistas que inspiraron a misioneros humanistas como Vasco de Quiroga, Pedro de Gan-



te, Bartolomé de las Casas, y Juan de Zumarraga, entre otros, para luchar por el hombre, la educación y los derechos de nuestra América. Posteriormente la educación se restringió a la dimensión patriarcal de una epistemología de enajenación colonial; dificultando el acceso de las mujeres y los subversos a una epistemología propia. La reflexión y acción de las mujeres se invisibilizó en la historia y se condenó toda subversión.

1. La utopía como pedagogía transformadora

Los procesos epistemológicos y pedagógicos en Nuestra América son resultado de la dialéctica entre los que pretendieron con sus utopías consolidarse como amos, y quienes se resistieron distópicamente y lucharon contra tal pretensión. No sólo hubo un mestizaje biológico entre europeos, indígenas y africanos, sino también un mestizaje epistemológico y utópico. Se decidió estar de un lado u otro pero sin librarse de la tensión, con sus implicaciones de saber e ignorancia. La convivencia cultural y opresiva entrelazó visiones del mundo ampliando las posibilidades de comprensión de la realidad. Había otros mundos por conocer y otras formas de vivir, tanto en el pasado como en el porvenir. La utopía tomará forma geopolítica entre un adentro y un afuera de la división colonia/modernidad. La realidad nuestramericana a su vez anticipó una difusa forma geotética como tensión y síntesis. “A partir del siglo XVI, con la concurrencia triple de la derrota de los moros, la expulsión de los judíos y la expansión por el Atlántico, moros, judíos y amerindios (y con el tiempo también los esclavos africanos), todos ellos pasaron a configurarse, en el imaginario occidental cristiano, como la diferencia (exterioridad) en el interior del imaginario” (Mignolo, 2000: 34). La colonialidad como el lado oscuro de la modernidad dice Mignolo; en la *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona* el subcomandante Marcos dirá: “Nosotros nacimos de la noche. En ella vivimos. Moriremos en ella”.

La conciencia criolla, como conciencia racial y de status, se forjó internamente en la diferencia con la población afroamericana y amerindia por ser colonias. Esta diferencia se transforma en colonialismo interno en el período nacional. Este aspecto de la conciencia criolla blanca transformó el imaginario del mundo moderno/colonial y atravesó todo el período de formación nacional, tanto en la América ibérica como en la América anglosajona. Las “Indias Occidentales” fue la marca distintiva del colonialismo hispánico que debía diferenciar sus posesiones en América de aquéllas en Asia identificadas como “Indias Orientales”. Lo nuevo fue la transformación de la conciencia criolla colonial en conciencia criolla postcolonial y nacional, y la emergencia del colonialismo interno frente a la población amerindia y afroamericana. La conciencia criolla blanca adquirió una doble conciencia. La afirmación de las Indias Occidentales no fue la negación de Europa, ni en la América hispana ni en la anglosajona. Se trataba de ser americanos sin dejar de ser europeos; ser americanos pero distintos a los amerindios y afroamericanos. La conciencia criolla se definió con respecto a Europa en términos geopolíticos; en su relación con la población negra e indígena se definió en términos raciales. Esta doble conciencia criolla se reconoció en la homogeneidad del imaginario nacional del mestizaje. La formación de la identidad nacional y del Estado-nación requería la homogeneidad y, por tanto, había que ocultar tanto la heterogeneidad como la marginalidad (Mignolo, 2020: 42).

Ocultar fue excluir y oprimir. El ser y no ser proveyó a nuestra condición utópica una naturaleza disruptiva. Cada momento de interrupción, es decir, *de ser nosotros*, se confrontó con el ser



colonial, configurando memorias, experiencias y aprendizajes del no ser. La síntesis es historia de la lucha interétnica, de clases y de imaginarios que buscan realizar mundos opuestos. La utopía tomó lugar en la genealogía histórica de la tensión. José Martí dice que nuestras tierras de América son como tesoros escondidos, que en el día en que se hallan, enriquecen de súbito a sus descubridores (Martí, 1884: 14). Nuestra América no está antes ni después sino en la tensión permanente como *continuum*, la tensión como la tierra es de quien la trabaja. El trabajo intelectual llevado a cabo para descubrir los cimientos de la realidad mostró, así como a Walter Benjamin a través de los ojos del ángel de la historia, una visión apocalíptica de destrucción; al mismo tiempo, como ante los ojos de Marx, mostró la formación de legiones de desposeídos cada vez más incontenibles. El oráculo de la historia reveló nuestra condición subversiva y las disrupciones revolucionarias futuras. El futuro se descodificó en una gramática moral como conciencia de clase, etnia y bloque social que tiene su especificidad en el poder o la pobreza. Esta situación planteó en el pensamiento nuestroamericano la necesidad y esperanza de transformar tal condición en tensión con los nuevos conocimientos. Horacio Cerutti (1996) explica que esta condición utópica de Nuestra América remite a la dimensión utópica de la razón humana; que tiene relación con la dimensión utópica de la realidad histórica. Es la utopía vivida como lo señala Ernest Bloch, más que la utopía pensada.

No hay hombre que viva sin soñar despierto; de lo que se trata es de conocer cada vez más estos sueños, a fin de mantenerlos así dirigidos a su diana eficaz y certeramente. ¡Que los sueños soñados despierto se hagan más intensos! pues ello significa que se enriquecen justamente con la mirada serena; no en el sentido de la obstinación, sino de la clarificación. No en el sentido del entendimiento simplemente observador, que toma las cosas tal y como son y como se encuentran, sino del entendimiento participante, que las toma tal y como marchan, es decir, como podían ir mejor. Los sueños soñados despierto pueden por eso, hacerse verdaderamente más intensos, es decir, más lúcidos, menos arbitrarios, más conocidos, más entendidos y más en mediación con las cosas. A fin de que el trigo que quiere madurar pueda ser estimulado y recolectado. (Bloch, 2004: 26)

Lo utópico proporciona conocimiento respecto de la realidad, y su estructura valorativa interactúa con la cotidianidad; constituye el núcleo activo, especulativo y axiológico de todo proyecto. Es el modo en que la esperanza se hace operacional respecto de la praxis, ya que apunta a ir más allá de la historia presente, pero sin evadirse de ella. Al intentar salir fuera, hacia el ideal, se sumerge más en la historia y sólo trasciende el momento actual para internarse en un futuro no traspolado o extrapolado. La estructura de lo utópico (utopía en el sentido del género) tiene dos partes. La primera es un diagnóstico y la segunda es una propuesta terapéutica. Es la descripción de un fin y unos medios adecuados a él. El núcleo central, de lo que se puede llamar utópico, radica en la articulación entre los momentos de diagnóstico y terapia. Esta relación es de tensión, atracción y repelencia mutua. Es donde se decide lo posible, pugnando contra lo imposible. La estructura utópica que está constituida por esta tensión es parte de lo real histórico, y da origen a una cultura de subversión Nuestra Americana. La subversión, definida por Fals Borda, “es aquella condición o situación que refleja las incongruencias internas de un orden social descubiertas por miembros de éste en un periodo histórico determinado, a la luz de nuevas metas (“utopía”) que una sociedad quiere alcanzar” (Fals Borda, 2009: 392). Siguiendo a Cerutti, la subversión utópica



es tensión en que lo real aspira al ideal y el ideal exige realizarse, no para que la realidad se idealice sino para que lo ideal se haga carne histórica. Es por la tensión ideal/realidad operante en lo histórico por lo que se procura controlarlo, convirtiéndolo en ficción o subversión. En la etimología ficticia del término se alude a un lugar que no hay, que no existe. Los indicios que proporcionan la pauta para afirmar la existencia imaginaria del lugar provienen de América. El lugar americano fue considerado nuevo e inédito, virgen y bueno; que permitiría constituir América en topos para la utopía europea. El lugar donde los sueños se podrían realizar, lejos del autoritarismo del Viejo Mundo, condena a nuestra América a una condición de continente (contenedor) de lo que otros ponen en él (Cerutti, 1996: 95-104). Creyendo construir lo utópico con nuevas fronteras e identidades criollas trazaron nuevos mapas, como los de Argentina, Chile, Perú, Bolivia, Colombia y México, encima de los de Wallmapu, Tawantinsuyu, Abya Yala, Mayab y Cemanahuac. El colonialismo no fue la realización de la utopía, fue su negación. Gestó a su vez contradicciones que vislumbraron utopías de liberación y buen vivir. Se entreteje así la realidad, la crítica y el utopismo humano que produce la imposibilidad de realizar el mejor de los mundos y la mejor de las vidas en contextos de opresión. La esclavitud colonizadora desnudó la posibilidad de la defensa de la vida, la autodeterminación, la recuperación de los territorios, los derechos humanos, la dignidad, la justicia y paz. La utopía como imposibilidad implicó resistir y luchar constantemente hasta hacerse una tradición; una cultura de subversión donde la dignidad se hizo pedagogía. La utopía así no está en ningún futuro, en ninguna ideología ni en ningún individuo; como imposibilidad está aquí y ahora, e irrumpe en un presente perpetuo con sus grietas que lleva a diferentes rupturas como conciencia, experiencia y comunidad.

En este sentido, retomando el ensayo de Luis Eslava et al. (2016), surge la latinidad americana como reacción criolla, no indígena ni afrodescendiente, a la política expansionista de Estados Unidos. El concepto de “América Latina” surge en la región como una adaptación criolla del panlatinismo francés. Los ideólogos del panlatinismo francés fueron Michel Chevalier (1806-1879), funcionario de Napoleón III, y Ernest Renán (1823-1869) quienes promovieron la unión basada en categorías étnicas y culturales del historicismo europeo de principios del siglo XIX. El panlatinismo se planteaba como oposición de Francia al dominio geoideológico continental de las naciones anglosajonas de Inglaterra y Estados Unidos. Chevalier defendía el papel imperial de Francia y describía a las antiguas colonias españolas como parte de la familia o raza latina. Estas ideas alcanzan al diplomático chileno, Francisco Bilbao, quien fue el primero en usar “América Latina” y “latinoamericanos” en la conferencia *Idea de un Congreso Federal para las Repúblicas*, en París el 22 de junio de 1853. El concepto se planteó igualmente en oposición a “americanos anglosajones” y proyectó la idea de una confederación de estados americanos frente a las amenazas extranjeras. No daba ningún papel a Francia o a otra nación europea contra el expansionismo estadounidense. La conferencia de Bilbao y los escritos de Chevalier tuvieron impacto en el diplomático colombiano José María Torres-Caicedo, quien se apropia del término “América Latina” y promueve su uso separándolo de la connotación de imperialismo francés. En 1856 publicó el poema “Las dos Américas” y usó la expresión en oposición a la raza sajona, glorificando la unificación de las antiguas colonias españolas (basada en una comunidad de lenguaje, religión, derecho y tradiciones) en contraste con la amenaza del imperialismo estadounidense. Defendió el proyecto bolivariano de una confederación, unión o liga latinoamericana que uniría a América Central y Sur para construir una gran nacionalidad con autonomías estatales (Eslava, 2016: 58 y 59). Esta propuesta sacudió los cimientos del pensamiento e irrumpió como un derecho de



Se transita de una pedagogía de lo utópico, a una pedagogía crítica y de subversión, para posteriormente arribar a una pedagogía nosótrica que finalmente se proyectará como pedagogía del don que cierra el círculo utópico de transformación sin dejar de ser utópico. Lo nuestro, con todas sus consecuencias, es nuestra primera aproximación epistemológica a la posibilidad de materializar lo utópico. Somos siempre una posibilidad de ser y estar. ¿Qué fuimos, somos y seremos? Fuimos sociedades originarias, somos como países colonias que luchan por su imposibilidad colonial; y tensan en el sistema mundo su posibilidad mutua y colectiva de la libertad. Nuestra condición es ser este territorio geográfico y simbólico que ha sido regado con sangre y lágrimas de nuestros ancestros; fundada en pedagogías disruptivas y tradiciones subversivas que hacen posible las revoluciones históricas. Hemos aprendido que nuestras grandezas culturales y consecuente dignidad que lucha por liberarse es nuestro núcleo duro, nuestra raíz y tronco que nos une y distingue de Europa y Norteamérica. Injértese en nuestras repúblicas el mundo, señala Martí; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas constituida por nuestras raíces étnicas, afrodescendientes y de una gran diversidad de naciones.

Por tanto, el buen gobernante y buen estudiante no es el que sabe cómo es y cómo se gobierna el estadounidense y se es estadounidense, no es el que sueña el sueño americano, sino el que sabe con qué elementos está hecha Nuestra América y cómo puede transformarla; el que sueña desde las raíces el sueño de los desposeídos para llegar, por métodos e instituciones nacidas del pueblo mismo, a aquel estado anhelado donde cada hombre se conoce y ejerce, y disfrutan en comunidad todos de la abundancia que la Naturaleza puso para todos. El espíritu del gobierno han de nacer del país, de sus anhelos; y la forma que adopte ha de avenirse a la constitución real y materia propia del país (Martí, 2002: 17). La idea que dió forma a las conciencias educadas en nuestras geografías nustramericanas fue que la razón de todos es en las cosas de todos. La mayoría de esas cosas las encontramos en el pueblo, en sus espacios urbanos y rurales, en los indígenas, afrodescendientes y mestizos marginales; no sólo en la razón universitaria de unos sobre la razón de otros. La intelectualidad volteó por primera vez a los pueblos, pero de una forma paternalista y misionera. El resultado es el surgimiento de las pedagogías indigenistas en dos sentidos. La primera sustentada en políticas educativas integracionistas, que tuvo por fin (como en México) homogenizar lo diverso: lo indio y lo negro. Esta pulsión modernizadora se transfigura en imposición violenta de asimilación, con consecuencias desterritorializadoras y de industrialización de las formas tradicionales de producción. Una educación de arriba hacia abajo que configuró por una parte la América criolla, y por otra Nuestra América.

Bonfil Batalla (2019) enseña que el indio es un producto de la instauración del régimen colonial y denota una condición de inferioridad con respecto a los colonizadores. Para algunos como Lucas Alamán en México, la instrucción de los indios era peligrosa porque podrían leer obras subversivas y alentar su rebeldía. Otra figura relevante en México es Manuel Gamio, quien planteó un México donde son primero los mexicanos y luego los indios. En 1916 plasma en *Forjando Patria* las directrices de las políticas indigenistas; asume la inferioridad racial del indio y la negación de cualquier valor en las culturas indias, así como la superioridad de la cultura occidental en todos los órdenes de la vida. El indigenismo es una teoría, pedagogía y práctica política diseñada e instrumentada por los no indios para integrar los pueblos indios (Bonfil Batalla, 2019: 156-167). La desindianización pedagógica en el continente formó maestros indígenas, líderes regionales e identidades desterritorializadas para interés de los gobiernos; igualmente construyó una epistemología corporativista sindical, campesina y obrera que integró a campesinos y obreros bajo el dominio del colonialismo interno. Así la educación fue planeada y decidida desde los centros, las ciuda-



des y el poder; una enseñanza en función de la América imaginaria, al servicio de sus intereses y acorde con sus convicciones. Una educación que niega nuestra América profunda, niega lo que existe y provoca en la conciencia una disociación; donde lo que saben los pueblos no tiene valor, lo que piensan no tiene sentido, lo que hablan no es un lenguaje civilizado, donde el color de la piel es una ofensa; donde sólo los que participan de la América imaginaria saben lo que necesitamos aprender para seguir siendo lo que han imaginado (Bonfil Batalla, 2019: 179-180). Lo utópico se corporaliza en la elección de ser nosotras y nosotros mismo; no ser el imaginario se vuelve la alternativa pedagógica que subvierte y erupciona lo que se le había hecho contener. El ideal se da en un despertar con el deseo dirigido a modificar lo que se ve y se siente, no lo que se ignora, que nace de la entraña misma de la realidad. José Martí (1891) considera que el mejor estudio es el de los factores reales, las tensiones y contradicciones del país en que se vive. Resolver el problema después de conocer sus elementos es más fácil que resolver el problema sin conocerlos. Resolver busca transformar las condiciones dadas. Conocer para transformar. Resolver es realizar un paso hacia la utopía. Conocer el país y gobernarlo conforme al conocimiento de sus tensiones es el único modo de aprenderlo. Es así que surgirán esfuerzos entre acción, teoría política y educación popular impulsados por Paulo Freire y Fals Borda en Colombia, empujando múltiples empresas de investigación, acción, y participación (IAP) con las comunidades indígenas, campesinas y populares. Conocer la historia y los procesos de colonización de los pueblos originarios en América será uno de los pilares de la pedagogía nuestra americana, que formará la conciencia sobre nosotros mismos y sobre la pertinencia de la elección de un proyecto propio. Nuestra América como parte de nuestra conciencia es preferible a la América que no es nuestra.

2. Pedagogías de subversión en Nuestra América

El conocimiento y aprendizaje utópico ha de comprenderse como lo hace José Martí, como la batalla entre la falsa erudición y la naturaleza. Necesario saber por qué las cosas tienen cierto color, cierto diseño, forma y orden; saber hasta qué punto la vida de hombres y mujeres sometidos a formas históricas de explotación responden a condiciones naturales o relaciones de poder político. Tanto “América” como la denominación “indio” son categorías coloniales que buscaron moldear las mentes de los oprimidos. El estudio de la historia de esta realidad otorga conciencia y es fundamental en la formación de una pedagogía crítica transformadora que asumirán distintos intelectuales. Como proceso pedagógico disruptivo no se limita a comprender la “Educación” sino que delibera sobre las relaciones de poder y de comunalidad que anidan en ella. En la historia del pensamiento nuestroamericano cabe preguntarse, como lo hace Fals Borda, ¿cuál es la realidad en que se mueve y justifica la llamada América? ¿Qué nos enseña sobre este particular la evidencia histórica? ¿Qué nos dicen los hechos sobre las pedagogías de la América?

Una vez que se estudian las evidencias y se analizan los hechos, aparece aquella dimensión de la subversión que ignoran los mayores y los maestros, que omiten los diccionarios de la lengua y que hace enmudecer a los gobernantes: se descubre así cómo muchos subversores no pretenden ‘destruir la sociedad’ porque sí, como un acto ciego y soberbio, sino más bien reconstruirla según novedosas ideas y siguiendo determinados idea-



les o “utopías” que no acoge la tradición. Como lo observaba Camus, el rebelde es un hombre que dice no, pero que no renuncia a su mundo y le dice sí, por cuanto en ello va el sentido de la conciencia de su lucha (Fals Borda, 2009: 388).

Se dice No a la América colonialista pero no se renuncia a Nuestra América. La pedagogía nuestra cuestiona los fundamentos de toda condición de opresión y trabaja por transformar tal situación a la luz de nuevas metas (utopía). No ha habido una educación enmarcada en su pureza teórica, sino diseñada por y para un programa político, en el marco de una cultura e ideología concreta. La colonización militar y política requirió de un apoyo intelectual que defendiera la cultura que se promovía. Las primeras universidades en América Latina son la Universidad de Santo Domingo en la isla Hispañola (1538), la Universidad de San Marcos en Lima (1551), la Universidad de México (1551) y la Universidad Santo Tomás de Santa Fe de Bogotá (1580).

La pedagogía colonial adquirió un carácter ideológico que promovió sus valores y desarrollo. El saber se colonizó bajo los presupuestos occidentales siguientes: a) “Saber es poder”, donde el saber es considerado un capital intelectual en poder de unos cuantos letrados e iluminados; b) Predominio de la analiticidad basada en la descomposición real o imaginaria de lo que no se puede descomponer; c) Compartimentalización del saber, haciendo de las pedagogías formas de adiestramiento en especialidades desarticuladas y desvinculadas de la realidad; d) Objetividad ideológica, con pretensiones universales y de supraculturalidad; e) Androcentrismo pedagógico, donde se habla de rigor científico, de consistencia lógica, imparcialidad académica, así como de los títulos académicos bajo una concepción predominantemente masculina; f) Escrituralidad del conocimiento; g) Fetichismo de los títulos académicos; h) Instituciones de educación con fines de lucro, rehenes de la ideología del mercado; i) Desvinculación de la sociedad civil, de las convulsiones sociales, de las luchas indígenas, del deterioro de la naturaleza, ciegas a la pobreza y las injusticias; Pedagogías cómplices del status quo colonialista. La institución de la “universidad” ha sido uno de los elementos claves para la propagación racial de los valores de la civilización europea y occidental (Esterman y Tavares, 2015: 71-75). Se invirtió en conocimientos y estrategias de dominación, opresión, tortura y desterritorialización. Paralelamente a ello se formaron y compartieron conocimientos y estrategias de sobrevivencia, resistencia y apoyo mutuo. América se fragmentó en epistemologías en pugna por la verdad, la vida y la libertad. En nuestra América, la negada, denominada tercermundista y subdesarrollada, se fue pariendo una filosofía y pedagogía de liberación inseparable de los pobres y oprimidos.

Para el análisis de la educación es necesario especificar desde dónde se habla para entender la diversidad de saberes, percepciones y estrategias, o la ausencia de las mismas (Ceceña, 2007:14). En los sujetos siempre hay una superposición, traslape e interpenetración de distintos proyectos educativos. Está la educación que impone el Estado, por una parte, y la educación que se vive en relación a un entorno familiar y vecinal por otra parte. Nuestra vida está inmersa en proyectos educativos en conflicto; produce saberes específicos dirigidos a fines civilizatorios en los marcos del capital o de disrupción hacia la dignidad social. Así lo utópico va creando topos en nuestro cuerpo; es síntesis de las tensiones cognitivas y epistemológicas que se funden en el acto de la subversión y el anhelo de creación. Martí (1884) dirá que al final sólo quedan mujeres y hombres de acto; y sobre todo los de acto de amor. En consecuencia, la educación debe ser analizada en términos de lucha, de enfrentamientos y actos de amor. Parafraseando a Clausewitz y a Foucault, la educación es la consecución de la guerra o del amor por otros medios. Las modificaciones en los programas educativos desde el nivel preescolar hasta el universitario serían descifradas como tensiones, episodios, fragmentaciones, cambios de lugar de



la guerra y el amor mismo. Se impulsa una educación para la guerra promovida por las clases en el poder, enmascarada como educación para la paz (Foucault, 1996:25). La visión burguesa del mundo, así como la pedagogía que defiende es esencialmente necrófila. En los territorios en resistencia se moldea una educación para la vida que es en esencia amor al otro-colectiva. La pedagogía nustramericana es en sí nuestra filosofía, amor al saber de los otros que somos nosotros. En estos antagonismos pedagógicos Nuestra América da lugar a una educación que busca dar nacimiento a una nueva mujer y un nuevo hombre, no porque nieguen su historia, sino porque la interiorizan como sentido comunal de vida.

El trabajo pedagógico, en Nuestra América, va adquiriendo el compromiso social de liberar los saberes y subvertir los dispositivos de control. Una subversión de los saberes contra los efectos de alienación y colonización interna. La educación subversiva buscará terminar con las instituciones y sus discursos científicos organizados dentro de una sociedad de control, así como también contra los contenidos, los métodos y los conceptos de su ciencia (Foucault, 1996:19). Tras los velos de los espacios de educación instituida vemos saberes ocultos que chocan y se tensan en la relación pedagógica maestros-estudiantes, maestros-maestros, estudiantes-estudiantes. En las aulas las américas se juegan la vida, ambas prácticas generan su propia legitimidad. En lucha, una de ellas será catalogada como disruptiva e ilegal; una será educación instituida y otra será práctica política no reconocida. La valoración que se instituya hará que una educación sea visible y otra invisible, pero en un “diminuto acto de desafío simbólico, aparentemente trivial...revela la existencia de un espacio político mayor, desencadena una repentina explosión de afirmaciones y reclamaciones temerarias” (Scott, 2007:264).

Oficialmente hay una serie de ritos de pureza y de contaminación que rige el contacto entre los antagonistas, sobre todo de las formas de educación promovidas por cada uno de ellos. En un sentido instituido se educa para que no se hagan declaraciones, ni manifestaciones explícitas de esos saberes en contienda que atenten públicamente contra la versión oficial de la educación (Scott, 2007: 77). Para los estudiantes hay una serie de prohibiciones, que tienen su explicación e importancia en y para la cultura dominante. El interés consiste en que se aprenda a repetir lo que el maestro sabe. El maestro sabe y los alumnos son el continente de lo que se pone. Hay una jerarquía de saberes como lo señala Carlos Lenkersdorf (2002). Esta jerarquía se configura por el grado de individualidad de los actores que forma el autoritarismo pedagógico; el cual pasó de ejercer una violencia estructural a una violencia directa contra los involucrados en los sistemas educativos. Generó una educación bancaria ajena a los pueblos y la realidad de Nuestra dolorosa América. Promovió la competitividad como la fuerza de la libertad, la cual lleva al progreso. Esta idea introyecta la individualidad en la educación de América, tomando como modelo y prototipo a “occidente”, específicamente a Norteamérica y Francia. Se instruye para ser el más calificado y el más competitivo en la jerarquía. La competencia subordina y tiende a eliminar el bien común. Se buscó educar a las mentalidades de los oprimidos en el imaginario del progreso donde se aparenta alcanzar la felicidad con la capacidad de compra. El poder tiene una fascinación que educa y lleva a su reproducción en todas las escalas. Genera un habitus, retomando a Bourdieu, de dominación y opresión mental. Al hacer “que un cuerpo...sea identificado como individuo, es ya uno de los primeros efectos de poder [...] en la medida en que es un efecto suyo, es el elemento de composición de poder. El poder pasa a través del individuo que ha constituido” (Foucault, 1996: 32). Disciplina alienando para que en él se reproduzcan los patrones de dominación. Surge así el colonialismo interno y racismo perpetuo. La concepción capitalista del mundo se inscribe en este marco pedagógico de modernidad. Una educación que escinde a la sociedad de manera antagó-



nica entre intereses privados y comunitarios, entre fuerzas de dominación y resistencia (Ceceña, 2007: 14). La subversión deseduca y restablece la estrecha unidad dialéctica entre el individuo y el pueblo, donde se interrelacionan y apoyan mutuamente. Así las inconformidades, protestas y movilizaciones abren la educación a otros sectores populares de los cuales se formarán nuevos educandos, que pasarán a ser las nuevas generaciones de docentes, con memoria histórica preocupados por la situación de sus pueblos. Ellos sabrán que su situación está condicionada por los procesos de colonización y enfocarán su enseñanza a la descolonización o liberación pedagógica. En el largo proceso de lucha social en América Latina, Nuestra América, se educará como lo señala Ernesto Guevara (2013) para la formación del nuevo hombre y la nueva mujer. Una educación contrahegemónica como trabajo de educación revolucionaria, para la materialización de las condiciones subjetivas y objetivas que llevan a la victoria en cuanto descolonización. Concientizando sobre nuestra doble existencia de ser únicos y miembros de la comunidad; así como de nuestro doble proceso de ser educados por la sociedad, y estar sometidos a un proceso consciente de autoeducación científica y moral (Guevara, 2013: 5-7). De aquí que sea tan importante como docente saber elegir correctamente la utopía como fuerza histórica y moral de movilización de la conciencia; y entender la importancia y valor altruista de la subversión (Fals Borda, 2009: 16).

De 1960 a 1970 se gesta en América Latina el paradigma emancipatorio, el cual es una corriente de pensamiento en la que confluyeron la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación, que intentó producir conocimientos que permitieran a la sociedad comprender su realidad a fin de poder transformarla (Ortiz, 2008: 617). Dos ejes atraviesan esta corriente de pensamiento: por un lado, un eje de carácter epistémico según el cual en todos estos procesos debía generarse conocimiento en una perspectiva crítica, reconociendo que la producción de conocimiento es una respuesta a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social; no es neutral. Es necesario, por tanto, descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder. Es imprescindible el conocimiento empírico y práctico que ha sido patrimonio intangible ancestral de las gentes de las bases sociales; que les ha permitido crear, trabajar e interpretar la realidad, siempre con una intencionalidad política. La tarea principal es aumentar no sólo el poder de la gente común y de las clases subordinadas; sino también su control sobre el proceso de producción de conocimientos así como del almacenamiento y uso de ellos.

Otro eje, trata de una investigación-acción que es participativa y que se funde con la acción para transformar la realidad; supone un compromiso que va moldeando una “filosofía de la vida” desde un conocimiento vivencial. La vinculación de estos dos ejes, conocimiento y acción, han marcado las tensiones entre teoría y práctica; donde la utopía las tensa en diálogo como saberes y prácticas que hacen del investigador o luchador social un educador. Una segunda tensión, relacionada con la primera, es la del sujeto que conoce y el objeto por conocer que se trastoca con la utopía en una relación horizontal entre sujetos donde juntos buscan subvertir el presente descubriendo nuevos caminos del conocimiento. Esta desprende una tercera: cómo hacer una ciencia rigurosa tanto dentro como fuera de los espacios no universitarios en la cual lo cualitativo aporte tanto como pueden hacerlo las técnicas cuantitativas, y el sentimiento esperanzador enriquezca lo que aporta la razón, como “practicantes sentipensantes” (Ortiz, 2008: 617 y 618).



3. La configuración de una pedagogía descolonizadora

Hay ideologías educativas como ideologías de poder, pero lo que se encuentra en la base, sobre lo que se fundan estos, son instrumentos efectivos de formación y acumulación de saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación y aparatos de verificación. Es decir, operadores materiales, formas de sujeción, conexiones, técnicas y tácticas de disciplinamiento y dominación (Ceceña, 2007: 35). El sistema mundo con base económica ha hecho su trabajo de zapa y corrupción sobre el desarrollo de la conciencia. Estas entrán a un proceso incesante donde serán socavadas, subvertidas, para carcomer la opresión desde sus raíces más profundas (Ceceña, 2007:14). Contra la ideología colonial, forjada posteriormente como capital, se promoverá la formación moral. La educación, señala José Martí (1975), tiene como deber ineludible, para con el hombre, no desviarle de la grandiosa y final tendencia humana, donde el hombre viva en analogía con el universo y con su época.

La historia de la colonización muestra que muchos de los pueblos conservaron su condición de semiconquistados a pesar de la caída de muros e imperios del centro, de las independencias y revoluciones locales. La mayoría de los gobiernos se sometieron a los dictámenes extranjeros traicionando sus patrias, enajenados en su colonialismo interno arrazaron con sus pueblos e impusieron dictaduras como en México, Guatemala, Chile, Perú, Colombia, entre otros. Promovieron el racismo, la explotación, la desindianización pedagógica, el abaratamiento de la fuerza de trabajo, la tecnificación capitalista de la conciencia con saberes impuestos y ajenos a su condición histórica, división del trabajo a nivel global, monocultivos, dependencias monetarias, formas de industrialización, migraciones, explotación obrera y campesina. La crítica a la colonialidad no sólo fue asumida por nosotros los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos, sino también por los que siendo extranjeros, vieron y sintieron en nuestra condición la opresión que se avecinaba sobre la humanidad. Otros saberes rompieron fronteras y se revelaron contra esa normalidad escindida que confinaba a la colonialidad.

Las diferentes tensiones y luchas mundiales abrieron experiencias, puertas por donde migrantes con sus saberes y enfoques políticos arribaron a las Americas nuestras. Las ideas anárquistas confluyen en América Latina y se concretan en algunos grupos de acción. Los anarquistas como pedagogos, periodistas y voceros contra la violencia se enfrentaron a los herederos de las repúblicas latinoamericanas. El colectivismo autogestionario coincidió con los modos de organización y de vida de indígenas de México y de Perú, razón por la cual enraizó mucho más que el marxismo entre los obreros provenientes del campo.

En México se difunden las ideas de Proudhon y Bakunin, y surgen las primeras organizaciones obreras, campesinas y estudiantiles de signo libertario; importante en México la figura de Plotino Rhodakanaty, y Ricardo Flores Magón dentro de la historia pedagógica, política y de las contiendas armadas del país. Durante más de medio siglo, el anarquismo forja historia y enseñanza en muchos de los países latinoamericanos. En Argentina y Uruguay logró la adhesión de la mayor parte de la clase obrera, a través de sindicatos y sociedades de resistencia. En Chile y Perú fue iniciador de las luchas de la clase obrera en su dimensión revolucionaria. En Lima de Piérola tenemos a Manuel González Prada, quien influirá en Mariategui. El español Rafael Barret fue una figura prominente que dejó huella en Río de la Plata. En Ecuador, Panamá y Guatemala fueron las



primeras organizaciones obreras que trascendieron el significado de meras sociedades de socorro mutuo y encararon la lucha de clases; partidarios de un sindicalismo revolucionario antipolítico, no apolítico. El anarquismo amplió la historia del pensamiento latinoamericano, rica en luchas, en manifestaciones de heroísmo individual y colectivo, en esfuerzos organizativos, en propaganda periodística, oral y escrita, en obras literarias, en experimentos teatrales, pedagógicos, cooperativas comunitarias, comunales. Los intelectuales anarquistas no desempeñaron el papel de élite o vanguardia revolucionaria, diferenciándose así del marxismo (Capelletti, J., 1990: IX-XIII). En Nuestra América no hay izquierda sin este elemento epistemológico y ontológico que el anarquismo heredó. En los años de 1900 nace la Federación Obrera Argentina, la Federación Obrera Regional Argentina, la Federación Obrera Regional uruguaya, la Confederación Obrera Brasileña, la Federación Obrera Regional del Paraguay, la actividad sindical libertaria en Cuba, el Partido Liberal Mexicano, este último muy cercano al Ejército Libertador del Sur encabezado por Emiliano Zapata. El anarquismo en América Latina fue una de las ideologías más importantes entre la clase trabajadora, por encima del marxismo. El anarquismo decayó a partir de 1930 en varios países del continente, pero lo veremos resurgir en la actualidad con matices indigenistas.

Otro gran aporte es el marxismo. Como lo señala Andrés Aubry (2011) es el Manifiesto Comunista escrito por Marx y Engels quien nutrirá al pensamiento nuestroamericano. El manifiesto es a la vez científico y utópico; pues analiza el presente de forma objetiva en función de su transformación futura. Como señala Ernst Bloch el marxismo es la primera puerta para entrar en la utopía concreta. Richard Morse muestra que el precursor iberoamericano del marxismo fue el argentino Juan B. Justo (1865-1928) quien tradujo el primer tomo del Capital, e influyó en Uruguay, Brasil y Argentina llevando el socialismo tanto al proletariado como a la clase media. El marxismo llegó tarde debido a que en el continente no concebían las nuevas naciones como pueblos unitarios de antiguas identidades históricas que pudiesen acompañar la trayectoria evolutiva de América. A diferencia de Rusia no se planteaba en su primera etapa recuperar la tradición espiritual comunista campesina y de “hombre preindividual”. No existía fe en los campesinos y peones agrícolas. Los pensadores iberoamericanos asumieron la misión tutelar de incorporar a grupos desposeídos de etnicidad distinta a una cultura occidental de definición incierta. En América se quedaban con el oidor, el general, el letrado, y el prebendado en lugar del indio y el negro. El único pensador que delinea una base para un marxismo indígena es el peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930); quien capta la realidad de su tierra y la intercala con los dilemas occidentales. Mariátegui caminando por los caminos no americanos encuentra Nuestra América; por los caminos del surrealismo y futurismo utópico del arte italiano le salta la tarea de demoler y renovar América. Para él, la interioridad de nuestros países son un lugar que no concientizamos, donde vivimos como extraños y ausentes, condición que impone una tarea superrealista.

En 1928 escribe que el superrealismo es una etapa de preparación para el realismo verdadero, el infrarrealismo. Bonfil Batalla hablará del México Profundo. Había que soltar, siguiendo a Mariátegui, la fantasía, libertar la ficción de todas sus viejas amarras, para descubrir la realidad e invertir la secuencia histórica del pensamiento marxista para partir de los datos del capitalismo internacional y proceder al examen de las instituciones nacionales (Morse, 1999: 129-137).

Extrajo “el problema del indio” de sus habituales construcciones morales, raciales, pedagógicas y de “civilización” para vincularlo directamente al “problema de la tierra”, al hacerlo lo definió no sólo como un problema de tutela o incorporación sino como la necesidad de un programa de acción



revolucionaria que asimilara a los indios al despertar de otros antiguos pueblos o razas arruinados. (Morse, 1999: 138)

El problema de América adquirió una interpretación revolucionaria del proceso histórico y la construcción nacional. Mariategui sostuvo que una revolución es siempre religiosa en un sentido nuevo, no como opio del pueblo. La fuerza de los revolucionarios no está en su ciencia; está en su fe y en su pasión (Morse, 1999: 141). La revolución como la utopía es una fuerza religiosa, mística, espiritual que empuja por amor hacia delante. El alma matinal del indígena proletariado tiene un mito, hacia el cual se mueve con fe vehemente: la revolución social. Los mitos burgueses pierden vigencia ante estas necesidades reales de descolonización. Los mitos indoamericanos nuevamente adquieren su valor epistemológico revolucionario en la historia. América Latina es un continente ubicado en una geografía del hambre y el empobrecimiento; por lo mismo sensible a las aspiraciones mesiánicas y revolucionarias (Neira, 1992: 183-185). Esto dará cause a la Teología de la Liberación. “Utopía concreta y mesianismo religioso, -ciencia marxista y esperanza cristiana- son los componentes de un mesianismo político explosivo para América Latina” (Neira, 1992: 188). Sumado a ello el pasado indígena de resistencia definirá los nuevos movimientos sociales en el continente. “El “paradigma” del pueblo originario-fundador va de la mano con el “valor” moral de las utopías revolucionarias: la dignificación de los excluidos” (Aubry, 2011: 74). En esos actos de amor y subversión muchos de los actores que orientaban la lucha fueron pedagogos y religiosos.

Otra fuente, de la cual abrevaron nuestros intelectuales y políticos, fue el pesamiento asiático en América Latina como crítica al paradigma eurocéntrico. Configurado el mercado mundial, el enfoque difusionista sacude los cimientos de las ideologías nacionalistas latinoamericanas al cuestionar la autoctonía de sus orígenes y de plantear la procedencia asiática de mesoamérica y las civilizaciones andinas. La falta de fronteras claras entre filosofía, religión y política dan gran receptividad al pensamiento oriental. Comienza también a infiltrarse un pensamiento fascista como parte de otra nuestra historia.

En tanto, surgen de manera recurrente en el pensamiento latinoamericano figuras como Tagore, Gandhi, Sun Yat Sen, Mao, Ho Chi Min, Nguyen Giap. Personalidades como el Hindú Mananbendra Nath Roy y el japonés Sen Katayama en México, el japonés Chan On Yen en Perú; así como la Segunda asamblea del Kuo Min Tang en Lima (1928) influirán intelectual, teosófica y políticamente. La “Senda de Oriente” será recorrida en tierras predominantemente rurales y campesinas de nuestra América. Mananbendra otorgó un papel predominante a los campesinos en el curso de las revoluciones en los países coloniales y semicoloniales del mundo no europeo. El único en América Latina que se ocupó de los alcances de estos debates fue Carlos Mariátegui. Para Haya de la Torre, el APRA se parece más en su estructura orgánica y política al Kuo Min Tang chino que al comunismo o fascismo (Devés y Melgar, 2005). Surgen varios partidos prochinos como el Partido Comunista de Brasil, en 1962; partido prochino en Ecuador, 1963; Chile, 1964; Perú, 1964; Bolivia, 1965; y Colombia, 1965. Se critica al imperialismo, así como al revisionismo de los dirigentes soviéticos, y se alentó la guerra revolucionaria como recurso para lograr el poder político. La teoría que guiará la práctica revolucionaria planteó establecer un gobierno democrático que precedería a la etapa socialista, fortalecer el papel del partido comunista en la guerra revolucionaria, impulsar el análisis de las clases sociales, el concepto de guerra popular, las tácticas de la guerra de guerrillas y la teoría de las contradicciones (Connelly, 1983). Esta senda oriental se entrecruza con el marxismo leninismo y las poblaciones rurales, generando así organizaciones políticas armadas en América Latina; las cuales serán estudiadas y cuestionadas



por las juventudes latinoamericanas y darán pie a la formación de nuevas reflexiones, saberes, organizaciones y luchas contra el imperialismo.

Otro impulso fue el movimiento mundial de 1968. Las opciones teóricas y metodológicas que emergieron constituyeron un umbral epistemológico, que se sintetizó simbólicamente en las calles. La Escuela de la Calle se propuso aprender de la práctica social del momento. La conciencia existencialista y humanista comienza a acompañar la conciencia profesional bajo principios morales de ruptura. El saber integra al conocer en el acto de la transformación de lo conocido; desaprendiendo lo aprendido y caminar preguntando (Aubry, 2011: 61 y 62). El movimiento de 1968 rompió la tendencia pedagógica colonial que tenía una función de selección tanto de individuos como de saberes. Contra esto los estados emprenderán una educación contrainsurgente. La represión generó paralelamente como su contradicción una tendencia pedagógica de acción directa y revolución violenta. La teoría de Carl Schmitt generó una gramática política en la distinción amigo-enemigo para el análisis de las ideologías guerrilleras de los años 60.

En América Latina “la propaganda armada difundía el mensaje revolucionario empleando la pedagogía de los hechos: en la ideología guerrillera, una acción armada exitosa desnudaba la corrupción, la debilidad y la esencia represiva de la oligarquía asociada al imperialismo” (Campos, 2009:12). En esta dimensión se configurarán tanto en lo rural como en lo urbano distintas organizaciones políticas armadas en América Latina. Los jóvenes universitarios van a aprender tácticas guerrilleras a las montañas y los estudiantes rurales van a las urbes a intercambiar saberes, tácticas y estrategias de lucha. Estas experiencias van consolidándose en espacios de aprendizaje como en la actualidad lo son las Escuelas Zapatistas. Sin embargo, la pedagogía institucionalizada en América se resistió mediante selección y discriminación de saberes; donde de hecho un saber no es reconocido si no ha nacido dentro del campo institucional y los organismos oficiales de investigación. El saber de los barrios, suburbios, favelas, de los pueblos originarios, han sido considerados un saber en estado salvaje, nacido entre barricadas, pobreza y protesta; que automáticamente es descalificado *a priori*.

La pedagogía del opresor se radicalizó a partir de los sesentas. La muerte, tortura y desaparición forzada que se enseñó en la “Escuela de las Américas” no garantizaban nada, hacía falta una integración ideológica, espiritual y simbólica. Aprendizaje tomado de la colonia y posteriormente actualizada en la guerra contrainsurgente: formar los corazones y las mentes “americanas”. La América creó diversas instituciones siguiendo modelos contrainsurgentes que se implementaron en la región, unos fundados en la Escuela Inglesa inspirada en la idea de “ganarse el corazón y la mente” de la población y otros en la Escuela Francesa y la Doctrina de la Seguridad Nacional, inspirados en la idea del enemigo interno. Jóvenes instruidos en el ejército y la política formaron sus conciencias para el espionaje, asedio y tortura de la población en lucha. Surgen así los estados narcoparamilitares como en Colombia.

En Nuestra América la historia habla y en ella “el que habla [educa], ...el que cuenta la historia, el que reencuentra la memoria y conjura los olvidos, está necesariamente...situado de un lado o del otro: está en la batalla, tiene adversarios, se bate para obtener una victoria particular” (Foucault, 1996: 48). Siempre hay que preguntarse al igual que Foucault, ¿qué sujetos hablantes, qué sujetos de experiencia y de saber se quiere reducir a la minoridad cuando se dice -¿Yo que hago este discurso, hago y enseño un discurso verdadero y soy un científico? (Foucault, 1996:20). La educación estatal trató de formar una verdad que se impusiera como totalidad, negando otros saberes. “Una verdad que sólo puede desplegarse a partir de su posición de lucha o de la victoria que quiere obtener, del algún modo, en el límite de la misma supervivencia del sujeto que habla”



(Foucault, 1996:49). Reyes, clérigos, latifundistas, banqueros, así como algunos filósofos, juristas, profesores y estudiantes se ocuparon de justificar el racismo y legitimar la colonización.

4. Hacia una propuesta pedagógica comunal desde Nuestra América

En Nuestra América, la emergencia combativa y popular fue recurrente, asumiendo una síntesis teórica y rompiendo las propias fronteras geográficas y epistemologías locales. La mayoría de los “sabios indios” y posteriores profesores rurales se vieron sometidos a un acelerado proceso de exterminio, desorganización y alienación. Sucumbieron o lucharon. Con el indigenismo surgen las escuelas rurales, las misiones culturales, y finalmente la educación intercultural. Ninguna de ellas respondió a las necesidades reales de transformación de las condiciones precarias de los pueblos nuestroamericanos.

El indigenismo (siglo XX) fue una propuesta asimilacionista de los gobiernos para atender lo que en su interpretación “Americana” llamaron el “problema indígena”. Un intento racista de “salvar al indio de sí mismo”. El indigenismo tuvo una base antropológica que diseñó las políticas educativas a lo largo del siglo XX. Creó escuelas en torno a lo rural y promovió el modelo de educación bilingüe y bicultural que posteriormente será interculturalidad. Se incorporan las lenguas indígenas al espacio escolar como un instrumento que facilite la alfabetización y civilice a los pueblos.

En contraposición al indigenismo surgió el indianismo, una ideología que defiende la autodeterminación de los indígenas y se opone a las estrategias estatales de integración. El indianismo recuperó la palabra indio, que se había empleado de forma peyorativa durante los siglos anteriores para hablar de los pueblos originarios, y la empleó como un símbolo de identidad que reúne las experiencias de todos los pueblos originarios de la región reivindicando su derecho a la autonomía política, identitaria y cultural. Para el intelectual quechua Fausto Reinaga, el indigenismo también era enemigo del indio, mientras que el indianismo era la ideología para su liberación. Más adelante, los organismos e instituciones regionales e internacionales reformularon las políticas indigenistas hacia unas que integrasen en su implementación el respeto a las culturas e identidades de los pueblos originarios. En 1989 la OIT adoptó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que reemplazó al Convenio 107. (Ontiveros, 2019)

Las diversas luchas y movilizaciones de intelectuales, así como de los mismos pueblos indígenas, en nuestra América, se apropiarán del proyecto de educación bilingüe. Se replantaron objetivos en contraposición al modelo del multiculturalismo neoliberal. Surge el discurso intercultural con la pretensión de conciliar los antagonismos de clases. La interculturalidad se incorpora al discurso oficial de los estados con una marcada lógica neoliberal, manteniendo la misma pretensión de asimilación y tutelaje. Promueve el diálogo y la tolerancia sin modificar ni transformar las causas de las asimetrías existentes. Resaltan los discursos interculturalistas neoindigenistas, donde la



retórica disfraza la asimilación política y cultural, encubriendo relaciones desiguales de poder. Así mismo surgen desde las entrañas asimilacionistas interculturales otros proyectos de educación crítica a iniciativa de estudiantes, académicos y pueblos indígenas. Emergen como reivindicación histórica de derechos sociales y culturales; cuestionan igualmente las políticas económicas que subyacen en los objetivos de la educación instituida. Siguiendo a Marco Antonio Villalta (2015), los modos de entender y proponer la Educación Intercultural son diferentes e incluso opuestos entre países y continentes. Para Europa la diferencia que es materia de Educación Intercultural en la política pública es la que se establece entre los nacionales y los migrantes. En Latinoamérica, la diferencia está determinada entre los desposeídos y poseedores de las riquezas, más que a la diferencia entre grupos que se adhieren a la cultura occidental o a las etnias ancestrales. Su origen está vinculado a la colonización indígena, y a los anhelos de liberación. Plantea reivindicaciones ciudadanas tanto del movimiento indígena, movimiento negro y la educación popular.

La educación crítica intercultural en tal sentido deja de denominarse tal para adquirir distintas expresiones político, culturales de organización social desde y fuera de las escuelas. En estos espacios los docentes y estudiantes no sólo plantean recuperar la historia y memoria de los pueblos indígenas; sino recuperan experiencias mundiales de reivindicación de la humanidad, justicia, la libertad, el amor y la naturaleza. Así Nuestra América no se restringe a nuestra espacialidad, se funda en la condición de opresión que experimenta cualquier sociedad humana en cualquier espacio y tiempo por causas de otros grupos o sociedades humanas. El lugar de su enunciación es en los pueblos indígenas, pero no se restringe a ellos; una vez enunciada se vuelve diálogo de prácticas y acciones colectivas de disrupción a nivel global, no sólo local. Por ejemplo, la propuesta de educación zapatista o la propuesta de educación comunalista en México, apunta a descolonizar la cultura escolar para devolver al conocimiento su condición política y humana en tanto “poder” liberador. En este sentido, Baronnet (2011), el surgimiento de las escuelas “autónomas” no responde a una lógica de apropiación individual de los beneficios de la profesionalización docente, sino a un proceso autogenerado, puesto bajo control comunitario mediante la participación en las asambleas y los cargos de responsabilidad en materia de educación.

Al contrario del maestro oficial, el promotor de educación sigue perteneciendo al campesinado indígena o pescador negro implicado dentro de la construcción colectiva del proyecto autónomo. Activistas, simpatizantes y sociedad civil legitiman tales prácticas entretejiendo a su vez pedagogías de apoyo mutuo; donde el apoyo político, material y pedagógico son vitales. Propuestas pedagógicas populares y cívicas, ligadas a las movilizaciones sociales, dan forma a una nueva subjetividad social apartada de las relaciones de dominación establecidas en el ámbito existente de interacciones Estado/sociedad (Baronnet, 2011: 44-47). Nuestra educación se abre a realidades otras, recreadas, utópicas y subversivas; muchas veces camuflajeadas, otras en contienda directa empuñando “cosmovisiones emanadas de otros horizontes de percepción que, desde la resistencia, mantienen y recrean su convicción de que el mundo puede ser pensado, analizado y vivido de manera distinta” (Ceceña, 2007:14).

Nuestra América nos hace asumir el nosotros como lugar de realización de lo que en principio es utópico. Más que una frontera geográfica es una condición humana siempre presente en pos de un sueño en permanente vigilia. Un nosotros que no es sólo América, sino África, Asia y todos los territorios donde se levanta la voz y la dignidad humana. Nuestra América es nuestra África, nuestra Asia, nuestro Medio Oriente. Nos enseña a pensar no sólo por América sino por la humanidad y la naturaleza, aporta una pedagogía de la complejidad utópica, entretejida por los procesos de descolonización y de liberación mundial. Nuestras maestras han sido las mujeres y los hom-



bres que han luchado en todas nuestras historias; actrices y actores fundamentales en nuestras geografías emancipadoras; han sido los pueblos indígenas de México, Guatemala, Ecuador, Chile, Bolivia, Brasil, etc.; el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina, la primera línea de los jóvenes en Chile y Colombia; los obreros y campesinos; todas y todos ellos han donado a nuestra conciencia una formación moral y política. El aporte constituye una epistemología disruptiva transfronteriza. Hay que entender, por estas razones, el status de los saberes de los cuales fuimos desposeídos, para volverlos a poseer. La batalla, nos explica Foucault, no pasa sólo a través de las armas sino a través del saber y la memoria (Foucault, 1996:128).

Para subvertir la educación de dominación y alienación, “para descolonizar el pensamiento y generar visiones emancipadas de la realidad hace falta más que pensarse desde el margen o desde el subdesarrollo, es preciso pensarse más allá de ese sistema de relaciones e imaginarios sustentados en la polaridad” (Ceceña, 2007: 61). Pensarse más allá de la dialéctica, es ser tesnión, síntesis y vínculo interno, consciente de ser la bisagra y el corazón de la contradicción. Pensarse más allá de la polaridad. Le hemos llamado en Nuestra América comunismo, anarquismo, socialismo, buen vivir o comunalidad.

La comunalidad entendida, en la presente reflexión, como propuesta epistemológica de acción social y no restringida en una comprensión étnica de la unidad. En este sentido, la consulta popular que va adquiriendo forma en Nuestra América, es también una alternativa pedagógica comunal de acción política. Más allá de la polaridad, enraizada en la historia de opresión y despojo, está el apoyo mutuo entre los pueblos indígenas, afrodescendientes y sociedad civil. En Nuestra América, ellas y ellos, considerando las palabras del Che Guevara, han aportado experiencias y saberes, para el surgimiento del hombre nuevo, la nueva mujer y sobre todo la nueva comunidad. El trabajo por la dignificación del hombre y la mujer como elemento pedagógico contra la colonización es un don de Nuestra América. Una educación sin centros ni jerarcas. Las pedagogías del pueblo que son pedagogías del oprimido como explica Freire han confluído con el de las universidades; impidiendo que estas sean grandes aparatos de control social, de uniformidad de saberes, de control topográfico de los variados planos sociales críticos y subversivos.

El revolucionario como el pedagogo en Nuestra América, retomando las palabras del Che, está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario o en un pedagogo auténtico sin esta cualidad; idealizar ese amor a los pueblos, a las causas más sagradas y hacerlo único, indivisible. No podemos ir con nuestra pequeña dosis de cariño hacia los lugares donde el hombre común los ejercita. Hay que tener una gran dosis de humanidad, de sentido de la justicia y de la verdad, y todos los días hay que luchar porque ese amor a la humanidad viviente se transforme en hechos concretos, en actos que sirvan de ejemplo, de movilización y transformación social (Guevara, 2013: 15).

La educación para la subversión genera una pedagogía del oprimido, una pedagogía crítica y popular; así como una pedagogía de amor a la humanidad y a la Tierra. En esta dimensión se funde el pensamiento de Fals Borda y Paulo Freire como base de la pedagogía Nuestra Americana. Freire problematiza en torno a la distribución del poder en la educación; específicamente en el esfuerzo en vincular la alfabetización de los “adultos oprimidos” con el nacimiento de una conciencia política crítica. Su objetivo es desarrollar una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social. Desentraña cómo a través de la educación se reproducen las inequidades y las sociales. El estudio de esta reproducción es condición básica para el cambio y la transformación. Para la educación popular, la emancipación surge de la autoconciencia de la coerción escondida y de las acciones liberadoras. La educación popular se convierte en un vigilante en el recuerdo para el “Nunca Más”; su rol es hacer



de la memoria histórica un acontecimiento ético existencial, así como un acto de apertura hacia la historia de los “Otros-Otras” en sus penas y sufrimientos (Magendzo, 2004: 6-9). Implica una toma de conciencia de que se es sujeto de derechos, de que se están violentando esos derechos y de que estudiarlos históricamente es aprender cómo trabajar por la liberación de esos derechos, que es en consecuencia la liberación en colectividad, es decir liberación popular. De aquí surge una pedagogía en Derechos humanos que es a su vez una pedagogía política Nuestra Americana (Magendzo, 2003: 21). De aquí se nutrieron buscadoras y buscadores de desaparecidos; así como los buscadores de justicia para las y los millones de torturados en nuestras tierras. Esto conforma un nosotros, más allá de nosotros, pero con nosotros: una realidad con extensión cósmica, por tanto con los desaparecidos también. Quien es educado en este saber, quien es reposicionado en su memoria comunitaria para luchar contra lo que se pretende universal y totalitario subvierte su propia enajenación colonial y pasa a ser comunista, donante en toda su complejidad. Lo comunal va más allá de lo étnico. La subversión del saber aporta una educación para lo comunal.

Los elementos que definen la comunalidad, retomando a Floriberto Díaz, son la tierra como Madre y como territorio; el consenso en Asambleas para la toma de decisiones; el servicio o trabajo gratuito como ejercicio de autoridad; el trabajo colectivo, como un acto de recreación; los ritos y fiestas como expresión del don comunal (Robles, 2006: 40). En esta propuesta encontramos coincidencias con otras pedagogías que se han planteado en el entorno de las revoluciones sociales y de la conciencia no sólo de América. Lo asambleario que es diálogo y encuentro no se restringe al ámbito local. La pedagogía como Asamblea nosótrica comunal. En tanto comunista se educa, como definían los antiguos mexicanos, para ser espejo luciente, pulido y horadado de ambas partes. A través de él se hermanan los dones, a través de él se reencuentran los rostros y los corazones, las historias y memorias; así como los pueblos. Su decir es un saber grande que guía al vivir en comunidad. El que se educa bajo estos principios es un buen médico, remedia las cosas, guarda la tradición, la enseñanza, aconseja y amonesta. Reconoce en el diagnóstico el elemento a erradicar, y junto con todos plantea la atención ritual para la cura. Allí la tensión entre realidades e ideales que planteamos al inicio se sintetiza en el don de la vida que remedie en su transustanciación la condición actual de colonialidad para la liberación del bien común. Hace a los otros tomar y desarrollar el rostro y el corazón. Hace florecer el territorio. Humaniza el querer más allá de las fronteras y epistemologías locales. Conforta el corazón en una pedagogía donde caben todos los mundos. Enseña a crear un poco más de tiempo para vivir en comunalidad: Nuestra utopía, pedagogía y filosofía; nuestro amor, vía y sentido de vida.

Conclusión

Hay silencios y máscaras en el aula, que escapan al entendimiento si no los ubicamos como patrones de dominación. Para Scott (2007) cuanto más amenazante sea el poder, más gruesa será la máscara y más prolongado el silencio. Hay exigencias pedagógicas teatrales que se imponen en las situaciones de dominación. Es indispensable conocer el sentido cultural de los gestos y silencios, los nombres de los países latinoamericanos, sus banderas, himnos, juramentos y filosofías que se promueven en las instituciones educativas; pues en ello nos enteraremos de la naturaleza del ultraje, de su carácter opresor o liberador. En esta relación se mide la capacidad de ambos contendientes (Scott, 2007:142). En esta tensión pedagógica emergen espacios de libertad y disrupción. Vemos surgir generación tras generación organizaciones estudiantiles autogestivas que se vinculan con la sociedad y no se restringen al aula. Los conflictos de saber se desbordan



fuera de las aulas; saberes extramuros que socaban o empujan revoluciones científicas y humanistas. Educar en Nuestra América es educar comunalmente, proyectar los pensamientos y acciones para el bien común, para que se reproduzca la vida en la sociedad y la naturaleza. Ser nosotros en nuestra América es ser cosmopólita, ser sujeto de contenidos históricos liberados, “que fueron sepultados o enmascarados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales. Descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados” (Foucault, 1996:17 y 18). La educación para la comunalidad subvierte los operadores materiales, las formas de sujeción, conexiones, técnicas y tácticas de disciplinamiento y dominación. Nuestra América es este lugar, conectado con todos los lugares, desde donde los apatridas, los excluidos y utopistas luchan por la transformación del mundo.

Para comprender la pedagogía comunal Nuestra Americana, que no necesariamente ha sido así nombrada en las Americas, hay que recurrir a la historia y al sentido propio de esa palabra. En las prácticas, reflejo de los significados de la palabra, siguen existiendo luchas y pedagogías del oprimido que buscan realizar su liberación. Educar en Nuestra América, que es indígena, negra, homosexual, lesbica, heterosexual o asexual, y migrante, es hacer que el ser humano fructifique en todos los aspectos de la vida, que sea alimento de la utopía, alimento con el ejemplo. En el enseñar comunal se funden como praxis el conocimiento y el sentimiento, llamada filosofía sentipensante. Esta pedagogía se basa en los ciclos de vida que dan fundamento a los criterios de verdad. Ciclos de olas revolucionarias, luchas sociales, ciclos agrícolas, de gestación, de lunación, de solsticios, equinoccios y rituales de paso. Nuestra pedagogía ha sido una forma de vida, no solo una elección de aprender un conocimiento o teoría; es la estrella que guía Nuestra América, que hace avanzar un paso más cada día con la firme intención de alcanzarla con el tejido de nuestras vidas.

La transmutación de vidas a través de los saberes. Nuestras maestras y maestros, nuestros guías transfronterizos y disruptores del tiempo, son los que han sido capaz de vencer al olvido, el que es memoria viva y camino, el que ha nutrido la comunalidad. En la tradición indígena y africana, de las cuales somos herederos, no hay amor al saber porque el saber es una forma de amar. También hemos sido amados por nuestros maestros y maestras de África, Norteamérica, Europa, Asia, Medio Oriente, etc. Educar nos enseña Nuestra América es amar y guiar en cualquier parte del mundo, un amor cosmopólita. El amor es proteger, liberar y garantizar las condiciones de un existir dignamente en armonía con el entorno entendido como comunidad. Se opone a las incongruencias internas de un orden social en un periodo histórico determinado, que arroja a la humanidad a contextos de miseria y opresión. No es un saber puro y cerrado, es la búsqueda de una razón que se muestre como guía para que los otros puedan caminar y avanzar un paso más. Educar es luchar, luchar es donar vida como saber, y saber es crecer impulsando el crecimiento de los otros en comunalidad.

El rostro, el corazón de la comunalidad es posible en su complejidad como unidad de aprendizajes locales y globales. Su lectura es un entrar y salir de saberes, visiones, sentimientos y deseos. La pretensión de una comunal y humanizante educación para la transformación de las condiciones materiales desde un núcleo cultural determinado en el bordado epistemológico es lo que podemos denominar Nuestra América.



Bibliografía

- Aubry, A. (2011). "Otro modo de hacer ciencia, miseria y rebeldía en las ciencias sociales". En Baronnet, B. et al. (2011). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: CIESAS-UAM-UACH.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza*. Madrid: Trotta.
- Bonfil Batalla, G. (2019). *México profundo. Una civilización negada*. México: FCE.
- Campos, E. (2009). "El lenguaje de las balas. Una aproximación a la guerra de guerrillas en Brasil y Uruguay desde Carl Schmitt". *Revista Digital Estudios Históricos* No. 2. Uruguay.
- Capelletti, A. (1990). *El anarquismo en América Latina*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Ceceña, A. E. (2007). *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*. México: Siglo XXI - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cerutti, H. (1996). "Teoría de la Utopía", en Agüero, O y Cerutti, H. (1996). *Utopía y Nuestra América*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Connelly, M. (1983). *La influencia del pensamiento de Mao en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Devés, E. y Melgar, R. (2005). "El pensamiento del Asia en América Latina. Hacia un acartografía". *Revista de Hispanismo Filosófico*. (10). España: Asociación de Hispanismo Filosófico.
- Eslava, L. et al. (2016). "Imperialismo(s) y derechos(s) internacional(es): Ayer y hoy". En Anghie, A. et al. (2016). *Imperialismo y derechos internacional: historia y legado*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Esterman, J. y Tavares, M. (2015). "Hacia una universidad de saberes. Universidad e interculturalidad". En *Revista Lusófona de Educaçao*, núm. 31, pp. 65-83. Lisboa, Portugal: Universidad de Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Argentina: Editorial Altamira.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Colombia: CLACSO.
- Guevara, E. (2013). *El socialismo y el hombre nuevo*. México: Siglo XXI.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). "La investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular". *Espacio Abierto*. 17(4), octubre-diciembre. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Pérez Perdomo, R. (2004). *Los abogados de América Latina. Una introducción histórica*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Robles, S. y Cardoso, J. (2006). *Floriberto Díaz, Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM.
- Scott, J. (2007). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era.
- Magendzo, A. (2003). "Pedagogía crítica y educación en derechos humanos". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. 2(2), diciembre 2003. Santiago de Chile: Facultad de Pedagogía.
- _____ (2004). "Dialogando con la educación popular: una contribución en la búsqueda de nuevos lenguajes". *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*. No. 21. México: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Martí, J. (2002). *Nuestra América*. México: Universidad de Guadalajara, Centro de Estudio Martinianos.
- _____ (1884). *Nuestra América*. Recuperado a partir de [https://aprendizaje.mec.edu.py/dw-recursos/system/content/0c59c97/content/Mart%C3%AD,%20José%20\(1853-1895\)/Mart%C3%AD,%20José%20-%20Nuestra%20América.pdf](https://aprendizaje.mec.edu.py/dw-recursos/system/content/0c59c97/content/Mart%C3%AD,%20José%20(1853-1895)/Mart%C3%AD,%20José%20-%20Nuestra%20América.pdf)
- Mignolo, W. (2000). "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad" en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Morse, R. (1999). *El espejo de Próspero. Un estudio de la dialéctica del Nuevo Mundo*. México: Siglo XXI.
- Neira, E. (1992). "V centenario: ¿Hacia un mesianismo político en América Latina? Marxismo y cristianismo 'cálidos'". *Theologica Xaveriana*, (102). Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/21906>
- Ontiveros, V. (2019). "El indigenismo latinoamericano: la construcción moderna de Abya Yala". Recuperado a partir de <https://elordenmundial.com/el-indigenismo-latinoamericano/>
- Viñas, D. (1983). *Anarquistas en América Latina*. México: Editorial Katún.



**Autor: Francisco Octavio
López López**

Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM). Maestro en Derechos Humanos y Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México. Actualmente, se desempeña como docente en la misma institución.

Sus líneas de investigación versan en la filosofía latinoamericana y en la filosofía de derechos humanos, temas de los cuales ha publicado artículos e impartido varias ponencias dentro y fuera de México. Obtuvo mención honorífica en el concurso internacional de ensayo "Anibal Quijano Obregón" organizado por la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), con el texto "Entre el poder y la utopía. Derechos humanos en el pensamiento de Anibal Quijano"

Contacto: francisco.octavio.lopez@uaslp.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5468-3140>

PREÁMBULOS UTÓPICOS A LA OBRA DE GUAMÁN POMA

(Utopical preambles at Guamán
Poma's work)

Fecha de recepción: 08 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 21 de diciembre de 2021

Resumen: Como ya es sabido, aunque el trabajo de Felipe Guamán Poma posee más de cuatrocientos años de antigüedad, apenas fue descubierto hace poco más de un siglo. Desde entonces se han emprendido múltiples estudios de muy distinto alcance concernientes a dicha obra. En las siguientes líneas se propone una aproximación interpretativa a la obra de Guamán Poma en clave de utopía y teniendo como soporte la epistemología del Sur. Para tal labor se analiza el fenómeno de la modernidad y su potencial crítico; la noción misma de utopía y su tensión; y el papel de estética en vinculación con la utopía.

Palabras clave: Modernidad, utopía, epistemología del Sur, estética, universalidad

Abstract: As is already known, although the work of Felipe Guamán Poma is more than four hundred years old, it was only discovered a little over a century ago. Since then, multiple studies of very different scope concerning this work have been undertaken. In the following lines, an interpretive approach to the work of Guamán Poma is proposed in the key of utopia and having as support the epistemology of the South. For such work, the phenomenon of modernity and its critical potential is analyzed; the very notion of utopia and its tension; and the role of aesthetics in connection with utopia.

Keywords: Modernity, utopia, epistemology of the South, esthetics, universality



Introducción

Aunque no cumplió con finalidad que su autor buscaba al momento de escribirla e ilustrarla, el amplísimo documento titulado *El primer nueva corónica y buen gobierno* representa un fértil reservorio de textos e imágenes que incitan al escudriñamiento y a la fascinación. Ahora bien, la distancia entre el contexto de su confección y los tiempos que actualmente corren permiten producir nuevas lecturas gracias a experiencias históricas más recientes. Temáticas que el cronista difícilmente vislumbró con claridad, pero que están contenidas en sus páginas, han de ser redescubiertas y retrabajadas con las herramientas teóricas y analíticas con las que se cuenta hoy en día.

En este sentido, se opta por emplear el enfoque de la “epistemología del Sur” propuesto por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2010). Esta perspectiva parte de dos premisas: la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión eurocéntrica del mismo y la diversidad de sentires, saberes y formas de ser del mundo es inmensa. Este último aspecto apunta hacia la hegemonía de las lógicas eurocentradas del conocimiento implementadas por denominado “Norte global” que va de la mano con la minusvaloración de gran cantidad de pensares. Lo cual alerta a la necesidad de diseñar prácticas encaminadas a evitar el desperdicio de la diversidad de formas de ser, sentir y saber.

Aunado a ello, la epistemología del Sur posee dos como sus ideas centrales: la ecología de saberes y la traducción intercultural. Partiendo de la condición de incompletud de todas las culturas y sus respectivos conocimientos, es que se propone un diálogo tanto entres distintas culturas como entre saberes distintos con la intención de que pudieran complementarse y enriquecerse.

Asumiendo como directrices estos señalamientos, las presentes líneas operan apenas como una aproximación a ciertos pasajes de *El primer nueva corónica y buen gobierno* de Felipe Guamán Poma de Ayala (1534-1615), con la intención de proponer la existencia de una estructura y potencial utópico del documento. Este trabajo se desarrolla en tres momentos: de modo inicial se explora el marco de la modernidad que posibilita el origen de la obra de Guamán Poma, posteriormente se indaga en la tensión utópica implícita en un pasaje del documento en cuestión, y finalmente se propone una modesta ruta de interpretación respecto a la estética subversiva en los dibujos del autor. Aunque esta reflexión pretende ser de corte filosófico, se recurre a aportes procedentes a otros campos disciplinares, sobre todo la teoría sociológica. Asimismo, aunque se privilegie el empleo de aportes procedentes del giro decolonial, también se echa mano de contribuciones fraguadas al interior de otras tradiciones nuestramericanas que resultan pertinentes.

1. Modernidad colonial en el pensamiento de Guamán Poma

En los últimos años el asunto de la modernidad ha alcanzado una relevancia notoria dentro de los ámbitos intelectuales y académicos latinoamericanos. Ello, en gran medida, debido al auge que ha tenido el movimiento intelectual del giro decolonial. Aunque, debe aclararse, que ésta no es la única corriente de pensamiento de la región que en tiempos recientes se ha abocado a tal cuestión.

En términos generales se asume el paradigma planetario de la modernidad planteado por Enrique Dussel (1999) que permite entenderla, justamente, como un fenómeno global o mundial y no de exclusividad europea. No es que a través de la modernidad “Occidente” se coloque a la



vanguardia civilizatoria del resto de las culturas, mismas que no tendrían más opción que imitarle de modo desarrollista. Lo que acontece, más bien, es que ciertas potencias europeas (y posteriormente Estados Unidos) a partir de la invasión de la Amerindia se colocaron como el centro cultural y político de dicha modernidad y han administrado distintos territorios periféricos que son de suyo también modernos, aunque con una fuerte carga colonial. En palabras del filósofo argentino:

La modernidad no es un fenómeno que pueda predicarse de Europa considerada como un sistema independiente, sino de una Europa concebida como centro. Esta sencilla hipótesis transforma por completo el concepto de la modernidad, su origen, desarrollo, y crisis contemporánea, y [,] por consiguiente, también el contenido de la modernidad tardía o posmodernidad. (Dussel, 1999: 148)

Conviene señalar que, desde su sistema filosófico que contempla la exterioridad metafísica enfrentada a la totalidad ontológica, el propio Enrique Dussel plantea que Guamán Poma encarna a “la crítica a la modernidad desde la exterioridad radical” (Dussel, 2017). Aunque Felipe Guamán no emplea la noción de “modernidad”, Dussel identifica que en su obra se manifiesta una contundente denuncia hacia la misma partiendo de la propia experiencia de las subjetividades colonizadas (se concentra en los y las sujetos indígenas, aunque también dedica algunas líneas a la población afrodescendiente).

Ha de precisarse que el autor argentino no concibe la exterioridad con una separación absoluta con la totalidad. Sino que se concreta en distintos grados, dependiendo del nivel de exclusión al que se le haya colocado con dicha totalidad (Dussel, 1993: 43). Razón por la cual la exterioridad es siempre relativa.

La pertinencia de esta acotación radica en visibilizar cómo asume Guamán Poma el complejo civilizatorio inaugurado por la modernidad. Por más radical que sea la denuncia del cronista andino respecto a las prácticas coloniales que se instalan con la empresa moderna, éste asume ciertos elementos de procedencia europea e, inclusive, formula un proyecto global que incorpora varios rasgos modernos. Reconoce la legitimidad en la autoridad de la corona. Asimismo, defiende la vocación de la Iglesia católica, la figura del Papa y la religión cristiana como aquella que ha de profesarse. En la sección de sus consideraciones plantea un gobierno mundial dirigido por el rey Felipe III, el cual ha de tener bajo su mando a un rey cristiano, un rey moro, un rey de las Indias y un rey de Guinea negro (Guamán, 2013: 889). Con lo cual es evidente su apuesta por incorporar todo el universo indígena al dominio de la corona. No obstante, dentro de las mismas consideraciones defiende la necesidad del retorno de un rey inca para el gobierno de las tierras que habitaba, así como también clama por la clausura de las encomiendas, ya que, salvo el rey Felipe, ningún español tiene derecho sobre dicho territorio.

Ahora bien, en el contexto actual, compuesto por rebeliones indígenas y afro acontecidas en la época colonial, por los procesos independentistas del siglo XIX y por procesos revolucionarios en las naciones emancipadas, es claro que la propuesta de gobierno mundial comandado por un monarca español despierta animadversiones. En las presentes líneas, de ninguna manera se pretende secundar dicho anhelo. Lo que se rescata de la propuesta de Felipe Guamán es, más bien, el razonamiento llevado a cabo para discernir entre elementos trasladados con la colonización que considera valiosos y muchos otros que desprecia, todo para formular la propuesta de un orden planetario en el que humanidad quede integrada de forma simétrica. Podría plantearse que en el cronista subyace justamente el paradigma planetario de la modernidad que Dussel hace explícito en siglos posteriores.



2. Proceder utópico en las *consideraciones* de Guamán Poma

Enrique Dussel (2017: 244-245) asevera que la obra de Guamán Poma está compuesta por una utopía del pasado, un momento de negatividad del nefasto presente y un proyecto futuro de buen gobierno. Lo que guía este apartado es justamente lo referente al asunto de la utopía (o, de manera más precisa, de lo utópico); para lo cual se torna necesario recurrir a las contribuciones de otras voces que en América Latina han brindado luz respecto a dicha cuestión.

En un escrito previo (López, 2021) se ha formulado una conceptualización positiva de utopía retomando distintos aportes nuestroamericanos, entre ellos los vertidos por Horacio Cerutti, Adolfo Sánchez Vázquez e Ignacio Ellacuría. Para los fines del presente trabajo la connotación que ha asumirse de lo utópico no refiere a ensueños imposibles o agendas totalizantes. Aunque con sus matices respectivos, los autores aludidos coinciden en que la propuesta utópica está integrada por dos momentos: la denuncia a la situación presente apreciada como indeseable y la propuesta de un futuro donde los malestares actuales sean superados o, al menos, disminuidos. Lo utópico ha de entenderse como una tensión dialéctica entre el presente (topía) y el futuro (utopía). Es a lo que Cerutti ha denominado “lo utópico operante en la historia” (Cerutti, 2010). Mientras estén juntos, ambos elementos se potencian y dinamizan; en cambio, la ausencia de alguno conduce al fatalismo o al escapismo. Complementario a ello, Ellacuría (2001: 438-439) afirma: “La denuncia sin utopía es, hasta cierto punto, ciega, pero la utopía sin denuncia es prácticamente inoperante, más aún, eludidora del compromiso real”.

Esta tensión utópica se puede identificar en distintos pasajes del texto de Guamán Poma. Como muestra, ha de verse la ya referida sección de las consideraciones. En dicho pasaje el autor denuncia distintos agravios y vejaciones que se inauguraron con la intrusión colonial en el Perú. Reiteradamente señala los abusos, los cobros injustos, los hurtos de propiedades como tierras, sementeras, casas y herencias, además de las violaciones y robos de mujeres e hijas de origen indígena. Todo ello llevado a cabo por distintos actores de procedencia hispana: corregidores, tenientes, jueces, sacerdotes, caciques y encomenderos; a los cuales cuáles califica de “enemigos mortales” (Guamán, 2013: 872). Aunque también reconoce el actuar de hombres y mujeres de Castilla quienes, tras haber experimentado el sufrimiento en sus propias tierras, al arribar al entorno peruano prestan ayuda en cuanto ven a un indio enfermo (Guamán, 2013: 886).

Se trae a colación el caso en el que, debido a una mala administración por parte de las autoridades españolas, se perdieron varias sementeras a causa de la falta de agua. Los peores efectos de tal acontecimiento impactaron en la vida de las poblaciones indígenas empobrecidas, mismas que tuvieron que abandonar sus pueblos al haberse quedado sin agua (Guamán, 2013: 885).

Frente a las acusaciones que tildaban a los indios de bárbaros y no cristianos, el cronista andino sostiene que, por el contrario, los pueblos originarios era víctimas de la barbarie y los actos no cristianos perpetrados por parte de los encomenderos y su gente a través vejaciones y robos (Guamán, 2013: 863). Del mismo modo, también denuncia los malos tratos al que era sometida la población esclava y afrodescendiente (Guamán, 2013: 868).

En el mismo tenor, Guamán señala el advenimiento de vicios y conductas indeseables al interior de la población indígena. Lo cual se refleja en el incremento de personas ladronas, perezosas y adictas al licor. La explicación que brinda es que los indios imitan el comportamiento de los propios españoles. Es más, los propios indios se alejan de la instrucción cristiana, de donde podrían cultivarse en los valores tan preciados por Felipe Guamán, debido a la crueldad y trato injusto que les inferían los sacerdotes (Guamán, 2013: 871).



Para enarbolar dicha crítica rescata la memoria de virtudes practicadas en tiempos del régi-men inca. Guamán Poma asevera en múltiples ocasiones que los comportamientos viciosos y cri-minales que señala no existían en “tiempo de los incas”. Los indios no sabían hurtar ni mentir, sino que todo lo aprendieron con la intrusión hispana (Guamán, 2013: 857). En el mismo orden ideas, el cronista afirma que previo a “la conquista”, aunque idólatras, los antiguos incas guardaban mejor la ley de Dios, los mandamientos y la buena obra. En contraste a quienes posteriormente llegaron de ultramar y se decían cristianos, pero que practicaban abusos y vejaciones hacia la población indígena (Guamán, 2013: 854-855). Es decir, sin saber de Jesucristo ni tener instrucción en la fe cristiana, la población andina mantenía un comportamiento ético compatible al contenido de compasión y justicia presente en el mensaje cristiano.

Estos testimonios han leerse a la luz de ciertos aportes de Ignacio Ellacuría. En uno de sus últimos trabajos (Ellacuría, 2000) el autor ofrece una hipótesis de interpretación respecto a la invasión euro-pea en la Amerindia que complementaríala comprensión del proceso señalado por Guamán Poma. Para el filósofo centroamericano lo que aconteció a partir de 1492 implica un proceso doble. Por un lado, implica el encubrimiento de la población originaria, así como un ocultamiento o borrado de sus conocimientos, creencias, imaginarios, formas de vida, expresiones estéticas —muy en sintonía con las conferencias dictadas por Dussel en Frankfurt en 1992—. Esto conllevó, por otro lado, un des-cubrimiento, pero no de una tierra presuntamente ignota, sino del ethos de los actores europeos, incluida la iglesia católica; en su lugar de procedencia se mostraban como cristianos y fieles seguidos del evangelio, pero al arribar a las Américas esa fachada se desmorona develando sus intenciones dominadoras, su ethos colonizador —el ego conquiro en términos de Dussel—. Guamán Poma al denunciar a curas y encomenderos apunta hacia aquella ruindad que habría quedado descubierta por sus acciones abusivas, aunque pretendan disfrazarse de cristianos.

En contraste, el autor andino reivindica que tanto indios como negros también son cristianos, y por tanto hijos de Dios y destinatarios de la salvación, lo cual les vuelve merecedores de alimen-tos y cuidados (Guamán, 2013: 868). Es decir, a partir de una comprensión universal de la condi-ción cristiana es que defiende la dignidad de las poblaciones subalternizadas.

Hasta ahora, se han visibilizado dos tipos de aseveraciones presentes en las consideraciones de Guamán Poma; por un lado, aquellas que recuperan un pasado añorado, y, por el otro, las acu-saciones hacia un presente colmado dolor y vejación. Han de resaltarse dos aspectos implícitos en esta construcción argumental. Primeramente, su presente de sufrimiento no es considerado como algo inexorable, ni producto de un designio divino; por el contrario, se asume como consecuencia de un actuar humano indeseable. El cronista juzgó su tiempo, no como un tránsito obligado de la historia (tesis providencialista), sino como un momento evitable y, aunque ha ocurrido, se ha pro-curar su superación. En segundo lugar, las reivindicaciones que Felipe Guamán emite respecto a la época precedente a la intrusión colonial son referentes a un pasado que se estima como valioso; no obstante, no insta a retornar a ese momento, como si tratase de un momento perdido en el tiempo al que se pudiese dar continuidad sin más. Su proyecto va en otro sentido.

Todo esto conduce hacia un tercer tipo de afirmaciones que emite el autor, aquellas que se arrojan hacia el futuro. De este modo, ha de resaltarse que el autor estima como valioso un or-den social en el que indios, españoles, negros, mulatos y horros puedan convivir, sembrando y comiendo en comunidad. Siempre y cuando no haya intromisión de encomenderos, sacerdotes y corregidores. Sostiene que las tierras, huertas, pastos y corrales no han de heredarse a los hijos, sino a la comunidad (Guamán, 2013: 866).



También considera a los indios como los legítimos propietarios de dichas tierras andinas, por lo que clama que españoles, mestizos, negros y mulatos les honren como tales (Guamán, 2013: 858). En el mismo tenor, aboga por una justa repartición de haciendas y labranzas acorde a las necesidades y virtudes de cada quien (Guamán, 2013: 875).

Mientras que demanda el retorno del “Rey Ynga” y su régimen, Guamán clama por el fin de los encomenderos, quienes no tienen derecho sobre tierras americanas. El único español que tendría potestad en el Nuevo Mundo sería el rey Felipe III, por lo que figuraría como la única autoridad española a la que los pueblos indios habrían de rendir cuentas. Lo cual deja ver que, a pesar de reconocer su pasado inca y su presente indio, no propone el regreso hacia un horizonte ni precolonial ni premoderno. Antes bien, subsume esta condición para integrarse a un proyecto de corte universal.

Desde el ámbito de la fe y lo extramundano, el cronista reconoce a Jesucristo como amigo de las personas pobres. Afirma que en tiempos del régimen inca no existía la codicia por el oro y la plata, sino que ésta se importa con el arribo de los españoles. Asimismo, también acusa a los curas de ser quienes más abusan y hurtan a los indios. Pecados por los cuales Guamán Poma condena a estos personajes al infierno (Guamán, 2013: 875-876). En el mismo sentido, afirma que el día del Juicio, por voluntad de Dios-Jesucristo se otorgará majestad a las personas buenas y humildes, mientras que “los amigos de oro, plata y riquezas” no obtendrán más que pena inacabable (Guamán, 2013: 893).

Gracias a este apretado recorrido de apenas un pasaje de la monumental obra de Felipe Guamán Poma puede percibirse que en el primer nueva corónica y buen gobierno se encuentra presente lo utópico operante en la historia formulado por Cerutti. Se expresa una tensión integrada tanto por un presente de agravio generalizado en el Perú colonial en donde población indígena, afrodescendiente y mestiza era víctima de rapiña y avaricia de los “amigos de oro y plata”, como por un horizonte en el que el derecho de las poblaciones indígenas sobre sus tierras sea respetado y se reanude la potestad de un gobernante inca, aunque subordinado a la corona.

Es pertinente retomar la categorización de utopías formulada por Luis Villoro (2016: 205-209). La primera clasificación distingue entre utopías religiosas y utopías racionales o intelectuales. La segunda clasificación divide a las utopías según su proceder pasivo o activo. La última clasificación concierne al alcance, que puede ser universal o particular.

Consecuentemente, la obra de Guamán Poma podría enmarcarse como una utopía que es tanto religiosa como intelectual, debido que a su argumento se vale tanto de los principios de la fe cristiana y de la cosmogonía indígena, así como de una planeación intelectual de la sociedad. Se trata también de una utopía pasiva ya que apela al convencimiento del rey para actuar en consecuencia o a la intervención divina, mas no a una rebelión de los sujetos indígenas. Finalmente, su alcance es eminentemente el de una utopía universal. Aunque se centre en la condición de los pueblos indígenas, diseña un orden mundial donde el pleno cumplimiento del derecho de cada pueblo sobre sus tierras es la clave para clausurar el fin de las vejaciones y abusos de ciertos colectivos frente a otros.

Ha de anotarse que, aunque a juicio de Villoro, la visión universal no es propia de la modernidad, sino que la precedería, la misma modernidad asume y potencia dicha visión. El filósofo puntualiza: “El pensamiento moderno hereda ese espíritu universal. Desde el Renacimiento, las utopías racionales, pretenden ser aplicables a toda sociedad humana” (Villoro, 2016: 209). Se enfatiza este aspecto para enlazar la noción de utopía con la modalidad civilizatoria que representa la modernidad. Si bien, previo a la modernidad se confeccionaron distintos proyectos, propuestas y diseños sociales que ahora pueden ser vistos como “utópicos”, las utopías que emergen en el marco de la modernidad presentan características particulares.



A juicio de Adolfo Sánchez Vázquez (2007: 292-294), las utopías modernas realizan una propuesta que no está fuera ni del tiempo ni del ámbito de lo posible. Es así como, el modelo moderno de utopía cuenta con dos factores inéditos: una imagen de futuro y la posibilidad de concretarse empíricamente. Se crítica la realidad del presente y también explora cierta propuesta que no invoca una vuelta al pasado, sino que habría de realizarse en un futuro posible. Por su parte, Bolívar Echeverría (2011: 46) contribuye al mismo razonamiento: “El ‘espíritu de la utopía’ no nació con la modernidad, pero sí alcanzó con ella su figura independiente, su consistencia propia, terrenal”.

En una tesis muy similar, Aníbal Quijano (1988) sostiene que, con la modernidad, además de originarse sus respectivas utopías, se abandona la concepción del pasado como el espacio imaginario donde se depositan las expectativas humanas, y este lugar pasa ser reemplazado por el futuro. Entonces es que la historia comienza a ser proyectada. En contraposición a un imaginario mágico o místico que trasciende la historia, a partir del momento moderno emerge la idea de un horizonte de futuro, mismo que posibilita la perspectiva de un imaginario histórico (Quijano, 2014a: 835). No está de más mencionar que, gracias a la adscripción a un paradigma planetario de la modernidad, es posible entender que la instalación y difusión del futuro como sede de las esperanzas y anhelos solo es posible con la experiencia americana (Quijano, 2014a: 836). De este modo, ha de entenderse que la consolidación del modelo moderno de utopía solo fue posible gracias a la irrupción de América en la historia, momento en el que esta entidad geohistórica jugó un papel decididamente activo.

Estas acotaciones respecto a la caracterización de las utopías modernas y el imaginario del futuro se hicieron justamente con la intención ubicar la obra de Guamán Poma dentro de este panorama. A pesar de la constante referencia al pasado inca en donde la población andina guardaba los mandamientos, inclusive sin conocimiento de la fe católica, la de Guamán Poma no es una proposición que abogue por rebobinar hacia un escenario prehispánico. Por el contrario, su apuesta está arrojada hacia futuro y aspira a integrar a su pueblo hacia un horizonte histórico que incorporaría valores propios del mundo andino, así como otros provenientes de ultramar. Frente a una Europa que se descubre en su decadencia como faltante y evasora del mensaje cristiano, los Andes serían aquel suelo fértil para sembrar y cosechar el evangelio.

3. Subversión gráfica en el *El primer nueva corónica y buen gobierno*

Si bien la vida y obra de Felipe Guamán Poma ha motivado estudios de muy diversa índole, dichas erudiciones han tendido a enfocarse en el elemento textual sin abocarse, o no lo suficiente, en el componente de las imágenes. Una excepción notable es el acucioso análisis llevado a cabo por Rolena Adorno (1991), quien, aunque centrada en el ámbito literario, ofrece un trabajo multidisciplinar que incluye disertaciones que van desde lo historiográfico hasta lo semiótico.

Respecto a los estudios recientes centrados en el documento de Guamán Poma, se encuentran el de Enrique Dussel, que ya ha sido aludido, y los de Silvia Rivera Cusicanqui. No está de más mencionar que éstos resultan de alcance e índole muy distinta. Mientras que Dussel ofrece una panorámica a la totalidad del trabajo del cronista, por su parte, Rivera Cusicanqui ha mostrado su interés en enfocarse en distintos pasajes o fragmentos de dicho documento.



Cabe mencionar que, esta última, presta mucha mayor atención a algunas ilustraciones trazadas por el cronista andino. Elemento que Dussel apenas menciona.

En deuda con Pablo González Casanova, Rivera Cusicanqui (2015a: 175-176) sostiene que en el marco del colonialismo interno las palabras no se usan para designar, sino para encubrir; mientras que las imágenes ofrecen elementos para una comprensión crítica de la realidad. Con base a tal aseveración, concibe en la obra de Guamán Poma una discursividad ambivalente; mientras que los textos del cronista estarían marcados por cierta autocensura, serían las ilustraciones la sede de la expresión más explícita en cuanto a voluntad de denuncia y rebelión. Al respecto, la autora señala:

Quando escribe en castellano, (como lo hace en el grueso del manuscrito de mil páginas) su ego colonial vigilante habla por él y controla cada pala-bra o frase que escribe, para asegurarse que el rey de España lo vea como uno de sus más fieles súbditos. En cambio, muchos de sus dibujos expresan otro tipo de discurso, que hasta ahora ha sido sólo analizado como una estructura semiótica reveladora de la aparente pureza y continuidad de las estructuras prehispánicas de pensamiento. Lo que propongo aquí es más bien leer sus dibujos como una teoría del colonialismo, que apunta a conceptos básicos del orden social, vital y cósmico, y que dice lo que las pala-bras no pueden expresar en una sociedad de silencios coloniales. (Rivera, 2015b: 213)

Aunque el presente texto no se adscribe a varios de los posicionamientos de la socióloga boliviana, referentes a la obra de Guamán Poma, hay algunas rutas de trabajo que resultan bastante sustanciosas en más de un sentido. Respecto a la parte gráfica, lo planteado por Rivera es proclive a vincularse con ciertas reflexiones emitidas por Aníbal Quijano (2014b) en torno a la estética y la utopía. Uno de los méritos del sociólogo peruano, es el de enlazar ambos campos. Para Quijano, la utopía y la estética tienden a estar mutuamente imbricadas, mas no siempre existe una correlación recíproca entre ambas. Aunque la utopía emerge de forma inicial en el ámbito de lo estético y hay un sentido estético en toda utopía, no toda estética tiene potencialidad utópica ni tampoco es campo fértil para una irrupción utópica.

En este orden de ideas, el sociólogo entiende la utopía como un proyecto de reconstitución del sentido histórico de una sociedad, mismo que involucra dos dimensiones: la de la liberación social y la de la subversión del imaginario. Por lo tanto, dicho procedimiento, además de implicar una inevitablemente rebelión política antes ciertos poderes constituidos, también conlleva sublevación en campo de lo estético. De este modo, tal como Ellacuría plantea una relación dinamizante entre utopía y profetismo, desde Quijano bien se podría proponer que cuando la utopía y la estética encuentran ambas de vigorizan y movilizan.

Esta sugerente intuición elucubrada por Quijano se retoma con el propósito de dilucidar en torno al proceder utópico que subyace en los trazos de Guamán Poma. Sin discutir si las imágenes son tanto o más subversivas de que los propios textos del cronista (como apunta la lectura de Rivera Cusicanqui), lo cierto es que en el apartado gráfico se aprecian dibujos que operan con alguna de estas tres intenciones: de reivindicación de cierto pasado, de denuncia hacia un presente insufrible y de diseño imaginario de un futuro prometedor. En el contraste entre los últimos dos proceder es donde emerge la tensión utópica. Si bien en la parte escrita el cronista no escatima en narraciones explícitas que detallan las vejaciones hacia la población indígena, la parte gráfica no ha de ser vista como un apéndice que se le limitaría a fungir como complemento o ejemplificación del texto. Por el contrario, los dibujos guardan un potencial que no ha sido del todo explorado. Es el componente estético de tales dibujos desde el cual brota de forma más explícita su intencionalidad utópica. Inclusive, estos pueden fungir como primera entrada que apela a la parte sensorial y afectiva, para después penetrar en la compleja disertación contenida en el extenso escrito.



A modo de conclusión

En el monumental manuscrito y trabajo gráfico de Felipe Guamán Poma yace un amplísimo material de análisis proclive a trabajarse desde múltiples disciplinas y enfoques. Es claro su afán de crítica y denuncia al orden colonial que al autor le tocó experimentar, aunque cada pensador o pensadora le dará su propio matiz interpretativo. Mientras que, para Dussel se trata de un anti-discurso de la modernidad, para Rivera Cusicanqui representa una retórica anticonquista.

En referencia con la epistemología del Sur hay varios asuntos que conviene subrayar. Prime-ramente, en lo referente al texto mismo. Es perceptible que el ejercicio de Guamán Poma no se decanta por un posicionamiento etnocéntrico, sino que encarna una pretensión de interculturalidad. En distintos momentos del pasaje de las consideraciones ejerce una labor de traducción de las lógicas y cosmogonías indígenas hacia código del universo cultural hispanocristiano. Todo ello con la finalidad que conmoviera la voluntad del propio rey de España.

En un segundo momento, las epistemologías del Sur resultan de utilidad para adecuar el texto mismo hacia el presente. El hecho de reconocer la valía de este documento implica su rescate ante el foso del olvido efectuado por el eurocentrismo. Si bien, ciertos proyectos esbozados por Guamán Poma resultan impropios para los tiempos que corren (como aquel de un orden planetario con el rey de España a la cabeza), a lo que ahora se insta es a interpretar el espíritu de sus demandas y reivindicaciones para el presente. Se ha hablado de lo utópico operante, aunque también se rescataba su uso combativo de los preceptos cristianos, así como la defensa de la dignidad y derechos de los pueblos indígenas.

Es de destacar que, acorde a la apreciación de Rolena Adorno (1991: 182-185), los pasajes que Guamán Poma dedicó al proceder de la crítica y denuncia representan un sofisticado ejercicio que incorpora recursos de muy diversa índole con el fin apuntalar su posicionamiento. Sin embargo, en opinión de la autora, su propuesta de buen gobierno (que ahora se ha propuesto de corte utópico) se trataría de un proyecto fallido que no termina por articularse a modo de propuesta. Serían dilucidaciones dispersas que revolotean sin aterrizar. Con lo cual, en la obra del cronista andino, habría una tensión utópica atrofiada.

Aunque lo que se procuró esbozar en estas líneas es apenas a una aproximación, se propone una ruta interpretativa distinta a la de Adorno respecto a su juicio concerniente a las propuestas y horizontes de Guamán Poma. Para ello se ha formulado la presencia implícita de un proceder utópico en *El primer nueva corónica y buen gobierno*, esto en el marco de la modernidad planetaria. Por esto mismo, la de Guamán Poma se constituye como una utopía moderna que incorpora un horizonte arrojado hacia el futuro, así como, una pretensión de universalidad. Además, en sus dibujos se avizora la emergencia de una estética utópica que posee los elementos para una racionalidad alternativa.

Apenas se abre la senda para un abordaje exhaustivo y detallado que rastree en cada uno de los apartados de la obra sus correspondientes elementos de topía y utopía que posibilitan la tensión utópica operante en la historia, así como la subversión estética posibilitada por sus trazos.

Aunado a ello, se destaca que una ruta de exploración para futuros trabajos ha sido indicada por Rivera Cusicanqui (2015c) y refiere al componente del mestizaje cultural ch'ixi presente en el manuscrito y la gráfica del autor. Derrotero que bien podría nutrirse con aportes tales como el de la *codigofagia* de Bolívar Echeverría, el de la *creolidad* de Édouard Glissant o el de la *mestitud* de José Gandarilla.



Bibliografía

- Adorno, R., (1991). *Guamán Poma. Literatura de resistencia en el Perú colonial*. Distrito Federal, México: Siglo XXI editores. Cerutti, H., (2010). "Lo utópico operante en la historia como núcleo motriz de la praxis de la resistencia en Nuestra América". En *Utopía es compromiso y tarea responsable*. (pp. 97-106). Monterrey, México: CECyTE.
- Dussel, E., (2017). "Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad". En *En búsqueda del sentido*. (pp. 193-255). Ciudad de México, México: Colofón.
- _____, (1999). "Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad". En S. Castro-Gómez, Ó. Guardiola-Rivera y C. Millán. (eds.). *Pensar en los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial*. (pp. 147-161). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- _____, (1993). "La razón del Otro. La 'interpelación' como acto-de-habla". En *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*. (pp. 33-65). Guadalajara, México: UdG.
- Echeverría, B., (2011). "Modernidad y capitalismo (15 tesis)", En *Discurso crítico y modernidad. Ensayos escogidos*. (pp. 45-93). Bogotá, Colombia: Desde abajo.
- Ellacuría, I., (2001). "Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares". En *Escritos filosóficos*. (pp. 433-445) (T. I). San Salvador, El Salvador: UCA.
- _____, (2000). "Quinto centenario de América Latina, ¿descubrimiento o encubrimiento?". En *Escritos teológicos*. (pp. 525-539) (T. II). San Salvador, El Salvador: UCA.
- Guamán Poma de Ayala, F., (2013 [1615]). *El primer nueva corónica y buen gobierno*. Distrito Federal, México: Siglo XXI editores.
- López, F., (2021). "De la ideología a la utopía. Ignacio Ellacuría en diálogo con otras voces nustramericanas". En H. Samour y J. Tamayo. (eds.). *Ignacio Ellacuría 30 años después. Actas del coloquio internacional conmemorativo*. (pp. 155-194). Valencia, España: Tirant Humanidades.
- Quijano, A., (2014a). "El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento". En *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (pp. 833-846). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- _____, (2014b). "La estética de la utopía". En *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (pp. 733-741). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- _____, (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima, Perú: Sociedad y política.
- Rivera, S., (2015a). "La universalidad de lo ch'ixi. Miradas de Waman Puma". En *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. (pp. 175-204). Buenos Aires, Argentina: Tinta limón.
- _____, (2015b). "Pensando desde el nayrapacha: una reflexión sobre los lenguajes simbólicos como práctica teórica". En *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. (pp. 205-219). Buenos Aires, Argentina: Tinta limón.
- _____, (2015c). "Una retórica anticonquista, Miradas ch'ixi en/sobre Waman Puma". En *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. (pp. 243-279). Buenos Aires, Argentina: Tinta limón.
- Sánchez, A., (2007). "La utopía del 'fin de la utopía'". En *Entre la realidad y la utopía. Ensayos sobre política, moral y socialismo*. (pp. 291-309). Distrito Federal, México: FCE/UNAM.
- Santos, B. S., (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima, Perú: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad/Programa Democracia y Transformación Global.
- Villoro, L., (2016). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. Ciudad de México, México: FCE.



UNA HISTORIA MUNDIAL MAL CONTADA. TRES APORTACIONES CRÍTICAS DE ANIBAL QUIJANO

**Autor: Raúl Anthony
Olmedo Neri**

Doctorante en el Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. Actualmente se desempeña como profesor de asignatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Ha publicado más de 30 artículos relacionados a sus líneas de investigación en que desarrolla y ha sido reconocido en premios para jóvenes investigadores en América Latina en 2014 y a mejores trabajos de posgrado sobre perspectiva de género en 2021.

Líneas de investigación: movimientos sociales y TIC, ecología política, megaproyectos, economía política de la comunicación

Correo: raul.olmedo@politicas.unam.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5318-0170>

(A badly told world history. Anibal Quijano's three critical contributions)

Fecha de recepción: 24 de junio de 2021

Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2021

Resumen: La articulación entre globalización y desarrollo no sólo encuentra cabida desde el ámbito eminentemente económico, sino que su base está intrínsecamente ligada al proceso de colonización de América Latina hace poco más de 500 años. Esta vinculación fue trabajada ampliamente por Anibal Quijano; mediante la teoría de la colonialidad del poder identificó que la globalización y el desarrollo encuentran fundamento en el proceso de diferenciación derivada de la visión eurocentrada, así como en el proceso de racialización que se implantó en la región.

Bajo este contexto, el presente estudio analiza las aportaciones de Quijano acerca de la raza, el patrón de poder y la Modernidad en tanto su potencial crítico trasciende el ámbito económico para dar paso a un reordenamiento de la historia de la globalización y la noción de desarrollo que se han constituido estructuralmente desde el sometimiento de la región.

Palabras clave: decolonialidad del saber; eurocentrismo; enunciación; desarrollo; Anibal Quijano

Abstract: The articulation between globalization and development not only finds its place from the eminently economic sphere, but its base is intrinsically linked to the process of colonization of Latin America just over 500 years ago. This connection was extensively worked on by Anibal Quijano; Through the theory of the coloniality of power, he identified that globalization and development find their foundation in the process of differentiation derived from the Eurocentric vision, as well as in the process of racialization that was implanted in the region.

On this context, the present study analyzes Quijano's contributions about race, the power pattern and Modernity, insofar as its critical potential transcends the economic sphere to give way to a reordering of the history of globalization and the notion of development. that have been structurally constituted since the subjugation of the region.

Keyword: decoloniality of knowledge; eurocentrism; enunciation; development; Anibal Quijano



Introducción

La producción de conocimiento en el marco del eurocentrismo se estructura alrededor de un conjunto de asimetrías de poder que sustentan no sólo una postura epistémica, sino también una visión del mundo mediante el proceso de enunciación y análisis. De allí que las propuestas teóricas y epistémicas en la forma de ver/ser/estar en el mundo producidas desde el Sur Global se configuran como proyectos emancipadores que pretenden dar cabida a otras visiones del mundo, con la finalidad de identificar aquellas omisiones históricas que han sido desplazadas por visiones hegemónicas del Norte y con las cuales se puede entender y explicar procesos históricos de sometimiento y explotación.

Este ha sido el contexto en el que Aníbal Quijano (1928-2018) fundamentó parte de su obra académica y de investigación, es decir, sus aportaciones estuvieron cimentadas en una reordenación histórica de la construcción del mundo occidental y de la historia mundial (Segato, 2014) desde la identificación de estructurantes de dominación que dieron paso a la realidad social actual.

De esta manera, su teoría de la colonialidad del poder se constituye como un recurso teórico-metodológico que permite reconocer que el capitalismo y la globalización no son más que resultado del proceso de conformación del mundo desde una visión eurocentrada. Esta visión fue impuesta desde varias operaciones por las cuales Europa se hizo de una 'reputación' mundial (Bolz, 2006).

De esta teoría, el presente trabajo retoma tres elementos desarrollados en la prolífica obra de Aníbal Quijano con los cuales se puede realizar un análisis crítico de la globalización y del discurso moderno de desarrollo y progreso, lo que ha derivado en una vinculación estratégica con el capitalismo contemporáneo (Berman, 2011). Los tres elementos que se analizan son: la noción de raza como proceso de enunciación y constructor de una asimetría de poder; el patrón de poder de la colonialidad como factor de distribución/concentración del poder desde la visión eurocentrada, y la modernidad como expresión del sistema-mundo colonial/moderno en que se sustenta el discurso del desarrollo y con ello la reproducción de la asimetría de espacios-tiempos (Quijano, 2000).

Estos tres conceptos se estructuran de tal manera que fragmentan la opresión categorial que "no es otra cosa que la consecuencia de la colonialidad en el campo del saber y la subjetividad" (Segato, 2014: 41), por lo que su articulación da la posibilidad de materializar un giro en la forma producida bajo el eurocentrismo sobre la construcción histórica y epistémica del mundo occidental.

Por lo anterior, el presente trabajo realiza un análisis general de la construcción eurocentrada de la globalización y el desarrollo para identificar sus debilidades a partir de los conceptos construidos teóricamente e históricamente por Aníbal Quijano. A partir de estos se concluye la relevancia de dichos aportes y las implicaciones que han tenido en el campo del conocimiento (tanto producción y distribución) de las ciencias sociales desde el Sur Global.



Globalización y desarrollo

La globalización se consume en la sociedad actual como el imperativo categórico a nivel mundial para obtener un lugar privilegiado dentro del nuevo orden; su estructura económica la convierte en la expresión actual del capitalismo (Beck, 1998). Sobre la globalización se ha escrito mucho desde en Norte y el Sur Global, sin embargo, de manera general se puede definir como: “una integración de la población de todo el globo en una malla común de relaciones económicas y comunicación, integración que sería un producto de alto nivel de la tecnología disponible, la cual está, además, en continua innovación” (Quijano, 2014c: 263).

Esta generalidad, no obstante, se difumina mediante las diferentes formas en que la globalización integra cada país y región a lo largo del tiempo; por ello, se quiera o no, con ella también se fomenta un proceso de reordenación geopolítica a partir de un proceso histórico en el que se produce y reproduce la desigualdad (Bauman, 2010). Este proceso se da en todas las regiones; particularmente en América Latina se mantiene un discurso de integración al entramado mundial de la globalización, donde este discurso reviste la imposición histórica y estructural a la que sido sometida la región (Olmedo, 2018).

Por tanto, la globalización: “se ha movido históricamente siempre de un modo necesario como conjunto, aunque dada su heterogeneidad histórico-estructural, sus procesos específicos hayan afectado la vida cotidiana de la población del mundo, sobre todo su inmediatez, de modo discontinuo y diverso” (Quijano, 2014c: 265).

Dentro de este proceso de integración bajo la globalización y el capital especulativo que la caracteriza (Quijano, 2012), la noción de desarrollo se ha articulado como una herramienta y proceso paralelo con la finalidad de mantener a los países en lógicas infinitas de búsqueda por una mejor condición social. De hecho, la noción de desarrollo: “desde la Segunda Guerra Mundial ha cambiado muchas veces de identidad y de apellido, tironeado entre un consistente reduccionismo economicista y los intereses reclamos de todas las otras dimensiones de la existencia social” (Quijano, 2000: 38). Por lo que, a pesar de estos cambios constantes sobre su forma y apariencia, el desarrollo ha mantenido su fundamento economicista, lo cual ha derivado tanto en profundizar el patrón de poder de la globalización, como la expansión de esta visión a ámbitos que antes se encontraban lejos de los procesos de mercantilización como la cultura, el ambiente (Meadows, Meadows y Randers, 1992; Olmedo Neri, y Gómez Liendo, 2020; Pineda, 2018), la comunicación como técnica y proceso de interacción social (Fuchs, 2015; McChesney, 2015) y el propio progreso de las sociedades (Echeverría, 1997; Berman, 2011), entre otros.

Así pues, tanto la visión económica de la globalización como el discurso moderno del desarrollo se han convertido en la base actual del sometimiento y la explotación por parte del capital especulativo predominante. De hecho, su vinculación ha cobrado tal relevancia que el mundo ha sido dividido geográficamente entre países desarrollados y subdesarrollados, por lo que omitir esta vinculación inmanente puede derivar en análisis parciales de la realidad que no van más allá de lo reproducido bajo el conocimiento hegemónico.

Cuando se trasciende esa frontera de análisis, se pueden identificar elementos vinculativos que permiten entender dicha relación. Eso fue lo que Anibal Quijano realizó en su teoría de la colonialidad del poder: identificó que esta articulación globalización-desarrollo cierne sus raíces sobre acontecimientos ocurridos a finales del siglo XV en América Latina, particularmente con el proceso de colonización vivido en la región por parte de países europeos, los cuales no sólo im-



pusieron procesos de integración forzada a la lógica a penas en construcción de la globalización, sino que también llevaron a cabo procesos interdependientes de diferenciación (racialización), estructuración (patrones de poder) y colonización ideológica (modernización eurocentrada), con los cuales “el mundo humano parece, pues, no sólo haberse encogido, sino integrado dentro de un mundo único, con una única economía, una única política, una única sociedad, con una única cultura” (Quijano, 2014c: 265).

De esta manera, la aportación de Aníbal Quijano al análisis crítico de la relación asimétrica de poder cobra sentido en la vinculación globalización-desarrollo y, más específicamente, desarrollo/subdesarrollo. Esta mirada trasciende la frontera economicista con la que se venía analizando dichas relaciones, para ahondar en su reproducción como una forma específica de dominación y reconfiguración del patrón del poder que inició en América Latina al menos desde hace 500 años.

Si se parte de esta visión, la globalización es entendida como un proceso iniciado simultáneamente con el capitalismo y afianzada con el desarrollo de la modernidad. Así, estos tres conceptos poseen una materialidad histórica que se complementa con lógicas de concentración de poder y diferenciación social desde la conquista de este continente, por ende, “con la constitución de lo que hoy llamamos América, se constituye también el capitalismo mundial y comienza el período de la modernidad” (Quijano, 2014c: 271).

De esta manera, analizar las aportaciones realizadas mediante la crítica a la noción de raza, la descripción del proceso de reestructuración de los patrones de poder y la consecuente crítica a la modernidad, permite construir una perspectiva latinoamericana de alcance mundial desde la decolonialidad del poder, la cual:

[...] imprime un nuevo rumbo a la lectura de la historia mundial, e impone de tal forma una torsión a nuestra mirada que es posible hablar de un giro copernicano, es decir, de una franca mudanza de paradigma que cancela la posibilidad de retornar a un momento anterior al de su comprensión y asimilación (Segato, 2014: 36)

Por lo tanto, su análisis y reconocimiento implican de facto un proceso que fragmenta la ‘única’ realidad, con el objetivo de abrir camino a otras formas de ser/estar/pensar en sociedad.

Lógica de la diferenciación: la racialización

Con la colisión de mundos, resultado de llegada de europeos a América, se procedió a la construcción y legitimación de una historia universal que inicia y termina en Europa (Dussel, 2001): el pasado, el presente y el futuro del mundo globalizado giran alrededor de Europa; esto se debe a que dicha región es vista como la piedra angular del desarrollo, derivado de la (im)posición multidimensional de su mirada sobre los demás continentes.

Después de ese encuentro, y lucha, se establecieron estructuras que permitieron reforzar el proceso de diferenciación entre los dominantes y los dominados. Una de esas estructuras se forjó mediante la lógica de diferenciación, es decir, una dinámica discursiva que articula y legitima la dicotomía superioridad/inferioridad mediante el proceso de enunciación.

Enunciar el mundo es dotarlo de atributos, pero también con dicho acto es posible restringirle características o al menos desvalorizarlas para jerarquizar lo real en beneficio de las estructuras asimétricas de poder que se construían. En otras palabras, nombrar el mundo es una forma de entender y someter la realidad a partir de las estructuras de pensamiento que posee el sujeto



enunciador ya que “cuando uno nombra algo, lo saca el caos de lo innominado. De ese modo, el nombre permite marcar una primera diferenciación entre el interior y el exterior, entre el sistema y el entorno” (Bolz, 2006: 129).

El análisis de Bolz (2006) está centrado desde la mirada de la comunicación, por lo que su vinculación con el análisis de Aníbal Quijano descansa en el puente resultante de los símbolos y significados que se crean y legitiman a través de las palabras. En la enunciación, pues, se manifiestan las relaciones de poder y la predominancia de una visión de mundo sobre otra.

De esta manera, la enunciación se materializa y perpetúa mediante el nombramiento de los objetos y sujetos bajo una mirada arbitraria que se consolida con el paso del tiempo; por tanto: “los nombres siguen siendo los mismos aun cuando cambian las relaciones de poder y las formas de sociedad. Allí es donde se muestra el valor de los nombres como invariantes estables” (Bolz, 2006: 135). Esta lógica se evidenció en el proceso de colonización mediante la idea de raza, la cual “nace con ‘América’ y originalmente se refiere, presumiblemente, a las diferencias fenotípicas entre ‘indios’ y conquistadores, principalmente ‘castellanos’” (Quijano, 2014a: 104-105).

La idea de raza, y el consecuente proceso de racialización se considera el más perdurable proceso de colonización y fragmentación social desde la conquista debido a que “se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad” (Quijano, 2014b: 780). Así pues, tanto la dicotomía conquistador/conquistado como dominante/dominado fueron sustituidas -nunca eliminadas- por el proceso de nombramiento mediante la racialización; de esta manera, se crearon dos grandes grupos: los blancos, posteriormente autonombrados europeos, y los demás, que alude a toda la gama de mestizajes y nuevas identidades que se manifestaban conforme la conquista llegaba a otras regiones del mundo. Con esta nueva dicotomía “la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista” (Quijano, 2014b: 779).

Cabe mencionar que en este proceso de enunciación es una dinámica de colonización en el ámbito simbólico y subjetivo ya que: “la idea de raza no se apoya en ámbito alguno de la realidad biológica de la especie. Pero fue impuesta profunda y perdurablemente en la intersubjetividad de la población mundial, tanto entre sus beneficiarios como entre sus víctimas” (Quijano, 2014c: 275). La imposición de este dispositivo tuvo como finalidad perpetuar la jerarquía del nuevo mundo nombrado más allá de la propia colonización en tanto “las antiguas ideas sobre ‘superioridad’ e ‘inferioridad’ de las gentes en relaciones de dominación, fueron ‘naturalizadas’” (Quijano, 2000: 47).

Esta imposición radica en el proceso arbitrario de nombramiento. De hecho, la posición colonizadora de quien inició esta lógica de diferenciación no sólo sometió la diversidad social, sino que se autonombró en su propio beneficio ya que; “si uno no se pone un nombre a sí mismo, el nombre se lo ponen los demás” (Bolz, 2006: 137). Por ello, el auto-nombramiento de los europeos no solo les permitió definir los atributos estratégicos que asumirían, sino que por este proceso se convirtieron en la máxima de desarrollo y futuro. Fue en esa lógica en que “los dominantes se llamaron a sí mismos blancos” (Quijano, 2014b: 779).

Así, la historia mundial se presenta como un constante proceso de enunciación desde la visión de los conquistadores, y donde la raza se articula como una variable que al naturalizarse legitima el rumbo de la historia contada de manera arbitraria: que la colonización fue necesaria, que los colonizadores fueron ellos no por azares del destino, sino por su propia condición existencial y que el futuro al que se debe aspirar en el proyecto de la modernidad debe ser lo más acercado al ejemplo europeo. Con esto, una vez más Europa y sus habitantes se convierten directa e indirectamente en el ejemplo pasado, presente y futuro de la aspiración mundial de la humanidad en cuanto a sociedad se refiere.



Por ende, al hablar de raza no sólo se alude al proceso de fragmentación de la sociedad en su interior y en su interacción con otras sociedades, sino que se legitima y materializa una cartografía de la exclusión, donde no solo se representa la concentración del desarrollo en sociedades eurocentradas y con 'claros' fenotipos discursivamente superiores, sino que también contribuye a materializar una dirección en la que se manifiesta el desarrollo: del centro (europeo) a la periferia (conquistada).

Lógica de la reestructuración: patrón de poder

Como consecuencia del proceso de enunciación, se reestructuró la geografía mundial a imagen y semejanza del capital eurocentrado. Esto amplió su dominación no sólo al ámbito político, sino al cultural y territorial bajo un patrón de poder, en este caso el capitalismo y la correspondiente sociedad que lo sustenta. Dicha lógica de poder se constituye mediante la colonialidad emanada de Europa hacia el mundo desde hace poco más de 500 años, lo que ha dado paso a una colonialidad del poder con una visión eurocentrada desde la cual se han organizado hasta el día de hoy todas las relaciones sociales, mostrándose en las diversas maneras de nombrar la cartografía de la exclusión y la desigualdad mediante términos como centro-periferia, desarrollo-subdesarrollo, y primer-tercer mundo, por ejemplo, los cuales dan cuenta del arraigo y perduración de dicha estructura asimétrica per se.

Este patrón de poder ha tenido el mayor periodo de duración ya que se encuentra anclado en la realidad actual; de hecho: "la globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo mundial / moderno y eurocentrado como nuevo patrón de poder mundial" (Quijano, 2014b: 777). Lo anterior quiere decir que no se ha podido fragmentar la estructura mundial realizada por y centrada en Europa, por lo que la colonialidad del poder se enarbola como "una forma de poder que no terminó con el fin del colonialismo, sino continuó dominando en las sociedades poscoloniales" (Santos, 2009: 104)

De hecho, este nuevo orden mundial sienta sus bases en la racialización del mundo donde el viejo continente se identificará como "Europa y más específicamente Europa Occidental. Esa nueva identidad geocultural, emergía como la sede central del control del mercado mundial" (Quijano, 2014b: 783). Así, al ostentar no sólo el proceso de expansión colonial-racial, sino la esencia propia del capitalismo en tanto producción, este continente se configura estratégicamente en el nuevo orden mundial/moderno. Dicho lugar concentrará "bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento" (Quijano, 2014b: 787).

Esta posición será ejercida mediante la producción y reproducción de los elementos y contextos que le permitan mantenerse en ese lugar privilegiado y dotado de una reputación (Bolz, 2006). Por lo tanto, en ese momento es que se consolida la visión eurocéntrica -inmutable desde el proceso de racialización- y el proceso de eurocentramiento -en permanente producción y reproducción- que es definido "en el contexto de la perspectiva de la colonialidad de poder, como distorsionado y distorsionante de producir sentido, explicación y conocimiento" (Segato, 2014: 48). La ejecución de estos dos procesos en diferentes territorios ajenos al proyecto eurocéntrico implica *de facto* la reproducción de un discurso que somete al replicador y condiciona su estructura de pensamiento para así invalidar cualquier otra potencial alternativa que procure un desarrollo epistémico, histórico y pragmáticamente revolucionario.



En consecuencia, esta colonialidad, en tanto proceso de sometimiento, no se da sólo mediante el poder, sino del ser y el saber. Con ello, esta asimetría de poder se consigue, produce y reproduce: “mediante la colonialidad de la subjetividad, que el modelo hegemónico de desarrollo sea aceptado como condición sine que non de la modernización” (Bretón, 2016: 124). Así, pensar una alternativa sustancial implica salir del proyecto de modernidad eurocentrada y basado en la diferenciación histórica nacida de la hegemonía.

Así, la colonialidad del poder se consolida como un dispositivo que produce y reproduce la desigualdad mediante el proyecto de modernidad eurocentrada; además se afianza con el arsenal conceptual que contribuyó a la fragmentación de la humanidad mediante la racialización para diferenciar, jerarquizar y consecuentemente someter.

De esta manera, sólo se puede salir de ese círculo en permanente reproducción cuando “la profundización de la comprensión de las relaciones de poder y la radicalización de la lucha contra ellas pasa por la imaginación de los dominados como seres libres de dominación” (Santos, 2009: 108). Para Aníbal Quijano, lo anterior no sólo se destina a la crítica práctica de la historia (mundial/colonial) arbitrariamente construida y contada, sino en la construcción de proyectos teóricos y prácticos de emancipación de la región desde del pensamiento indígena históricamente marginado y desplazado por la racionalidad occidental moderna/colonizadora.

De allí que la crítica al proyecto de modernidad implica la creación de propuestas eminentemente centradas en las otredades indígenas, que coadyuven a construir un horizonte de posibilidades y utopías de movilización. Esto también fue parte del de Quijano (2014d, 2017), cuyas aportaciones se sitúan alrededor del cómo se constituye un movimiento liberador y emancipatorio a este sistema que solo puede ser entendido e iniciado en esta región del mundo.

Crítica a la modernidad

El tercer elemento que Aníbal Quijano desarrolla dentro para entender y analizar la realidad social actual se da con su crítica al concepto de desarrollo dentro del proyecto de modernidad que, como se ha mencionado, está basado en la racialización y en la reestructuración de la geografía del poder desde la visión eurocentrada.

En este sentido, el proyecto de modernidad, bajo los conceptos utilizados, no es más que el resultado del proceso de colonización iniciado en América a finales del siglo XV. En la modernidad eurocentrada el desarrollo se entiende como un proceso de permite que las cosas cambien para seguir igual, por tanto, la vinculación entre este proyecto ideológico con materialidad económica, la globalización en tanto sistema y el desarrollo en tanto proceso se manifiesta a través de los incessantes procesos de estructuración de cada Estado-Nación como un elemento ajeno al desarrollo para poder alcanzar ese carácter.

La crítica encuentra cabida cuando se identifica que: “el desarrollo era, ante todo, modernización” (Quijano, 2000: 45). En ese momento el desarrollo pasa a ser desarrollismo. Así pues, la crítica de Aníbal Quijano centra su análisis en el desarrollo pero no en su acepción política, es decir, en los modelos de crecimiento en cada país latinoamericano (Meadows, Meadows y Randers, 1992), sino que evoca la crítica del desarrollismo en tanto doctrina de pensamiento que se funda en la producción y reproducción del espacio, la vida social, las formas políticas de organización y la economía, modificando los ‘espacios-tiempos’ sin alterar las relaciones sociales de injusticia y desigualdad en la región históricamente construidas.



Por ello, pensar el desarrollo real para la región, y para el resto del mundo, implica romper con la colonialidad del saber y del poder bajo el actual proyecto modernizador, ya que “la versión europea de la modernidad es, en esta perspectiva, la otra cara de la colonialidad del resto del mundo” (Quijano, 2000: 49). De esta manera,

[!]a resistencia tiende a desarrollarse como un modo de producción de un nuevo sentido de la existencia social, de la misma vida, precisamente por-que la vasta población implicada percibe, con intensidad creciente, que lo que está en juego ahora no es sólo su pobreza, como su sempiterna experiencia, sino, nada menos que su propia sobrevivencia. (Quijano, 2012: 53)

Esta constante tendencia por rechazar la modernidad europea tiene como finalidad escapar del proceso del eurocentramiento y la noción de desarrollo que allí se produce al infinito a través del sometimiento de su reproductor. Por ello, ya no sólo es hablar de la colonialidad del poder como conjunto de herramientas teórico-prácticas para reconocer la posición de la región en el sistema colonial/moderno, sino “descolonizar los imaginarios a fin de concebir una realidad alternativa y, para ello, la indispensabilidad de focalizar la mirada y la acción en los márgenes del sistema, en las prácticas locales, en las culturas substantivas realmente existentes e invisibilizadas por el metadiscurso desarrollista” (Bretón, 2016: 125).

Si no se supera ese metadiscurso, los proyectos en un inicio emancipatorios serán reducidos en cuanto alcance y se limitarán a mejorar la posición de los individuos dentro de la estructura, lo cual servirá de motor para el capitalismo: la competencia. De esta manera, pensar la modernidad en América y, más aún, pensarse desde América Latina: “implica volver a mirarse desde una nueva mirada, en cuya perspectiva pueda reconstituirse de otro modo, no colonial, nuestras ambiguas relaciones con nuestra propia histórica. Un modo para ‘dejar de ser lo que nunca hemos sido’” (Quijano, 2017: 30).

De esta manera, se apuesta por un giro decolonial en el que el sujeto se reubique: “en un nuevo plano histórico, emergente de una relectura del pasado, que configura el presente y tiene como proyecto una producción democrática de una sociedad democrática” (Segato, 2014: 59). Ese giro por tanto no sólo se enclava en el conocimiento, sino que es praxis pura latinoamericana (Mignolo, 2007; Zapata Silva, 2018).

Finalmente, los ejemplos del ‘Buen/Bien vivir’ coadyuvan a entender que otro mundo es posible y que incluso puede haber un mundo donde quepan muchos mundos, siguiendo la postura del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México. Por ello la crítica al desarrollo y con él, al propio sistema capitalista que se sustenta en el proyecto de Modernidad eurocentrada debe poseer en primera instancia una decolonialidad del ser y saber para dar paso a identificar y reconocer otros posibles mundos alternos (Grosfoguel, 2007).

Conclusión

Superar las restricciones hegemónicas de la producción del conocimiento implica articular un sentido que encuentre eco más allá de los círculos académicos; son pocas las teorías o aportaciones surgidas en América Latina que han podido no sólo proliferar allí, sino extenderse a otros rincones del mundo donde se lucha la misma batalla: reivindicar el proceso de enunciación y buscar autonombrarse para recuperar la identidad soterrada por procesos históricos colonizadores.

De acuerdo con Rita Segato (2014), sólo han sido cuatro las teorías que han alcanzado ese carácter en América Latina, siendo una de ellas la teoría/perspectiva de la colonialidad/descolonialidad del poder de Anibal Quijano.



En este sentido, el análisis planteado a lo largo del presente trabajo ha tenido la finalidad de establecer los elementos más relevantes para reordenar la historia (occidental mundial) contada y construida arbitrariamente. Aunque la obra de Quijano es amplia, la delimitación del análisis sobre la globalización y el desarrollismo desde la noción de raza, patrón de poder y modernidad permiten entender no sólo cómo se ha construido el mundo, sino también de qué manera se ha participado en esa construcción.

Mientras que la colisión de mundos abrió paso a la globalización, lo cierto es que paralelamente a ese choque, se construyeron ideas y discursos únicos con la finalidad de perpetuar el sometimiento incluso más allá del dominio territorial y poblacional; era, y sigue siendo, una forma de producir y reproducir la desigualdad. Ese proceso derivó en una reestructuración del mundo simbólica y subjetivamente, lo que dio paso a redistribución del poder en beneficio de unos cuantos.

Estos dos procesos aparentemente lejanos y olvidados en la vasta historia 'mundial', realmente se han mantenido presentes hasta la actualidad de tal manera que se manifiestan en la posición que ostenta cada región en la malla mundial de economía y comunicación. Por ello su análisis desde la perspectiva de la (de)colonialidad del poder permite entender y explicar la realidad social, así como definir los otros modelos alternativos que pueden realmente modificar este círculo de sometimiento en constante reproducción.

Aunque las aportaciones de Quijano tienen una base eminentemente local-regional, lo fructífero de su trabajo es la potencial amplitud de realidades en las que puede ser utilizado para conocer y reconocer el papel impuesto por el proceso de racialización y el reordenamiento del nuevo mundo (occidental/moderno/colonizador), con la finalidad de reivindicar aquellas omisiones históricas que se han hecho en nombre del progreso y la modernidad eurocentrada.

Pensar la realidad contemporánea como continuación de la inicial colisión de mundos a finales del siglo XV permite reconocer la posición en el que las diferentes regiones se encuentran y la forma por la cual se puede salir de esa realidad estructurada operativamente para someter y explotar a las otredades.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2010) *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Berman, M. (2011). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México: Siglo XXI.
- Bolz, N. (2006). *Comunicación mundial*. Buenos Aires: Katz.
- Bretón, V. (2016). *Desarrollo y colonialidad: una epistemología para el análisis crítico del desarrollismo*. *Revista Andaluza de Antropología*(10), 119-142.
- Dussel, E. (2001) *Hacia una Filosofía Política crítica*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Echeverría, B. (1997). *Las ilusiones de la modernidad*. México: UNAM-El Equilibrista.
- Fuchs, C. (2015). *Culture and economy in the age of social media*. New York: Routledge.
- Grosfoguel, R. (2007). "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas" en S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel. (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.
- McChesney, R. W. (2015). *Desconexión digital. Cómo el capitalismo está poniendo a Internet en contra de la democracia*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Mignolo, W. D. (2007). "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto" en S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel. (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.
- Meadows, D., Meadows, D., y Randers, J. (1992). *Más allá de los límites del crecimiento*. Madrid: El País/Aguilar.
- Olmedo Neri, R. A. (2018). El papel de Latinoamérica. *Albores*, 449-461.
- Olmedo Neri, R. A. & Gómez Liendo, M. J. (2020) Conflictividad socioambiental en América Latina y el Caribe. Un análisis del



- Pineda, C. E. (2018). El despliegue del capital sobre la naturaleza. En Cuevas Valenzuela, H., Julián Véjar, D. y Rojas Hernández, J. (eds.), *América Latina: expansión, capitalismo, conflictos sociales y ecológicos* (pp. 125-146). Santiago de Chile: RIL editores-Universidad de Concepción.
- Quijano, A. (2000). El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista del CESLA*(1), 38-55.
- _____. (2012). "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. *Viento Sur* (122), 46-56.
- _____. (2014a). ¡Qué tal raza! En Palermo, Z. y Quintero, P. (comps.), *Anibal Quijano. Textos de fundación* (pp. 100-107). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- _____. (2014b). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Assis Clímaco, D. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO.
- _____. (2014c). El trabajo al final del siglo XX. En Assis Clímaco, D. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 263-284). Buenos Aires: CLACSO.
- _____. (2014d). Estado-nación, ciudadanía y democracia: cuestiones abiertas. En CLACSO (Editor) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 605-624). Buenos Aires: CLACSO.
- _____. (2017). Modernidad, identidad y utopía en América Latina. En Calderón, F. (comp.). *Imágenes desconocidas. La modernidad en la encrucijada postmoderna* (pp. 29-45). Buenos Aires: CLACSO.
- Segato, R. L. (2014). Anibal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder. En Quijano, A. (ed.), *Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina* (pp. 35-75). Lima: Editorial Universitaria.
- Santos, B. d. S. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Zapata Silva, C. (2018) El giro decolonial. Consideraciones críticas dese América Latina. *Pléyade* (21), 49-71.



SER EN COMUNIDAD: EL DISCURSO DE LAS PLU- RALIDADES ARTICULADAS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA SOLIDARIDAD

**Autora: Mariana de Pablos
Vélez López**

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (USALP), México.

Sus líneas de interés versan en el análisis de los movimientos sociales, los feminismos y el movimiento zapatista (EZLN).

Contacto: dpvlmariana@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4864-6794>

**(Being in community: the unified
pluralities discourse from
recognition and solidarity)**

Fecha de recepción: 03 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 21 de diciembre de 2021

Resumen: Recuperar el concepto de comunidad como punto de partida del trayecto a recorrer en pos por la construcción de otras dinámicas de sociabilidad es en sí una práctica de emancipación. La división social a la que nos hemos enfrentado históricamente enmarca no solo nuestras relaciones sociales, sino también la forma en la que interpretamos las realidades y desde la cual somos con el mundo. El movimiento indígena zapatista, a través de su discurso y sus luchas, contribuye en la construcción de una visión de reconfiguración social, en la que el reconocimiento y la solidaridad con la pluralidad es base y fundamento de la forma en que se vive la comunidad. Si bien es cierto que esto no quiere decir que no se enfrenten a los retos de un pasado y presente colonial, es precisamente en el contexto de lucha donde surgen los significados y conocimientos que abren la puerta a la posibilidad de de-construir nuestras concepciones colonizadas del mundo para trabajar en la transformación social por la búsqueda de realidades alternativas unidas desde la diferencia. Este trabajo es un ensayo de reflexión teórica en torno a la noción de “comunidad” como principio transformador que adquiere especial relevancia al entrar en contacto con el discurso, los valores y el pensamiento-acción del movimiento zapatista. Para lograrlo, por un lado, se retoman algunos de los aportes de autores como Boaventura de Sousa Santos, Claudia Salazar y Aníbal Quijano; así como las propias voces zapatistas. Asimismo, se presta especial atención en la experiencia de la gira por Europa que emprendió esta agrupación en el año 2021, principalmente debido a su gran carga significativa y aporte socio-cultural para el presente análisis.

Palabras clave: comunidad, decolonización, pluralidades, ser-con-otros, zapatismo

Abstract: Recover the concept of community as the starting point of the path to follow in pursuit of the construction of other sociability dynamics is in itself an emancipation practice. Historically, the social division that we have faced frames is not only in our social relations, but also the way in which we interpret realities and from which we are with the world. The Zapatista indigenous movement, through its discourse and its struggles, contributes in the construction of a social vision and reconfiguration, in which recognition and solidarity with plurality is the basis and foundation of the way in which the community lives. Although it is true that this does not mean that they do not face the challenges of a colonial past and present, it is precisely in struggle context where meanings and knowledge emerges that open the possibilities for deconstructing our colonized world conceptions to work on social transformation through the search for alternative realities united from the difference. This work is an theoretical reflection essay about the notion of community as a transforming principle that acquires special relevance when coming into contact with the discourse, values and thought-action of the Zapatista movement. To achieve this, on the onehand, some of the contributions of authors such as Boaventura de Sousa Santos, Claudia Salazar and Aníbal Quijano are taken up; as well as the Zapatista voices themselves. Likewise, special attention is paid to the the European tour experience that this group undertook in 2021, mainly due to its great significant load and socio-cultural contribution to the present analysis.

Keywords: community, decolonization, pluralities, being-with-others, zapatism



Introducción

Si hay algo que caracteriza a la multiplicidad de realidades que componen al mundo es la certeza de la incertidumbre. Las dudas, la crítica y la variedad de apreciaciones son el pan de cada día; nos acechan a todas horas y, casi sin darnos cuenta, nos convierten en actores protagonistas de su propia construcción, y no digo esto de forma negativa, al contrario, creo que estamos presenciando el constante despertar de un mundo eternamente cansado.

La construcción, o, mejor dicho, la transformación de la estructura a partir de la cual se desarrollan las dinámicas de sociabilidad implica la recuperación de los aportes teórico y prácticos que las luchas de los marginados, los excluidos y los maltratados por el sistema de dominación actual han insertado en la conciencia pública y la esfera social. Es a partir de estos conocimientos que se vuelve real la posibilidad de de-construir al mundo y los significados, intereses y valores que alberga. En otras palabras, llevar a cabo una tarea compartida de re interpretación social, para así, empezar a recorrer el camino por la búsqueda de realidades alternativas: integradas, complejizadas y unidas desde la diferencia. Es ahí hacia donde nos dirigimos: la modernidad ha demostrado la urgente necesidad de ampliar el marco de análisis de la realidad y los significados que la integran. En este sentido, el proyecto propuesto por las epistemologías del sur es esperanzador; su apuesta por la reconstrucción social a partir de la recuperación y valoración de los conocimientos generados en los contextos de lucha se aleja de formas de hacer y ser en comunidad regidas por intereses que imperan en las sociedades capitalistas, colonialistas y patriarcales. El movimiento zapatista, a través de su discurso, valores y actuar, es prueba viva de ello. De la mano con todos aquellos —individuos, movimientos, organizaciones, grupos— que trabajan en la reconfiguración de la vida en sociedad, las y los zapatistas han emprendido la búsqueda de nuevas posibilidades que les permitan representar el mundo como un espacio al que pertenecen.

Así, volver la mirada y la atención a las propuestas epistemológicas y de sociabilidad en las que se encuentran trabajando los grupos en lucha, los grupos en búsqueda del cambio es lo que pre-tende el presente trabajo. De esta forma, me propongo hacer un análisis de dicha tarea colectiva de reconstrucción social a partir de la recuperación del concepto de comunidad, mismo que toma especial relevancia al ser puesto en contacto con el discurso de liberación, autonomía y resistencia del movimiento indígena zapatista.

La lucha del movimiento zapatista es una misma, pues surge de un pasado compartido y camina hacia un mismo futuro, sin embargo, se manifiesta desde la diversidad de voces, actos y cuerpos. La “Gira por la vida”, suceso de alcance internacional y gran impacto social, pero, sobre todo, diría yo, importante por su ambivalencia de interpretación, es desde donde partimos y hacia dónde vamos, pues al problematizarla desde una perspectiva de-constructiva permite desentrañar los marcos de sentido que componen al suceso y al discurso que lo antecede y lo construye en su núcleo.

A principios de mayo de 2021, siete integrantes del movimiento indígena zapatista zarparon de Quintana Roo con destino a España con el objetivo de realizar una “travesía inversa”, como lo llamaron los medios de comunicación, con el fin de, acorde a militantes del movimiento en su página web oficial, “platicar sobre nuestras historias mutuas, dolores, rabias, logros y fracasos” (Comandante Contreras y Subcomandante Moisés, 2021: 1). A 500 años de la Caída de Teno-chtitlán, los zapatistas tenían planeado llegar a Madrid para informar de primera mano que no han sido dominados y que siguen resistiendo. Su plan es denunciar el contexto en el que se encuentra viviendo la población mexicana: violencia, feminicidios, desaparición forzada; el despojo de los territorios de los pueblos originarios por parte del Estado y agentes privados; y la destrucción de comunidades por la violencia organizada. Así como lograr que sus luchas antisistémicas, anticapitalistas y altermundistas



encuentren un espacio de diálogo, reflexión e intercambio con otros movimientos y organizaciones sociales que sufren las consecuencias de esta realidad mundial (Castellanos, 2021).

Las noticias de los diferentes medios, los mensajes difundidos por el propio movimiento zapatista y la respuesta internacional se mantienen en una línea impregnada de optimismo y esperanza. En la superficie no hay nada más que observar, no se trata más que de un viaje por la búsqueda de la paz, del diálogo entre naciones y la unión. Sin embargo, falta observar un poco más allá para ser capaces de ver que el trasfondo es mucho más profundo de lo que aparenta. ¿Qué más hay? ¿Qué aportes teórico-prácticos se pueden recuperar de este suceso? ¿Qué nos quiere decir? ¿desde donde surge y hacia dónde va?

No es difícil darse cuenta de que este hecho está impregnado hasta las raíces de significado y, sobre todo, de historia. Pero, para responder realmente a estas interrogantes, es necesario poner en práctica un ejercicio deconstructivo que consta de dos partes. Por un lado, sentar las bases teórico-conceptuales dentro de las cuales se enmarca esta propuesta con el fin de comprender no solo el suceso, sino también los marcos de significación e interpretación social desde los cuales se construye la comunidad que lo hizo posible. Y, por otra parte, desarrollar una perspectiva híbrida que, si bien reconozca el carácter emancipatorio con el que este suceso se caracteriza, así como los aportes teórico-prácticos que contribuyen en la construcción de las epistemologías del sur; tampoco deje de lado una postura crítica, que no ignore el papel histórico-cultural que ha permeado las relaciones dominantes-dominados desde los inicios de esta misma clasificación. No me propongo llegar a verdades absolutas ni posturas irrefutables, pero sí abrir paso a la discusión y la duda. De esta forma, el presente texto se compone por cinco apartados, que si bien no son independientes y tienen por objetivo final situar al lector frente a un marco de interpretación más amplio; cada uno de ellos cuenta con un propósito específico.

La primera sección, busca ahondar en el principio de comunidad como propuesta de sociabilidad que se fundamenta en dos valores esenciales: la solidaridad y el reconocimiento; así como en las distintas formas de hacer y ser en comunidad que se han configurado históricamente en nuestras sociedades. En el segundo apartado, es de interés desarrollar la propuesta por la construcción de realidades alternativas que fundamentan su existencia en el desarrollo práctico y epistemológico del reconocimiento y la solidaridad. Por su parte, los apartados tres y cuatro se conforman por el análisis del discurso zapatista que surge y se desarrolla en el contexto de la *Gira por la vida*, a partir del marco de interpretación desarrollado previamente. Finalmente, en el último apartado se profundiza brevemente sobre la apuesta por la construcción de sociedades como la que proponen los zapatistas y a partir de las cuales se fundamentan las epistemologías del sur: alternativas, en procesos de emancipación y unidas desde la diferencia.

1. Otras formas de hacer y ser en comunidad

“El ser humano se humaniza solamente en el encuentro con el otro”
(Salazar, 2011: 97).

La vida en comunidad no puede ser evadida, es condición natural de la (co)existencia humana. Estamos destinados a encontrarnos, compartirnos, descubrirnos hasta el final, esto es, hasta la muerte. Sin embargo, no todo se encuentra fuera de nuestro alcance: aun podemos decidir la forma en que vivimos la comunidad.



Ya he dado una pista sobre los horizontes teóricos de este análisis, empero para llegar a ello es pertinente definir en primera instancia desde donde entendemos la comunidad y de qué hablamos cuando hablamos de ella.

Acorde a Bovanetura de Sousa Santos, en su marco respecto a la teoría de la modernidad y el conocimiento, considera que la comunidad se presenta como una de las lógicas que componen el pilar de la regulación. Entendido desde esta perspectiva, es de suma importancia recalcar que, si bien el principio de comunidad implica una obligación horizontal, al igual que el principio de mercado, esta se compone por el reconocimiento de quienes la integran, lo cual, en otras palabras, “contrarresta los rasgos autoritarios de la obligación política vertical sobre la que se funda el Estado y, produce un vínculo solidario que va en contra de los rasgos individualistas sobre los que se funda la lógica de regulación del mercado” (Álvarez, 2017: 129).

De esta forma, la relevancia del principio de comunidad radica en la posibilidad de su recuperación como “representación inacabada de la modernidad” (Santos, 2000), pues al no haber sido colonizado en su totalidad por las demás lógicas regulatorias, se convierte en un elemento esencial en la construcción del posmodernismo de oposición. Son las dimensiones principales que lo componen —la solidaridad y el reconocimiento— las que fundamentan dicha recuperación. A partir de ellas han sido desarrolladas herramientas teóricas (sociología de las ausencias, sociología de las emergencias, entre otras) que buscan impulsar la transformación social a partir del reconocimiento del conjunto de realidades y formas de crear conocimiento que la modernidad se ha encargado de invisibilizar históricamente, para así trabajar en una red de solidaridad que se integre por las diversas y muy heterogéneas prácticas políticas emancipatorias (Santos, 2000). Respecto a este punto, son las epistemologías del sur parte importante de esta propuesta, pues transformar (solidarizar) la realidad solo es posible al llevar a cabo un constante trabajo de reconocimiento y reinterpretación de los saberes tanto establecidos como en desarrollo.

En resumen, la propuesta de Santos sobre la recuperación de la comunidad tiene por objetivo promover formas alternativas de sociabilidad que se orienten hacia el reconocimiento y la solidaridad. Ahora bien, llegado este punto vale la pena hacernos la misma pregunta que propone Salazar (2006: 96): “¿Qué hace diferente a la comunidad cuando lucha por sus reivindicaciones, por formar parte activa en el todo social, respecto a la comunidad que pretende la desaparición de los otros bajo la égida de sus verdades fundamentales?”

El colonialismo como forma de sociabilidad hegemónica ha sido la base y el fundamento de la construcción de dinámicas de relación basadas en criterios de inclusión y exclusión resultado del paso colonizador en todo el globo. Como nos ha dejado saber Quijano en su amplia bibliografía sobre el tema, la distribución de la población mundial en jerarquías y roles creados en y a partir de la estructura de poder moderna fue (y permanece) establecida a partir de la idea de raza. Como método de legitimización de las relaciones sociales, producto de la dominación colonial, la noción de raza dio origen a “nuevas identidades” históricas, las cuales fueron incorporadas, desde su diversidad, no solo a una estructura de control de trabajo racista, sino a un mismo orden político, económico y cultural articulado en torno al mundo y pensamiento eurocentrado.

Ahora bien, Salazar entiende la comunidad como “sujeto colectivo constituido a partir de procesos identificatorios que establecen lo diferente como exterioridad y que asignan modalidades de pertenencia e inclusión correlativas a la exclusión de los otros” (2006: 95). Así, el reconocimiento de la existencia de un “nosotros” como elemento fundacional de esta idea de comunidad se vuelve esencial para la comprensión del proceso de conformación de las identidades colectivas. Nosotros es la máxima expresión de estar con otros; con hace referencia a la diferencia, a la separación entre la identidad individual y colectiva. De esta forma, nosotros se refiere a la “acogida recíproca entre unos que son otros en un espacio simbólico que nos es común, en una posición subjetiva que compartimos” (Salazar, 2006: 100).



Es precisamente en este último punto donde radica la relevancia de este concepto, pues al hablar de la reunión de diferencias incluidas en un espacio compartido, también se establece lo que Salazar llama un “borde de diferenciación”: “los otros” o bien “ellos”, es decir los que forman parte del encuentro únicamente mediante el reconocimiento de su exclusión.

Una vez planteadas estas cuestiones es posible volver al cuestionamiento propuesto y afirmar que la diferencia fundamental entre la comunidad en procesos de emancipación y aquella cuya estructura histórica de poder domina todos los ámbitos de la vida social, es la forma en que construyen “el encuentro”.

Llegado este punto es claro que hablar de comunidad implica necesariamente hablar de identidades: identidades dominantes y dominadas. Por un lado, el pensamiento colonizador, racista y eurocentrista se construye en y a partir de un nosotros, cuyas lógicas, razonamientos y dinámicas de relación establecen los límites de la sociabilidad posible, esto es, de hacer comunidad. Mientras que las “nuevas identidades”, o bien los ellos de la jerarquía de dominación colonial, más allá de un nosotros trabajan en lo que el autor propone llamar ser-con-otros.

La propuesta de este concepto tiene una doble intencionalidad íntimamente conectada dada su meta utópica, pues implica no solo el reconocimiento del otro diferenciado, sino también de uno mismo como cuerpo, identidad y totalidad individual frente a otras totalidades; con el fin último de asumir la construcción del futuro como propone Arturo Rico Bovio (2010): una tarea compartida. Ser-con-otros “es comunicar, poner en común, comparecer ante los otros, salir de sí para ir hacia el otro, exponerse ante, presentarse, ir al encuentro, afectar y ser afectado, y producir las resonancias del encuentro”(Salazar, 2006: 103).

Ser recuerda al quehacer propuesto por Rico Bovio de reconceptualizar al ser humano partiendo de la idea de que somos un cuerpo, en contraposición con la cosificación corporal propia del eurocentrismo que afirma que tenemos uno. De esta forma, recuperar el cuerpo significa superar los límites y las verdades absolutas establecidas por la modernidad y su pensamiento eurocentrado; y construir nuestras propias identidades individuales y colectivas. Prevaler ante las clasificaciones sociales, los roles y las jerarquías en las que fueron colocados los cuerpos, con el fin último de “alcanzar la condición plena como seres humanos” (Rico, 2010: 361) a partir del reconocimiento de nuestras diferencias como parte de nuestras fortalezas.

Poner en práctica esta visión de sociabilidad posibilita la construcción de un mundo alternativo que no solo reconozca la diversidad, sino que solidarice con ella. En otras palabras, significa recuperar el concepto de comunidad desde una perspectiva emancipatoria que encuentre en los principios que la integran un medio para reconfigurarse como cuerpo social autónomo, liberado y capaz de construir sus propios discursos y formas de acción.

2. *Ser-con-otros: zapatistas con el mundo*

El saber hegemónico de nosotros-dominantes ha encontrado su camino para representar al mundo como su propiedad y, a partir de ello, transformarlo, ordenarlo y reconstruirlo de acuerdo con sus propias necesidades. La búsqueda por caminos alternativos ha permitido —si no es que fomentado— la configuración de marcos de significación e interpretación de la realidad compartidos cuyo objetivo es, como afirma Santos (2019: 21), al referir a las epistemologías del sur: “que los grupos sociales oprimidos representen el mundo como suyo y en sus propios términos, pues solo de esa forma serán capaces de transformarlo de acuerdo con sus aspiraciones”.



Las luchas, la producción de conocimiento y toda acción emancipatoria que se encuentre en la realización de esta tarea epistemológica y práctica parten de procesos de liberación cognitiva, entendidos como una transformación del comportamiento y, sobre todo, de la conciencia (De Miguel, 2005). Este concepto hace referencia a la crítica de principios aprendidos e interiorizados a partir de la socialización de los sujetos en diversos espacios con el objetivo de generar cambios en tres aspectos:

Primero, el sistema o aquellos aspectos del sistema que la gente experimenta y percibe que pierden legitimidad; segundo, la gente comienza a exigir derechos que impliquen demandas para el cambio; y tercero, el nuevo sentido de eficacia, donde la gente que ordinariamente considera ineficaz al sistema cree que tiene más capacidad para llevar a cabo sus demandas por ellos mismos (Arechavaleta, 2010, p. 54).

De esta forma, es posible percibir que la participación juega un papel fundamental en lo que Cerutti (2010) propone llamar “lo utópico operante”: la búsqueda por la construcción de realidades alternativas como resultado de procesos de liberación cognitiva. Solo mediante una participación decidida y activa es que: “los sujetos sociales van descubriendo así que poder significa poder-hacer” (Cerutti, 2010: 105). Ejemplo de ello y todo lo expuesto anteriormente han sido los zapatistas. Desde la posición de ellos a la que han sido históricamente relegados, construyen comunidades en donde la concepción de un nosotros excluyente y organizado a partir de jerarquizaciones y clasificaciones regidas por intereses colonialistas, capitalistas y patriarcales, cambia por completo; se transforma y re configura en un proyecto común, que si bien parte de un pasado colonial compartido, escribe su propio futuro aquí y ahora al construir un espacio diferente con cabida para todo aquel con el deseo de imaginar y construir caminos alternativos de transformación social.

Es en este último punto donde radica uno de los elementos esenciales que componen la vida en comunidad zapatista: la articulación. Si bien la concepción de autonomía que han construido es una de las características más importantes que integran su pensamiento- acción, el fomento y la búsqueda por la unión con la diversidad es propia del movimiento zapatista. Los movimientos indígenas, feministas, de la diversidad sexual y ecologistas, así como todos aquellos que sufren la opresión y explotación del sistema actual han encontrado entre sus filas un espacio para la expresión y la manifestación de sus ideales, esto es, de su propia emancipación. Se trata de un hecho que inevitablemente ha contribuido a la generación de conocimiento compartido como resultado de las experiencias de opresión y resistencia. Gran cantidad de grupos sociales que se encuentran sometidos a la triada dominante capitalismo-colonialismo-patriarcado encuentran el reconocimiento y la solidaridad que buscan en el movimiento zapatista.

En esta forma de hacer y ser en comunidad, el cuerpo pasa a convertirse en símbolo de identidad y comunidad trascendente, que no reconoce los límites establecidos por una racionalidad dominante. El reconocimiento por la diversidad compartida, o lo que yo llamo, *pluralidades articuladas*, no reconoce fronteras de ningún tipo; la comunidad se construye en y a partir de toda individualidad y colectividad con quien se comparte una identidad en proceso de reivindicación de autonomía y liberación, esto es, el discurso de las pluralidades articuladas, del reconocimiento de uno en el otro. Es ahí a donde vamos, las y los zapatistas traspasan fronteras de todo tipo para reconocer y solidarizar con las luchas y comunidades que tienen por objetivo *ser-con-otros*, es decir compartir y poner en común lo que nos une pese a las diferencias.

El discurso zapatista se materializa al poner en práctica los principios que componen su percepción de vida en comunidad. Hay una gran cantidad de casos y situaciones de los que se puede hacer mención para ejemplificar lo que ya se ha dicho, sin embargo, nos concentraremos en uno: la *Gira por la vida*. Este hecho de alcance global se autodefinió como una búsqueda por el diálogo



y el intercambio de experiencias, resultado de un pasado y presente que permanece fragmentado por los intereses del sistema global actual.

Ya hemos comenzado este necesario recorrido de caminar preguntando; hemos establecido las bases y los principios que nos permiten comprender la división social a partir de la cual se configuran las dinámicas de sociabilidad de este mundo necesitado de una reestructuración sistemática profunda. La tarea a la que nos enfrentamos no es sencilla; sin embargo, como lo han demostrado las y los zapatistas, es posible. Ahora bien, lo que sigue es una propuesta de análisis del panorama completo sobre el caso mencionado, el cual ha sido seleccionado dada su importante carga de significación e interpretación. En otras palabras, propongo hacer un ejercicio de disección que recupere, por un lado, las valoraciones y marcos de sentido que configuran la lucha zapatista desde el caso específico de la Gira por la vida y que, al mismo tiempo, no deje de lado los elementos implícitos, pero siempre muy presentes, del poder colonizador.

3. Voces y cuerpos emancipados: el discurso zapatista a través de la *Gira por la Vida*

La consigna que motiva a este movimiento tiene peso: “otro mundo es posible”. Si bien es cierto que hay mucho que decir de esta frase, por ahora quisiera concentrarme en todo lo que envuelve la justificación de su carácter emancipatorio. En las líneas literales de las expresiones zapatistas se lee una inconformidad con la modernidad al criticar una de sus características principales: su ambivalencia. Vivimos bajo un orden regulatorio que dedica potentes esfuerzos a instalar la idea que existe un efectivo reconocimiento por los derechos, que acontece una adecuada distribución del poder y que si hay algo que rige su orden son los principios que defiende la propia emancipación. Sin embargo, sobra decir que esto es un engaño, un engaño que el movimiento zapatista busca poner en evidencia.

El discurso zapatista se rige por los principios de emancipación. Busca desestabilizar la línea en la que se encuentran establecidas las expectativas definidas por el pilar de la regulación (Santos, 2000) porque cree firmemente en el poder de éstas para la construcción de un orden social más incluyente con miras a suprimir las diferencias sociales que caracterizan la vida actual: un orden que trascienda la realidad y sea capaz de superar los problemas de la modernidad con los propios aportes modernos, como lo son la utopía y los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, otro punto a reconocer es la forma en que hacen comunidad. Como ya fue explicado, para conformarse y ser comunidad, se alejan de las ideas de la sociedad homogénea establecidas por la racionalidad eurocéntrica. Quijano explica que, a lo largo de su paso dominante por el mundo, las potencias coloniales europeas se encargaron de invisibilizar a todo tipo de “sujeto” a menos de que éste se encontrase dentro del contexto (mental y literal/material y simbólico) eurocentrado. Teniendo esto en mente, es posible reconocer que el discurso a partir del cual configuran sus principios de comunidad no se rige por los límites establecidos por la racionalidad/modernidad eurocéntrica, sino que reconoce la heterogeneidad que conforma la realidad. Recurre, como lo indica Quijano (1994), a la idea del “otro” —el ellos de Salazar— diferente, diverso y sobre todo en proceso de liberación cognitiva, para fundamentarse y para permitir la posibilidad de conformar nuevas formas de intercambiar cultura.



Es posible identificar esto en su gira por el mundo: fueron recibidos por comunidades de españoles, franceses, alemanes entre cuyas filas el reconocimiento por la diversidad y el proyecto común no es el único elemento identificable, sino también, y principalmente, la solidaridad entre la(s) lucha(s) y los principios que la motivan:

Somos mujeres, lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, travestis, transsexuales, intersexuales, queer y más, hombres, grupos, colectivos, asociaciones, organizaciones, movimientos sociales, pueblos originarios, asociaciones barriales, comunidades y un largo etcétera que nos da identidad. Nos diferencian y distancian tierras, cielos, montañas, [...], razas, culturas, idiomas, historias, edades, geografías [...] y un largo etcétera que nos hace distintos y, no pocas veces, contrarios. Sólo nos unen muy pocas cosas: el que hacemos nuestros los dolores de la tierra [...]. El entendimiento de que es un sistema el responsable de estos dolores. El verdugo es un sistema explotador, patriarcal, piramidal, racista, ladrón y criminal: el capitalismo. [...]. El compromiso de luchar, en todas partes y a todas horas —cada quien en su terreno—, contra este sistema hasta destruirlo por completo. [...]. La certeza de que la lucha por la humanidad es mundial. [...]. La convicción de que son muchos los mundos que viven y luchan en el mundo. Y que toda pretensión de homogeneidad y hegemonía atenta contra la esencia del ser humano: la libertad. La igualdad de la humanidad está en el respeto a la diferencia. En su diversidad está su semejanza. [...] (Comandante Contreras y Subcomandante Moisés, 2021, p.1)

Ahora bien, es importante recalcar lo ya sabido, su discurso, como cualquier otro, solo tiene peso real cuando es asimilado desde su intersubjetividad. Entonces, cabe preguntarnos ¿cuál es el papel del contexto inmediato dentro de esta realidad? Es decir ¿qué rol juega el propio Estado mexicano? La respuesta nos remonta hacia cuestiones histórico-culturales que nos conectan al pasado (¿y presente?) colonial.

En su artículo, *Colonialidad y modernidad/racionalidad*, Aníbal Quijano (1992) es muy claro al explicar que fue el colonialismo y la estructura de poder que estableció (dominantes-dominados), el que produjo las construcciones sociales que más tarde fueron reconocidas como discriminatorias, pues dividieron a la sociedad en clasificaciones de tipo étnico, esencialmente, y desde las cuales operan —y siguen operando— nuestras relaciones sociales. Si bien, como afirma el autor, el colonialismo ha sido erradicado como sistema político, la colonización cultural permanece presente hasta nuestros días. Es esto lo que denomina como “colonialidad del poder”. La imposición de imágenes, ideas y visiones del mundo es una constante, pero más grave aún es nuestra dócil aceptación de ellas.

Las construcciones intersubjetivas discriminatorias siguen siendo aplicadas por distintos agentes, tanto en México, como en el mundo. Son parte de nuestra realidad, definen la forma en que nos relacionamos y, más importante aún, definen la forma en que somos en comunidad, pues es a partir de ellas que se construye la excluyente, racial y enraizada idea colonial de nosotros-dominantes en la que ellos-indígenas son comúnmente excluidos. Nuestro imaginario sigue colonizado; el repertorio cultural que conforma nuestras visiones del mundo permanece dominado por imágenes ajenas, logrando así que nuestra propia cultura pierda valor y que, quienes han buscado resistir y enfrentar estos imaginarios jerarquizantes sean relegados e ignorados.

Así, no parece ilógico afirmar que para muchos el discurso zapatista resulta lejano; y que mucha razón tiene Aníbal Quijano al afirmar que “la colonialidad es aún el modo más general de dominación en el mundo actual” (1994: 14). Por si todo lo anterior fuera poco, cabe añadir el ingrediente racista, ese que a muchos nos mantiene observando desde la distancia.



Su lucha frecuentemente es considerada como ajena por ciertos sectores porque no consideran que les incluya; las ideas de superioridad e inferioridad, de nosotros y ellos, han sido naturalizadas y la noción de la diferencia de mundos ha sido aceptada —aunque implique la continuación de la dominación— y hoy esa es la razón por la que los zapatistas busquen otros mundos. En otras palabras, lo que quiero decir es que, si se analiza desde esta perspectiva, en realidad tiene mucho sentido y una gran carga significativa el hecho de que el movimiento, comunidades zapatistas y simpatizantes visualicen la posibilidad de que su lucha y demandas sean reconocidas y, más importante aún, solidarizadas con comunidades que no pertenezcan a su contexto social más cercano, es decir, el mismo México; sino con aquellas con las que uno podría imaginar que habría más fronteras.

5. A manera de crítica decolonial

Hasta el momento he descrito algunos puntos a tomar en cuenta para comprender el carácter emancipatorio de este suceso. Me he tomado la libertad de justificar las razones por las que creo que esta protesta tiene un gran peso cultural, social y político; así como un alto valor histórico para el mundo. Su incansable búsqueda por la autonomía, la resistencia y el quebrantamiento con las diferentes formas de dominación a los cuales se han enfrentado los indígenas, así como el hecho de asumir la tarea de reconstrucción social requiere de trabajos de reconocimiento y validación del conocimiento que se genera en estos contextos de lucha. Sin embargo, no quisiera concluir sin antes expresar otra forma de interpretar este hecho, la cual en pocas palabras se resume en la frase, “ningún imaginario se puede autoproclamar completamente libre del poder de la colonización cultural”.

Tal y como menciona Aníbal Quijano, Europa se ha considerado —y la seguimos considerando— “espejo del futuro”. Si bien ya no mantiene el orden político característico de la colonia, sigue representando un ideal de sociedad, de vida y de futuro al que aspiramos, especialmente, los países colonizados. Con esto en mente, es más sencillo ser capaces de leer el mensaje detrás del gran suceso, detrás de la partida del buque, el cual radica esencialmente en el rol de la reivindicación.

Los y las militantes del movimiento zapatista se proclaman anticapitalistas, autónomos, altermundistas y de posición decolonial, pero un evento de este tipo deja ver que la suya no es una posición etnocéntrica o localista. La búsqueda por el reconocimiento internacional deja ver su simpatía por las puertas que ha abierto la globalización; pero más importante, el discurso de igualdad que buscan difundir entre los países europeos y el mundo deja ver una búsqueda por la reivindicación, por el reconocimiento internacional de la lucha anti colonial. No puedo no detenerme a criticar esta búsqueda que, sin lugar a duda, refleja la posición en la que están—y seguirán estando— los europeos en nuestro imaginario: seres superiores, seres con quienes sí es posible trazar una alianza de cambio mundial exitosa. Así, dejando de lado nuestras diferencias interiores, no podemos negar que lo que siempre nos unirá como sujetos y cultura es nuestra posición de centenaria dominación.

Por el otro lado, el hecho de que la visita se realice precisamente a 500 años de la Caída de Tenochtitlán y que la ruta sea la misma “pero al revés”, podría ser juzgado como una especie de acción necesaria para los indígenas quienes, especialmente, sufren las repercusiones de la colonización y siguen experimentando en carne propia la exclusión del mundo y de su propio Estado nacional. Este suceso se podría describir en pocas palabras como una forma de cuestionar el modelo dominante, cuyo trasfondo histórico radica en el deseo de “ponerse a la misma altura” y enviar un mensaje de igualdad, de renuncia a la dominación.



Si bien es cierto que el movimiento zapatista encontrará cientos de simpatizantes alrededor del mundo con quienes sea posible trazar una misma ruta de comunidad, considero difícil, más nunca imposible, borrar la gruesa línea que divide históricamente a naciones dominantes y dominadas y que siempre será un bache en el camino. Sin embargo, el proyecto propuesto por las epistemologías del sur es precisamente una luz en esta eterna oscuridad: recuperar, validar e insertar en la esfera pública el conjunto de conocimientos que resultan de las experiencias de resistencia y lucha de todos aquellos que han sido desplazados, marginados y excluidos por los intereses del colonialismo, el capitalismo y el patriarcado (Santos, 2019), es un paso fundamental en este proceso de construcción de realidades alternativas.

El mundo en el que vivimos actualmente es complejo, se construye y reconstruye todo el tiempo. De esta forma, no considero posible creer en verdades irrefutables o adoptar posturas absolutas; creo que lo único que tenemos fuera de esta incertidumbre universal es la posibilidad de fomentar el juicio, la crítica, la reflexión y, sobre todo, aprender a desaprender, es decir, a cuestionarlo todo. Tirar abajo nuestras construcciones mentales y sociales para volverlas a construir y de ahí partir para analizar hechos como el descrito anteriormente. Este proceso implica la descolonización de nuestro imaginario, de nuestra cosmovisión; proceso difícil, pero posible.

6. Puntos finales

¿Cuál es la diferencia entre las comunidades que integran la vida en sociedad? Pregunta con trampa, pues la respuesta se encuentra en su propio planteamiento: la forma como decidimos vivir. Se podría sencillamente dividir al mundo en un nosotros, históricamente caracterizado por ser excluyente de la diferencia, y un ellos en proceso de reconfiguración de sí mismos, como cuerpo e identidad individual y social. Sin embargo, ya nos hemos encontrado en ese punto muerto por demasiado tiempo. La propuesta alternativa es aquella en la que trabajan comunidades como la zapatista: soñar nuevamente el mundo de la mano con la aportación plural de quienes forman cada uno de los cuerpos sociales (Rico, 2010).

En otras palabras, reconstruir las demarcaciones y trabajar en un Nosotros diverso, abierto y hospitalario; en donde el reconocimiento por las necesidades, motivaciones y luchas de quienes la integren formen parte de un todo común diferenciado. Así, “no se trata de instaurar una tierra prometida, sino un trayecto particular en donde el sentido emerge, ilumina momentáneamente el carácter histórico y político de una acción que se responsabiliza por los otros sin sujetarlos” (Salazar, 2011: 106).

Así, la apuesta por los principios que componen a la comunidad —reconocimiento y solidaridad— es en realidad la apuesta por la redefinición de los límites y las fronteras, las demarcaciones y los marcos de sentido que constituyen la división social establecida por la racionalidad moderna de un nosotros en contraposición de un ellos. El movimiento indígena zapatista, a través de su discurso y sus luchas, contribuye en la construcción de una visión de la realidad alternativa, en la que el reconocimiento de la pluralidad es base y fundamento de la forma en que se vive la comunidad. Como resultado de esto, coloca sobre la esfera pública un proyecto que tiene cabida para todo aquel que se encuentre en procesos de reivindicación sobre los significados que imperan la vida en sociedad y que son resultado de un pasado colonial. No obstante, esto no implica quiere decir que queden borrados de la existencia, ellos albergan en lo más profundo de la conciencia del cuerpo social. Por estas razones es que se vuelve necesario trabajar en la tarea deconstruccionista y en el cuestionamiento para convertirlos en una forma de vida; preguntarnos hasta dónde



estamos colonizados y cómo afecta sobre la forma en que somos en comunidad, para así, ser realmente capaces de la construcción de realidades alternativas que se organizan y relacionan a partir de principios opuestos a los que dominan en las sociedades capitalistas, colonialistas y patriarcales.

Vivir, compartir, experimentar la vida en sociedad implica más que encontrarnos en un mismo espacio y tiempo. Es en realidad un proceso de reconocernos como cuerpos e identidades que son en comunidad para así, vivirnos, compartirnos, experimentarnos. Las fronteras más complejas las construimos nosotros mismos, no la geografía ni la época; una vez encontremos el camino para sobreponernos a ellas, como lo han ejemplificado las y los zapatistas, ya no hay vuelta atrás, pues será en ese momento cuando estemos sumergidos más que nunca en la tarea por la construcción de un mundo alternativo integrado por muchos mundos.

Bibliografía

- Álvarez, F. (2017). "Boaventura de Sousa Santos: comunidad, conocimiento, emancipación" en *Miríada: investigación en ciencias sociales*, 9, (13). [26/11/2021]. Disponible en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miríada/article/view/4090>
- Arechavaleta, C. (2010). "De la estructura de oportunidades políticas a la identidad colectiva. Apuntes teóricos sobre el poder, la acción colectiva y los movimientos sociales" en *Espacios públicos*, 13, (27) [07/11/2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67613199012>
- Castellanos, L. (28 de abril de 2021). "Otro mundo es posible: el EZLN zarpa desde México hacia Europa". *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2021/04/28/ejercito-zapatista-liberacion-nacional-ezln-viaje-europa-amlo/>
- Cerutti, H. (2010). "Lo utópico operante en la historia como núcleo motriz de la praxis de la resistencia en Nuestra América" en *Utopía es compromiso y tarea responsable* (pp. 97-107). Monterrey, México: CECYTE.
- Comandante Contreras y Subcomandante Moisés. (01 de enero de 2021). Primera parte: Una declaración... por la vida. *Enlace zapatista*. <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2021/01/01/primera-parte-una-declaracion-por-la-vida/>
- De Miguel, A. (2005). "La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género" en *Cuadernos de Trabajo Social*, 18. [07/11/2021]. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110231A>
- McAdam, D. (1994). "Cultura y movimientos sociales". en E. Laraña y J. Gusfield. (eds.). *Los nuevos movimientos sociales*. Madrid, España: CIS.
- Quijano, A. (1992). "Colonialidad y modernidad/razionalidad" en *Perú Indígena*, 29, (13). [07/09/2021]. Disponible en: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- _____. (2011). "¡Qué tal raza!" en *América Latina en Movimiento*, (320). [09/09/2021]. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5724>
- _____. (2014). "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina" en *Cuestiones y Horizontes. De la dependencia histórico-cultural a la colonialidad-descolonialidad del poder* (pp. 777-833). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rico, A. (2009). "El cuerpo recuperado: la meta utópica". En *Utopía en marcha* (pp. 355-369). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Salazar, C. (2011). "Comunidad y narración: la identidad colectiva" en *Tramas*, (34). [01/11/2021]. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/tramas-mexico-d-f/articulo/comunidad-y-narracion-la-identidad-colectiva>
- Santos, B. (2019). "Recorridos para las epistemologías del Sur". En *El fin del imperio cognitivo* (pp. 45-68). Madrid, España: Editorial Trotta.
- Santos, B. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, España: Editora Desclée de Brouwer.



MONARQUÍAS CORPORATIVAS. TRANSFERENCIAS HORIZONTALES, HORIZONTES DECOLONIALES

(Corporate monarchies. Horizontal transfe-
rences, decolonial horizons)

Fecha de recepción: 04 de agosto de 2021

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2021

**Autor: Moisés Ezequiel
Zepeda Moreno**

Doctorante en Ciencias en Educación Agrícola Superior en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) México. Maestro en Tecnología Digital para la Educación y Maestro en Humanidades por el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. Licenciado en Gestión Cultural por la Universidad de Guadalajara (UdG), México. Tiene una experiencia mayor a 15 años de trabajo en colectivos y comunidades Jñatro del Estado de México. Cuenta con varias publicaciones indexadas de carácter antropológico, sociológico y sobre temas educativos.

Contacto: al19133361@chapingo.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2870-9332>

Resumen: El presente trabajo es un análisis sobre el problema pedagógico actual implicado a las transferencias tecnológicas relativas a los pueblos rurales frente a la revolución tecnocientífica. Retomando los análisis sociológicos de González Casanova (2017) se propone una interpretación cualitativa sobre las actuales formas corporativas que reproducen sistemas de control ecológico y biopolítico. El primer tema trata de acotar el concepto propuesto para señalar el carácter antidemocrático que cobra el

uso de las tecnociencias al depender de grandes sistemas corporativos, lo que se define como monarquías corporativas. Posteriormente se aborda un análisis del paradigma tecnocientífico, sus relaciones productivas, su genealogía y surgimiento. Finalmente se realiza un análisis básico sobre lo que se reconoce como un proceso de transferencia tecnológica horizontal en el caso de la agricultura en Cuba. En base al trabajo abordado la pedagogía se comprende como una práctica hacia la democratización del conocimiento a través de diálogos de saberes por medio de los cuales las diversas poblaciones puedan apropiarse de los conocimientos técnicos y científicos para enfrentar desde su realidad local, el colapso moderno/colonial del capital.

Palabras clave: Tecnociencias, Epistemologías del sur, Decolonialidad, Transferencia tecnológica, Diálogo de saberes

This work is an analysis of the current pedagogic problema involved in horizontal transfers relative torural tonws in the fase of the tecno-scientific revolution. Returning to the sociological analyzes of Gonzalez Casanova (2017), we propose a qualitative interpretation of the current corporate forms that reproduce ecological and biopolitical control systems. The first topic tries to limit the proposed. The first topic tries to limit the proposed concept to pint out the undemocratic nature of the use of techosciences by dependen on large corporate systems, which is defined as corporate monarchies. Subsequently, an analysis of the techno-scientific paradigm its productive relationships, its genealogy and its emergence. Fanally, a basic analysis is carried out on what is recognized as a horizontal technology transfer process in the case of agriculture in Cuba. Based on the work addressed , the pedagogy is understood as the training or democratization of knowledge through dialogue of kowledge throught which the various populations can appropriate technical and scientific knowledge to face the modern/colonial collapse of the country from their local reality.

Keywords: Technosciences, Epistemologies of the South, Decoloniality, Technology Transfer, Knowledges Dialouge



Introducción

Quienes trabajamos la educación rural, reconocemos dos dimensiones fundamentales del problema pedagógico. En primer lugar, que los pueblos rurales representan espacios de diversidad socioterritorial, cultural, productiva y política frente a la homogeneidad moderna/colonial. En segundo lugar, esta diversidad de proyectos y convivencias regionales se enfrentan al problema de las transferencias de conocimientos y tecnologías que surgen fuera de las relaciones metabólicas de los sistemas productivos agrícolas que dan sustento a las dimensiones culturales y derechos políticos que definen su posible reproducción sociocultural. En otras palabras, el problema de las transferencias tecnológicas, científicas y epistemológicas han sido el centro del debate pedagógico desde la segunda mitad del siglo XX.

Ya en el año de 1972 el pedagogo Paulo Freire (1973) analizaba la emergencia de profundas transformaciones técnicas/científicas que eran impulsadas como alternativas productivas para los pueblos rurales a través de nuevos modelos pedagógicos instrumentales. Se trata de una dinámica marcada por fricciones y resistencias entre el poder tecnocientífico y las diversas perspectivas culturales contenidas en la vida rural. En otras palabras, hablamos de un choque cultural y civilizatorio mediado por lo que hoy puede ser reconocido como una de las revoluciones teóricas, científicas y epistemológicas de mayor trascendencia en la historia de la humanidad. La pregunta ¿extensión o comunicación? (Freire 1973, p. 73) fue la antesala sobre un debate entre la razón instrumental de la emergente revolución tecnocientífica y su papel en la formación educativa de los pueblos rurales, sus derechos, cultura y autonomía. Se trata de un escenario que sería problematizado por toda la pedagogía del oprimido y que hoy se coloca como el eje central en el debate sobre la propia sobrevivencia de nuestra especie.

El eje de esta extensión bancaria de la tecnología hacia los pueblos rurales sucede en el marco de los primeros pasos de la instrumentalización de las llamadas tecnociencias. Hablamos de la articulación de nuevos paradigmas tecnocientíficos articulados posterior a las guerras mundiales del siglo XX que fueron expandiendo sus niveles de influencia en la vida social y en la ecología. Aparecerán revolucionarias dimensiones del conocimiento tecnológico y también se reconfigurarán sus alcances y los espacios para su práctica. Hoy la vida no puede ser percibida sin su intervención diaria y global¹. Por ello, lo que se comprende como tecnociencias no responde a cualquier actividad tecnológica aplicada por el ser humano, sino aquellas derivadas de ciertas condiciones sociales que emergieron posterior a la segunda mitad del siglo XX. Vale la pena traer a cuenta una definición conceptual sobre qué son en estos términos las “tecnociencias”:

Corriente de investigación en que las ciencias plantean sus problemas centrales con relación a las técnicas, utilizando instrumentos técnicos y para encontrar soluciones técnicas. Tienden a predominar desde la Segunda Guerra Mundial y hacen importantes contribuciones al nuevo paradigma de la investigación científica (González Casanova 2017, p. 425).

1 El sociólogo Pablo González Casanova comienza uno de los mejores trabajos al respecto, de la siguiente manera: La Revolución Científica de nuestro tiempo ha sido equiparada a la que ocurrió en tiempos de Newton. Hoy ya no podemos pensar sobre la naturaleza, la vida y la humanidad, sin tomar en cuenta los descubrimientos que se iniciaron con la cibernética, la epistemología genética, la computación, los sistemas autorregulados, adaptativos y autopoieticos, las ciencias de la comunicación, las ciencias de la organización, las del caos determinista, los atractores y los fractales. La profundidad de esos descubrimientos va más allá de sus claras manifestaciones científicas y técnicas. Incluye nuevas formas de pensar y actuar que comprenden las llamadas ciencias de la complejidad y las tecnociencias (González Casanova 2017, p. 13)



Casanova mostrará que el poder científico encontrará nuevas formulaciones abocadas a su instrumentalización, por ello, escuelas como la de Frankfurt profundizaron el estudio de este cambio paradigmático ubicándolo en el marco de un proceso de fetichización tecnológica que ha definido el camino social. Esta “razón instrumental” como la definió Horkheimer (1973) está enmarcada en todo un paradigma que organiza la vida, proceso en el cual se mutila el potencial humano², se desespiritualizan los bienes culturales (convirtiéndolos en una *economía psíquica* [Adorno 2004, p. 518]) y se vuelve irracional el proceso productivo.

Este mundo reducido a una racionalidad instrumental que analizaban los pensadores de Frankfurt hace ya más de medio siglo, seguramente hoy sorprendería a todos los representantes de esa escuela: la capacidad de la ingeniería genética, la introducción de controles climáticos con geotecnologías y el manejo masivo de datos y sistemas de inteligencia artificial han ido más allá de esa “opresión a la naturaleza” (Horkheimer 1973, p. 105) criticada por esta corriente filosófica. Hoy, estas nuevas técnicas prometen producir, crear y controlar la naturaleza al grado que, el futuro mismo de la humanidad parecería descansar en este poder tecnocientífico que hoy es propiedad de grandes corporaciones que a través de fusiones empresariales³, están dando vida a “monarquías” privadas que tienen el poder para intervenir o decidir los medios a través de los cuales se enfrentará el *colapso energético del capitalismo* (Leff 204, p. 137).

Comprender las monarquías corporativas

El concepto “monarquías corporativas” no se utiliza en sentido figurado o como una metáfora. Se trata de una herramienta teórica para definir los actuales sistemas empresariales transnacionales que, a través del control de las tecnociencias, agencian tanto el derecho de intervención como el de monitoreo social y ecológico sin ninguna obligación relacionada con procesos democráticos o participativos de las sociedades que se verán afectadas. El simple hecho de ostentar la capacidad científica parece ser suficiente argumento para implementarlas según intereses empresariales y bajo una única perspectiva civilizatoria. Vale la pena tomar algunos ejemplos.

Lovelock en su texto *La venganza de la tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la humanidad*, sostenía ya a principios del siglo XXI que inevitablemente la subsistencia planetaria tendría que ser *ultratecnológica* (2007, p.195). En el capítulo 7: *Tecnologías para una retirada sostenible*, aborda dos problemas esenciales para la sobrevivencia de la especie: 1, las georingenierías a través de las cuales se podrá buscar el enfriamiento del planeta (2007, p.188) y 2, el desplazamiento de la agricultura como centro alimenticio de la humanidad (2007, p.193). Este tipo de visión teórica autoriza a las corporaciones a intervenir en el mundo ecológico, al tiempo que se crea una enorme cadena agroalimentaria dependiente de estas tecnociencias.

2. Marcuse (1993, p.10) lo describiría de la siguiente manera: ...valores estéticos, pues la belleza, la serenidad, el descanso, la armonía, son necesidades orgánicas del hombre cuya represión y administración mutilan el organismo y activan la agresión. Los valores estéticos son igualmente, en tanto que receptividad de la sensibilidad, negación determinada de los valores dominantes: negación del heroísmo, de la fuerza provocadora, de la brutalidad de la productividad acumuladora de trabajo, de la violación comercial de la naturaleza.

3. Grupo ETC y Pat Mooney (2019, p. 49) en su trabajo *La insostenible agricultura 4.0*, muestran que el proceso de fusiones entre grandes corporaciones crea enormes monopolios, capacidades de influencia política y nuevos desarrollos tecnológicos, siendo esta práctica una de las principales herramientas empresariales para extender su nivel de influencia y de operatividad.



Lovelock analiza al planeta como un sistema vivo pero decadente, agotado en sus fuerzas reproductivas por lo que, en un futuro, la tecnologización de ésta será una necesidad elemental (como si tuviéramos que colocar un marcapasos a un anciano que ha decrecido en sus fuerzas vitales). Partiendo de un concepto romántico de "la Gaia", las tecnologías parecerían ser esa posibilidad de integración climática sostenible, promesa que las monarquías corporativas parecen tomar como referente organizativo y proyecto de control ecológico. Se trata de los principios que autorizan a las tecnociencias para implementar el control climático desde grandes corporaciones:

En uno de los confines del mundo, alrededor del círculo polar ártico, se está llevando a cabo una lucha que nos afecta a todos. Pueblos indígenas de la región y organizaciones ambientalistas suecas e internacionales se oponen enérgicamente a un experimento para avanzar la geoingeniería solar, una propuesta tecnológica de alto riesgo. A gran escala, tapar parte de los rayos del sol con nubes artificiales podría causar sequías y otras alteraciones en los trópicos, poniendo en riesgo las fuentes de agua y alimentación de miles de millones de personas. Un proyecto de la Universidad de Harvard, financiado por Bill Gates y otros billonarios, pretende usar el territorio del pueblo indígena Saami en Kiruna, Suecia, para realizar un experimento de esta tecnología (Ribeiro 2020).

Este ejemplo transparenta el horizonte civilizatorio sostenido por las monarquías corporativas ¿Qué autoriza a uno de hombres más ricos del mundo a intervenir en la dinámica climática a tal grado? Su validación proviene de la capacidad científica y económica de poder realizarlo, es decir, de la razón instrumental que ha perdido la necesidad argumentativa tanto ética como analítica, pero, sobre todo, de la soberanía económica que el neoliberalismo introdujo como eje rector de la organización política global. Perteneciente a uno de los principales centros geopolíticos del mundo (y el más importante de todo el siglo XX) Bill Gates sería igual al país más rico en América Latina en producto interno bruto⁴, justo en una época en la que la economía de su país (EUA) atraviesa una profunda crisis reflejada en una deuda interna que supera su producto interno bruto⁵. En este marco, el segundo hombre más rico del mundo ha tomado un lugar preponderante en el control de los sistemas geopolíticos más importantes de la sociedad (los sistemas informáticos) y ahora expande sus intereses al negocio de las geoingenierías y la agroindustria. Hoy el multimillonario ha comprado silenciosamente alrededor de 97,934.32 hectáreas de tierras agrícolas (Entrepreneur 2021), siendo así el mayor propietario de tierras productivas de Estados Unidos. Parece que la nueva fórmula va más allá del imperialismo: sacrificar el Estado Nación por un nuevo orden monárquico empresarial.

Este ejemplo, entre los múltiples que hay sobre el funcionamiento de estas monarquías corporativas, muestra cómo se organizan las relaciones políticas y económicas a raíz del impulso a la Revolución 4.0 en el año 2011 (Schwab 2016, p. 13) principalmente a través de 3 actividades. En primer lugar, las llamadas fusiones empresariales a través de las cuales se concentra el control comercial, político y ecológico de las empresas transnacionales. Posteriormente, a través de dos procesos de integración productiva: horizontal, (comprendida como un proceso de extensión de las capacidades de influir en amplios sectores sociales y ecológicos por parte de las corporaciones) y vertical (esta a su vez se comprende como un sistema administrativo que integra cadenas

4. Según el portal Bloomberg Bill Gates tiene una fortuna de 140 mil millones de dólares <https://www.bloomberg.com/billionaires/profiles/william-h-gates/>. Frente a Brasil que representa el primer lugar en PIB el cual, según el Fondo Monetario Internacional (2020), cuenta con 136 mil millones.

5. La deuda supera las peores situaciones históricas como en la que se encontraba en la Segunda Guerra Mundial, hoy alcanza un 130% que representa 28 billones de dólares (Amadeo 2021).



de mando a través de procesos informáticos, al grado que se logra un monitoreo muy complejo de los procesos implicados [Grupo ETC. Y Pat Mooney 2019, p. 12]).

Problematización de las *tecnociencias*

Sin embargo, como lo han mostrado diversos estudios, la complejidad del mundo ecológico ha hecho inviables gran parte de estas tecnociencias con datos empíricamente probados pues sus afectaciones trascienden mucho más allá de los beneficios que sólo son para las corporaciones (Alba 2017). Lovelock sostiene el siguiente argumento con relación al problema agroalimentario:

Supongo que sería posible mantener a los ocho mil millones de personas que pronto habrá sobre la Tierra sin incapacitar a Gaia. Para ello deberíamos dejar de interferir en el metabolismo del planeta. En cuanto la fusión funcione, podremos tener toda la energía que necesitemos, pero la superficie cultivada seguirá siendo excesiva, y sin duda también seguiremos amenazando la supervivencia de los ecosistemas marinos. Por ello me gusta especular con la posibilidad de sintetizar la comida necesaria para ocho mil millones de personas y abandonar por tanto la agricultura. El consumo global de comida equivale a unos setecientos millones de toneladas de carbono anuales, lo que representa una pequeña parte de nuestro uso actual de carbono como combustible. Los elementos químicos necesarios para sintetizar alimentos procederían directamente del aire o, lo que todavía resultaría más conveniente, de compuestos de carbono extraídos de las emisiones de las centrales productoras de energía. El nitrógeno y el azufre también podrían proceder de esas emisiones y lo único que tendríamos que hacer sería añadir agua e indicadores. Estaríamos realizando la misma función que las plantas, pero utilizando energía de fusión en lugar de energía solar (Lovelock, 2007, p. 193).

El planteamiento oscila nuevamente en una práctica tecnocientífica que, aplicada a las diversas realidades, podría estar produciendo alimentos sintéticos que cubrirían las necesidades alimentarias de la población. La reflexión necesaria al respecto obliga a precisar algunas preguntas básicas: ¿quiénes tendrían la capacidad para implementar dichas tecnologías alimentarias? Obviamente que los procesos de integración vertical del sistema agroindustrial funcionarían para que sean las grandes corporaciones las que tienen el control de los sistemas alimenticios. Suponer lo anterior nos permitiría reconocer que, el futuro de la humanidad quedaría en manos de la cadena agroindustrial en la que descansa en gran medida la actual crisis civilizatoria en tres sentidos: 1- por la producción de bacterias (Ribeiro 2021), 2- por ser los principales sistemas productivos que contribuyen al calentamiento global (Vía Campesina 2014), y 3- por el peligro siempre latente de que las ingenierías genéticas aplicadas no puedan ser cuantificadas en sus repercusiones materiales (Massieu, et al. 2000) ¿Serán realmente las tecnociencias la respuesta al problema alimentario? La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura parece resumir el debate:

Los sistemas característicos de la agricultura de la “revolución verde”, que requerían una gran cantidad de recursos, dependían de altos niveles de insumos y han tenido graves consecuencias para el medio ambiente, incluyendo el agotamiento del suelo, enormes emisiones de gases de efecto invernadero y el consiguiente cambio climático, y una mayor escasez de agua (FAO, 2011a). La agricultura utiliza el 11% de la superficie terrestre del mundo para la producción de cultivos y representa el 70% del agua dulce total extraída (FAO, 2011a). El sector es responsable aproxi-



madamente del 80% de la deforestación a nivel mundial (FAO, 2017a). Además, la cadena de valor alimentaria supone el 30% del consumo mundial de energía y se calcula que su emisión anual de gases de efecto invernadero asciende a 10 gigatoneladas de equivalente de dióxido de carbono (FAO 2017, p. 82)

Contrario a la revolución verde, “Los campesinos son los principales —y en ciertos casos los únicos— proveedores de alimentos para más del 70% de la población del mundo, y producen esta comida con menos del 25% de los recursos —agua, suelo” (Grupo ETC 2017, p. 5). De igual manera, estos pueblos representan los principales espacios de enfriamiento planetario⁶. Según FAO (2021, p. 43) la tenencia segura de los territorios colectivos evitó la emisión de 42,8 y 59,7 millones de toneladas métricas de CO₂ (MtC) cada año, lo que hasta ahora no han logrado los acuerdos de París impulsados por los principales países que producen los daños climáticos. Lo analizado hasta ahora permite reflexionar sobre una cuestión fundamental ¿será verdad que las tecnociencias son los mayores avances científicos y tecnológicos desarrollados en la historia de la humanidad? Lo expuesto permite precisar que no, que modelos como los de la inteligencia artificial, la manipulación genética y las geoingenierías climáticas han sido mitificados para continuar su desarrollo más por intereses económicos que por sus beneficios materiales. Por el contrario, el hecho de que la destrucción de la civilización actual esté en pocas manos y no como nos han hecho creer que es un problema de la humanidad⁷ ¿no muestra el fracaso empírico de estas tecnociencias y su incapacidad para medir las consecuencias de su aplicación? Estos datos duros y corroborables de sus impactos climáticos ¿no las vuelven científicamente inviables?

¿Cómo interpretar las tecnociencias?

Uno de los abordajes obligados es el tema biopolítico propuesto por Michel Foucault. Este concepto será desarrollado por el filósofo en su trabajo *Vigilar y Castigar* cuando describe la manera en que emergen determinadas tecnologías de control sobre el sujeto a través de disciplinar la corporalidad que lo define (2002, p. 311). La propuesta de Foucault es pensar las sociedades actuales producto de cierta tecnología que circula a través de todo el cuerpo social por medio de una “micro-física del poder”⁸. Desde esta perspectiva, la producción de cuerpos dóciles de la sociedad moderna se debe a que la misma en su conjunto es una tecnología para fabricar *individuos útiles* al sistema productivo (2002 p. 214). Estas nuevas tecnologías del disciplinamiento social a través del cuerpo de los sujetos abarcará todos los aspectos de su vida, a ello hace referencia con la idea del panoptismo comprendido como *el procedimiento técnico, universalmente difundido, de la coerción* en una sociedad definida por la emergencia de diversas tecnologías (Foucault 2002, p. 224). Estos procesos están presentes en sistemas productivos como el Fordismo o el Taylorismo de los que emergen las tecnociencias que, como lo muestra Escobar (2014, p. 111), son parte del paradigma definido como “desarrollo”, es decir, un proyecto de organización económica implementado por las potencias en disputa durante la guerra fría, lapso en el que el poder tecnológico dio origen a una nueva forma de guerra basada en el desarrollo de las fuerzas productivas como

6. Se pueden revisar los siguientes abordajes: Vía Campesina (2009) Chomsky (2020) Instituto Para el Desarrollo Rural de Sudamérica (2019).

7. Al respecto se puede revisar el artículo de Serrano (2021) titulado: Por qué es mentira que usted esta destruyendo el planeta y puede salvarlo.

8. Los mecanismos de exclusión de la locura, de vigilancia de la sexualidad infantil, llegado un cierto momento y por razones que hay que estudiar, pusieron de manifiesto un provecho económico, una utilidad política y, de golpe, se encontraron naturalmente colonizados y sostenidos por mecanismos globales, por el sistema del Estado...(Foucault 1980, p. 146)



fin último de la organización social (Escobar, 2014).

Franz Hinkelammert, en un histórico trabajo *Ideologías del desarrollo y dialéctica de la historia* (1970) mostrará la manera en que esta guerra por el desarrollo de las fuerzas productivas imbrica un proceso de fetichización de una tecnoestructura⁹ en la que los medios son convertidos en fines (Hinkelammert y Mora 2013, p. 58). Desde esta perspectiva, las tecnociencias modernas emergen para producir la dependencia de los diversos sujetos sociales al sistema productivo. Su meta es la administración de la vida (la biopolítica) y, por lo tanto, introducirán transformaciones disciplinarias al cuerpo a tal grado que el mismo sujeto social no puede comprenderse a sí mismo sin el disciplinamiento de su ser (Butler 2001, p. 96), en otras palabras, el paradigma civilizatorio ha sido convertido en una totalidad existencial (la *colonialidad del ser* de la que habla Maldonado Torres [2007, p. 127]). Machado irá más allá al plantear el problema en términos ecobiopolíticos¹⁰ haciendo referencia a un proceso que salta de los cuerpos hacia el mundo ecológico: se hace presente en la reproducción entrópica y metabólica de la vida, lo que hemos llamado *sistema de producción alquímico*:

A diferencia de las ciencias del horizonte paradigmático capitalista, estas ciencias creen en la reconstrucción y la reorganización y buscan que la misma sea infinita. Ponen como meta de su tecnología crear un mundo “autorreproductor” de “autoabastecimiento” eterno sobre la ilusión de un sistema productivo que modificará la naturaleza micro (la genética) y macro (el control climático) de los sistemas auto-poieticos. Modelando al planeta entero a su imagen y semejanza, este paradigma científico está fundado en una utopía tecnológica que aspira a crear un nuevo orden global de producción y consumo infinito, lo que hemos definido como **sistema de producción alquímico** (Zepeda 2021)

En este caso, los sistemas de control climático, la introducción de modificaciones genéticas alimentarias, los procesos de expansión informáticos verticales u horizontales y las tecnologías de automatización agroindustriales responden precisamente a un proceso de disciplinamiento de nuevas dimensiones: de la corporalidad biopolítica a la espacialidad eco-política donde habitan los sujetos.

Transferencias tecnológicas horizontales y ecología de saberes

Las llamadas tecnociencias ¿son los mayores avances tecnológicos en la historia de la humanidad o existirán formas tecnológicas intrínsecas a los pueblos originarios, movimientos antisistémicos o pueblos rurales que han resistido a estas embestidas, enfrentado epistemicidios sistémicos y en los cuales descansan los referentes para enfrentar el colapso capitalista de manera empíricamente corroborable? Según De Sousa Santos (2019, pp.123,124), estos procesos

9. El filósofo y economista describe en los siguientes términos el proceso: Vimos cómo surge en la ideología socialista el concepto de la institución-herramienta en función del progreso técnico infinito. Una crítica de este concepto revela las tendencias que existen en esa sociedad a formar una clase burocrática con una legitimación externa de su poder; la sociedad se convierte así en un puro apéndice del progreso técnico y entrega el poder exclusivo y omnímodo a ese grupo. Entre el concepto de la institución-herramienta la ideología capitalista moderna y el concepto correspondiente de la ideología socialista hay cierta coincidencia. Sin embargo, una diferencia salta a la vista: la ideología capitalista rechaza la dialéctica histórica y la socialista la desvirtúa (Hinkelammert 1970, p. 182)

10 Machado afirma que ecobiopolítica significa que *no hay colonialidad sin colonialismo; y que no hay capitalismo sin extractivismo. El extractivismo... , remite al patrón geográficocolonial de apropiación y disposición de las energías vitales (las primarias energías naturales y las secundarias, socioterritoriales) por parte de una minoría social violenta que ha impuesto la economía de guerra, como cosmovisión y práctica de relacionamiento con el mundo; lo que, a largo plazo, produce condiciones (ecobiopolíticas) de superioridad en unos (pocos) seres humanos y grupos socioculturales, y efectos (ecobiopolíticos) de inferiorización en vastas mayorías de aquellos* (Machado 2016, p.221).



han desarrollado mínimamente tres tipos de conocimiento: los propios de cada grupo e historia cultural que sostienen y legitiman sus luchas, los impuestos que buscan reproducir el poder y los generados u organizados por movimientos o grupos sociales con los que se encuentran vinculados. En medio de esto, el sociólogo propone una justicia cognitiva que permita valorar y crear una ecología de saberes de la cual no se excluyan las diversas dimensiones epistemológicas existentes. De aquí que, la idea de transferencias horizontales tenga sentido:

La ecología de saberes son construcciones colectivas orientadas por los principios de horizontalidad (diferentes saberes reconocen las diferencias existentes entre ellos de modo no jerárquico) y de la reciprocidad (diferentes saberes incompletos se esfuerzan a través del establecimiento de relaciones de complementariedad entre ellos). Solo así se alcanza la justicia cognitiva dentro de los diferentes grupos sociales que resisten a la opresión (De Sousa Santos 2019, pp.125, 126).

Sin embargo, esta experiencia inagotable del mundo convive también con el poder tecnológico construido por cinco siglos de colonialidad del saber (Mignolo 2015, p.158), razón por la cual Casanova alerta tanto a las Epistemologías del Sur como al pensamiento decolonial sobre el peligro que implica *desconocer todo valor al sistema o complejo occidental científico-militar-industrial con sus "nichos" de "laboratorios", "clínicas", "centros de investigación" y "experimentación" y con sus "thinktanks" o grupos de investigación para la toma de decisiones* (González Casanova 2017, p. 355). Pensar la transferencia tecnológica horizontal sin evaluar el revolucionario cambio civilizatorio ecológico, antropológico y social que implica la posibilidad de manipular el clima y la genética humana, de crear bancos de datos (como el Banco de Códigos de la Tierra) y sistemas automatizados de producción alimenticia (las llamadas granjas autómatas), no sólo sería iluso, sino parte de un proyecto geopolítico de control del conocimiento que busca excluir al sur global de estas tecnociencias a través de una división internacional del trabajo intelectual gestionada por el llamado capitalismo cognitivo.

Lo anterior demanda una metodología horizontal basada en la justicia cognitiva que no ignore la diversidad de procesos históricos y socio-territoriales, pero tampoco el poder emergente de las tecnociencias. A esta propuesta Walter D. Mignolo (2015, p. 139) la llama *conocimientos de frontera*:

El encuentro entre historias locales y diseños globales va generando una epistemología fronteriza (precisamente entre lo global y lo local) según la cual ya no es posible ni aconsejable llevar, por ejemplo, sistemas de irrigación a la India o a Bolivia sin anular la distinción entre el conocimiento experto del ingeniero que es totalmente inexperto en las formas de cultivo de la India o Bolivia, y el conocimiento experto del campesino hindú o boliviano que es totalmente inexperto en materia de tecnología. El punto de intersección entre historias locales y diseños globales da lugar a las epistemologías fronterizas como conocimiento crítico local (tanto en Europa como en América o África); tal epistemología debería restituir a los agentes locales el espacio para la producción de conocimiento suprimida por los mecanismos coloniales e imperiales de subalternización.

Este conocimiento de frontera se comprende como un proceso de comunicación intra-epistémica donde cada proceso socio-territorial corresponde a realidades y necesidades locales conectadas en redes de cooperación basadas en una revolución ética y cosmológica del proceso civilizatorio actual. Se trata de introducir como factor de comunicación, herramientas éticas que contribuyan a la construcción de nuevas dimensiones socio-territoriales que enfrenten la colonialidad del saber. Con base en la reconfiguración cosmológica de lo que se comprende como proyecto socio-territorial en una colectividad humana (en otros trabajos se plantea el problema de las *dimensiones del conocimiento* [Zepeda 2020]) es que tiene sentido la transferencia de



conocimiento. En todo caso, se trata de un problema fenomenológico: “de un reencantamiento del mundo” (Segato 2016, p. 59) junto a la re-existencia (Romero, 2017:78) de los sujetos hacia la formación de un mundo en liberación: ecológica, humana, de género, social, de pensamiento y de espiritualidad:

Es en este sentido que el intelectual tseltal Juan López Intzín habla de lekil kuxlejal como una base para transformar el sentido de humanidad basado en una vida social de plenitud, dignidad y justicia, como parte de un mundo no mediado por el poder sino por el poder ser, o lo que él describe como “el poder sentir-saber-sentir-pensar” (Romero, 2013:78). Vale recordar que “poder” es tanto el ejercicio de determinada acción como la posibilidad de ser y hacer. Cuando el acto de vivir afirma el poder ser más que el poder sobre algo o alguien, entonces vivir se convierte en un acto político que asegura la continuación sociocultural y biológica de la vida (Mora 2018, p. 39).

Hacia las inter-territorialidades

La anterior reflexión permite profundizar el problema de la transferencia tecnológica en términos interculturales, inter-regionales o “inter-territoriales”¹¹. La inter-territorialidad permite dimensionar una segunda problemática más allá de la comunicación horizontal y el debate de las relaciones hegemónicas; se trata de plantear a los diversos procesos bioculturales como dinámicas de integración sociometabólicas que permiten la reproducción de la vida. En estos términos, los sujetos participantes en el proceso son parte de dinámicas sistémicas regionales dependientes de los ciclos ecológicos que hacen posible determinados modelos de vida (la integración biocultural particular de las colectividades). La inter-territorialidad se comprende así, como el proceso sistémico de interdependencia social-ecológica que da sentido a los patrones civilizatorios que organizan la vida en un determinado espacio/tiempo construido cultural (simbólica) y ontogénicamente (sensitiva, cognitiva y emocional). Por lo que el problema de las emergencias climáticas o del colapso entrópico del orden sistémico capitalista, son elementos básicos para repensar la transferencia tecnológica y sus modelos pedagógicos. Se trata de un proceso de comunicación para enfrentar lo que Taibo (2017) llama el colapso.

Según Taibo (2017, p. 169), la idea del colapso ha tenido un aprovechamiento ideológico por los sistemas políticos en turno que no permite dimensionar la realidad trascendental de un proceso violento y ecofascista en curso. No solamente hablamos del calentamiento global en el que se lanzan 4 mil millones de toneladas de CO₂ al año a la atmósfera, problemática que nos enfrenta a temperaturas nunca sucedidas en 125 mil años con una concentración de dióxido de carbono que jamás fue visto en 650 mil años (Welzer 2010 P. 62 y 63). A ello se suman los niveles de acidificación oceánica (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales [2017]), el peligro de que 30 países pudieran cambiar de manera drástica sus geografías y 25 millones de refugiados climáticos (y una tendencia hasta de 200 millones para el 2050 [Welzer 2010, p. 133]). Según el exsecretario ejecutivo del Convenio sobre la Diversidad Biológica de las Naciones Unidas Djoghlaif (2007) *Cada hora desaparecen tres especies. Cada día se pierden más de 150 especies. Cada año se extinguen entre 18.000 y 55.000 especies. A ese panorama habrá que sumar la erosión genética de una gran diversidad*¹².

11. Nos referimos a este concepto en los siguientes términos: se trata de la materia de trabajo pedagógica de la intercultural crítica, y ello significa que no sólo reconocemos el intercambio simbólico que conlleva la convivencia humana entre diversas historicidades, sino el intercambio de las formas y maneras en que se materializan estas transformaciones: sistemas productivos, formas políticas, dinámicas de organización social o lenguajes y relaciones espaciales de las cuales surgen los marcos conceptuales de las críticas filosóficas negada por la academia homóclata (Martínez Luna, 2010) enclaustrada. La tarea de la interculturalidad es propagar la pluralidad civilizatoria y cultural a través de interconexiones entre diversos procesos socio-territoriales (Zepeda 2020, p. 211).

12. Cada especie que se extingue significa la desaparición de información genética irrecuperable, producto de procesos evolutivos de



Otro punto cúlpe del fin civilizatorio es la actual crisis hídrica y los cambios drásticos en los ecosistemas por las modificaciones profundas en los ciclos y precipitaciones pluviales junto a la emergencia de desiertos verdes¹³ (creados consecuentemente o provocados) acompañados de una tala que alcanza anualmente hasta 10 millones de hectáreas. Según la FAO [2020] el planeta ha perdido 178 millones de hectáreas en 20 años. Pero, ante todo, un punto culminante serán las potenciales pandemias producto de la tecnificación de un sistema agroalimentario industrial que promete alimentar una densidad poblacional que podría alcanzar hasta 9 mil millones de personas acompañadas de una creciente sociedad que enfrentará múltiples enfermedades degenerativas¹⁴ e incapacidad inmunológica.

En este sentido el papel de la educación significa crear *ambientes educativos* (en los ejidos, los huertos, los bosques o los espacios comunales) que permitan relacionar la apropiación tecnológica con las necesidades de una colectividad a través de un proceso de transculturación medido por sus necesidades regionales y dimensiones míticas o culturales. Se trata de pensar la educación y la pedagogía como un proceso de capacitación regional para enfrentar el inminente cambio en los procesos ecológicos y sus problemas profundos en las relaciones bioculturales de cada colectividad frente al fin del modelo económico del capitalismo. Por ello, se vuelve urgente plantear una pedagogía campesina u indígena comprendida como un proceso de comunicación y transferencia horizontal en el marco de la coyuntura histórica entre lo local y lo global en la que, la tecnología sea socializada a tal grado que la intervención de esta sea un consenso colectivo, asambleario, democratizador y comunalizador.

El colapso sistémico no es nada alentador para quien retoma el proceso tecnológico bajo una ética que busca la reproducción de la vida. El inminente terremoto sistémico del que se verá emerger una nueva era civilizatoria pone al centro de la continuidad humana el problema tecnológico, su diversificación y democratización. En este sentido el tema de la transferencia tecnológica y sus implicaciones pedagógica referentes al diálogo de saberes entre pueblos en resistencia, movimientos antisistémicos y de nuevos referentes cosmológicos decoloniales, resultan ser el centro de la posibilidad para trascender la extinción humana. La misión de la educación es justamente de esas dimensiones y requiere la articulación de nuevos modelos para crear estas autosuficiencias y resistencias regionales como herramientas básicas de toda planeación educativa. Un ejemplo básico para lograr lo anterior es el tema de la agroecología en Cuba.

La Cadena Productiva Agroindustrial: el caso de Cuba

La agricultura agroindustrial es uno de los principales peligros contra la subsistencia humana. No sólo por ser de las principales industrias que contribuyen con emisiones de CO₂, sino por las posibles epidemias que sus sistemas de reproducción basadas en antibióticos requieren. La cadena productiva agroindustrial se pronuncia por una indiscutible proyección relacionada al desplazamiento de grandes sectores campesinos, requiere de controles verticales de datos y procesos de intervención genética y agroquímica. Sin duda, cada uno de estos factores es inminentemente

millones de años. Sobre el tema, consultar Casas y Velázquez (2016), UNEP (2010), Vitousek et al., (1997).

13. Según FAO (2018) Más de 2.000 millones de personas viven en países que sufren una considerable falta de agua.

14. Según la Organización Panamericana de la Salud de la OMS la actual epidemia de enfermedades crónicas degenerativas a comienzos del siglo XXI ya cobraba 35 millones de vidas al año (OMG 2006)



peligroso para la vida humana.

En Cuba, el proceso de resistencia contra los bloqueos impulsados por Estados Unidos, generó todo un sistema de transferencia horizontal del que emerge una de las principales tecnologías agroecológicas que podrían enfrentar el colapso global. Cuba es un ejemplo de conocimientos descentrados bajo diversos patrones organizativos de la vida. En este caso abordamos el tema agroecológico, pero sin duda en el campo de la educación, salud o seguridad social, este proceso de resistencia tiene mucho que ofrecer. Cuba se ha vuelto una isla de esperanza y su agroecología es una de sus contribuciones históricas más importantes para un nuevo orden civilizatorio. Su proceso de transferencia tecnológica forma parte de un proyecto de Estado frente a los bloqueos y guerras silenciosas que la histórica colonialidad impone e impulsa. La búsqueda de construir una Universidad-Nación significa el desarrollo de una capacitación técnica diversificada (en cuanto a que a toda la población se le impulsa a tener cierto grado de acercamiento) y convierte la vida cotidiana en un modelo de transferencia tecnológica sin comparación a nivel global. González Casanova lo describe de la siguiente manera:

En Cuba, la crítica de las contradicciones y la autocrítica en el seno de las contradicciones forman parte de una *dialéctica para* el fortalecimiento del sistema liberador emergente, alternativo. El problema activo-cognitivo de la revolución se da en una historia riquísima de *organización y pedagogía para la liberación*, cuyos antecedentes se encuentran en la propia historia de las luchas anteriores. La formación intelectual y práctica del movimiento rebelde cubano ocurre antes, en el curso y después de la rebelión. Va desde los largos discursos pedagógicos de Fidel Castro, a raíz de la toma del poder del Estado, hasta el reciente proyecto de una Nación-Universidad que ya ha sido puesto en marcha en todos los municipios de la Isla. Ese proyecto plantea la construcción de una fuerza activa-cognitiva sin precedente en la historia: con todos los habitantes de un país como poseedores de la “cultura superior”, o como un país en que la “cultura superior” se vuelve *cultura general* y se enriquece con las más distintas experiencias de las culturas oprimidas, y de las culturas de la liberación. (González-Casanova, 2017, p. 367)

Sin embargo, esta capacitación no representa la línea tecnocientífica hegemónica, sino un proceso de transformación de las dinámicas de resistencia, como en el caso de la agroecología. Será en la década de los noventa que, frente al fin de la llamada guerra fría y la caída del bloque socialista (El Periodo Especial [Casimiro 2016, p. 83]) Cuba enfrentará nuevos modelos de intervención y desgaste por parte de Estados Unidos. En el marco de los inicios de la revolución y bajo el paradigma que buscó el desarrollo de las fuerzas productivas, Cuba intensificó los procesos tecnológicos y químicos para el aumento de la productividad agrícola, esto llevó a un desgaste serio de la calidad y las posibilidades reproductivas del suelo (Martínez y García s.f. p. 110).

Posteriormente, el bloqueo implementado sobre Cuba tendrá como uno de sus principales ejes estratégicos el desgaste alimenticio de la isla, esto se efectuará a través de no permitir que Cuba reciba insumos de ningún tipo: ni tecnológicos, ni abonos, ni químicos producidos fuera de la isla. En esta dura situación emergerá un paradigma productivo que ha sido exportado globalmente y que hoy es una de las principales herramientas para enfrentar el peligro latente que representa la agricultura industrial, ello, no sólo por los conocimientos técnicos agroecológicos implementados sino por la gran capacidad de poner en práctica un proceso de transferencia tecnológica horizontal que abarcará a toda la ciudadanía, donde el conocimiento no es unidireccional sino un complejo proceso de comunicación entre experiencias campesinas, conocimientos universitarios, conocimientos de carácter internacional y procesos de apropiación regional:



De esa manera, los cubanos y cubanas empezamos a andar por el camino de la agricultura sostenible, y pasados diez años, ya se había alcanzado determinada experiencia que se informó en el primer libro. A pesar de que nuestros detractores lanzaban “campanas al vuelo” de que Cuba no resistiría, fuimos capaces de ir avanzando en muchas producciones; con ejemplares programas en agricultura urbana, el Movimiento agroecológico de campesino a campesino, el entonces llamado “arroz popular”, empleo de medios biológicos para el control de plagas, manejo de la fertilidad del suelo y de los cultivos, la medicina verde, y otros muchos programas descritos en aquel momento (Altieri s.f. p. 10).

El enfoque cubano será expandido a nivel global en el año 2000 dando inicio a toda una rama de investigación productiva definida como “agroecología”¹⁵ que, al día de hoy, podría representar la única alternativa que, diversificando su tarea a nivel interdisciplinar, podría enfrentar los cambios climáticos del calentamiento global en términos alimenticios. Este proceso de transferencia horizontal diversificada que lleva los conocimientos internacionales al campesino al tiempo que dignifica los propios, es posible por todo un sistema de interacciones que vuelven realidad la práctica agroecológica. En este caso la transferencia sucede porque es aplicada en la realidad cotidiana y resuelve necesidades concretas:

En el logro de agroecosistemas soberanos en la alimentación, el uso de la tecnología y la energía, está implícito su manejo a partir de los principios de la agroecología, y tiene como objetivo final el desarrollo de fincas familiares campesinas resilientes, con capacidad para hacer frente a cambios de cualquier índole: climáticos, de mercado o políticos (Altieri y Toledo, 2011), y absorber creativamente la transformación sin perder su identidad como tal (Escalera y Ruiz 2011). Los principios agroecológicos pueden tomar diversas formas tecnológicas o prácticas, de acuerdo con el contexto histórico de una finca, y tener un efecto diferente en la productividad o resiliencia de esta, en dependencia del entorno local y ambiental y de la disponibilidad de recursos (Casimiro 2016, p. 86).

Este proceso de transferencia horizontal es posible porque el punto de apropiación tecnológica es la vida cotidiana del campesino, y hoy, posiblemente Cuba transfiere al mundo una de las principales herramienta para la supervivencia humana: un sistema agroecológico diseminado en toda una población que puede generar su propia alimentación sin perjudicar su salud, la del planeta y en liberación.

Conclusiones

Las transferencias tecnológicas, son un problema pedagógico en el que se debate la propia capacidad de los pueblos de sostener su libre determinación, libertad y democracia frente a un mundo hipertecnologizado y envuelto en cambios ecológicos sumamente profundos. En este caso, la educación debería ser pensada en términos de transferencias horizontales, es decir, de un proceso inter-epistémico de frontera basado en un diálogo de saberes que permita a las diversas poblaciones apropiarse de los conocimientos científicos y técnicos que, en términos reales, serían las únicas herramientas para enfrentar el calentamiento global.

15. Según Rosset (s.f. p.14) así nacerá la agroecología: *En el 2000 el nuevo enfoque se fue consolidando como la “agroecología,” bajo el liderazgo de la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (Anap) y del Programa Nacional de Agricultura Urbana, con gran apoyo de la Asociación Cubana de Técnicos Agrícolas y Forestales (Actaf), la Asociación Cubana de Producción Animal (Acpa), la Fundación Antonio Núñez Jiménez de la Naturaleza y el Hombre, el Consejo de Iglesias de Cuba (Cic) y prácticamente de toda la red de centros científicos y universidades, pertenecientes a los ministerios de la Agricultura (Minag), Educación Superior (Mes) y Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (Citma), quienes han impulsado las políticas agrarias y ambientales que se han establecido en el país como parte de la transición hacia la sostenibilidad.*



La educación implica pues, capacitación y mediación entre el conocimiento global y el local a través de gestionar las transformaciones necesarias para reproducir la vida en la diversidad territorial. Además del proceso agroecológico cubano, el movimiento Zapatista es un baluarte al respecto de cómo organizar estas tareas que democratizan las prácticas tecnológicas a través de diversificaciones con otros procesos socio-territoriales. Las escuelas campesinas, las redes regionales de pueblos originarios, o de relaciones urbanas-rurales son verdaderos espacios para la construcción de una ciencia humanista, basada en el bienestar social y con nuevas representaciones o imaginarios sociales que incluyen nuevas dimensiones de integración ecológica y territorial. Partir de una nueva cosmovisión más allá de la modernidad/colonialidad, será el proceso emergente de una tecnología democratizada en la que las universidades no son los gerentes del proceso sino creadores de ambientes propicios para las transferencias que demandan las diversas resistencias en la coyuntura actual.

Bibliografía

- Alba I. (2017). *Geoingeniería, la última tentación del capitalismo*. Fundación Heinrich Böll Stiftung Ciudad de México. Revisado el 04/04/2021 en boell.org
- Altieri M. (s.f.). *Patrimonio ecológico de la humanidad. Lecciones de la agroecología cubana*. pp.9-137 Revisado el 04/04/2020 en geotech.cu
- Amadeo K. (2021). *Deuda nacional de EE. UU: por año en comparación con el PIB y eventos importantes*. en *The Balance*. Revisado el 04/04/2021 en thebalance.com
- Adorno T. (1970) *Teoría estética*. Akal.
- Butler J. (2001). *Mecanismo psíquicos del poder. Teoría de la sujeción*. Ediciones Cátedra, Universidad de València, Instituto de la Mujer.
- Casas A. y Velázquez D. (2016) "Erosión genética". en *Domesticación en el Continente Americano* (vol 1). UNAM/UNALM. pp. 75-95.
- Casimiro L. (2016). Necesidad de una transición agroecológica en Cuba, perspectivas y retos Pastos y Forrajes. Vol. 39, No. 3. pp. 81-91. Revisado el 04/04/2021 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=269148030001>
- Eco Portal, Redacción (2017, marzo 13) "Noam Chomsky: Los pueblos indígenas están salvando al planeta de un desastre ambiental" en ECOPORTAL Revisado el 04/04/2021 en <https://www.ecoport.net/videos2/noam-chomsky-los-pueblos-indigenas-estan-salvando-al-planeta-de-un-desastre-ambiental/>
- De Sousa Santos B. (2019) *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de la epistemología del sur*. Trotta
- Djoghla A. (2007). Convenio sobre la Diversidad Biológica: mensaje del Sr. Ahmed Djoghla, secretario ejecutivo con motivo del Día internacional de la Biodiversidad biológica. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. Revisado el 04/04/2021 en <https://www.fao.org/climatechange/22459-0fee81e8166c699afecf5e1987f90fe0a.pdf>
- Escobar A. (2014) *La invención del Desarrollo*. Editorial Universidad del Cauca.
- Arcebal, C. (2021, febrero 01). "Bill Gates es el mayor propietario de tierras agrícolas en Estados Unidos" en *Expansión*. Revisado el 04/04/2021 en <https://www.expansion.com/fueradeserie/personajes/2021/02/01/600eb0b0468aeb16548b4685.html>
- FAO (2017) El estado mundial de la agricultura y la alimentación. Aprovechar los sistemas alimentarios para lograr una transformación rural inclusiva. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Revisado el 04/04/2021 en <http://www.cepb.org/wp-content/uploads/2017/12/Estado-Mundial-Agricultura-2017-FAO.pdf>
- FAO (2018) Progresos en el nivel de estrés hídrico 2018 Valores de referencia mundiales para el indicador 6.4.2 de los ODS. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Revisado 04/04/2021 en https://www.unwater.org/sites/default/files/app/uploads/2019/06/SDG6_Indicator_Report_642_Progress-on-Level-of-Water-Stress_2018_SPANISH_LR.pdf.pdf
- FAO (2020) Evaluación de los recursos forestales. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Revisado 04/04/2021 en [Evaluación de los recursos forestales mundiales 2020 \(fao.org\)](http://Evaluación%20de%20los%20recursos%20forestales%20mundiales%202020%20(fao.org))
- FAO (2021) Los pueblos indígenas y tribales y la gobernanza de los bosques. Una oportunidad para la acción climática en América Latina y el Caribe. FAO y FILAC. Revisado 06/04/2021 en <https://doi.org/10.4060/cb2953es>
- Fondo Monetario Internacional (2020). Report for Selected Countries and Subjects. Revisado 04/04/2020 en [Report for Selected Countries and Subjects \(imf.org\)](http://Report%20for%20Selected%20Countries%20and%20Subjects%20(imf.org))
- Foucault M. (1980) *Microfísica del poder*. La piqueta.
- Foucault M. (2002) *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores.
- Freire P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- González Casanova P. (2017) *Las nuevas ciencias y las humanidades*. De la academia a la política. CLACSO.



- Grupo ETC. (2017) ¿Quién nos alimentará? ¿la red campesina agroalimentaria o la cadena agroindustrial? Grupo ETC. Revisado 04/04/2020 en [etc-quien-nos-alimentara-2017-es.pdf \(etcgroup.org\)](#)
- Grupo ETC y Pat Mooney (2019) La insostenible agricultura 4.0. Digitalización y poder corporativo en la cadena alimentaria. Benjamin Luig (Rosa-Luxemburg-Stiftung), Franza Drechsel (GLOCON), Jan Urhahn (INKOTA-netzwerk) y Steffen Kühne (Rosa-Luxemburg-Stiftung) Agradecimientos: Marita Wiggerthale (Oxfam Germany) y Simone Gotthardt (INKOTA-netzwerk). Revisado 04/04/2021 en [la_insostenible_agricultura_4.0_web26oct.pdf \(etcgroup.org\)](#)
- Hinkelammert F (1970) Ideología del Desarrollo y Dialéctica de la Historia. Biblioteca de Ciencias Sociales Ediciones Nueva Universidad, Universidad Católica de Chile, Paído.
- Hinkelammert F y Mora H. (2013) Economía, vida humana y bien común. 25 reflexiones sobre economía crítica. Revisado 04/04/2021 en [www.pensamientocrítico.info](#).
- Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica (2019) La soberanía alimentaria es la única solución a la crisis climática. Portal IPDRS. Revisado 04/04/2021 en [La soberanía alimentaria es la única salida a la crisis climática \(sudamericarural.org\)](#)
- Horkheimer M. (1973) Crítica a la razón instrumental. Editorial Sur S.A.
- Mignolo W. (2015) Habitar la frontera. Sentir y pesar la decolonialidad (antología 1999-2014). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y Barcelona Centry for international affairs. Barcelona.
- Leff E. (2004) Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza. Siglo XXI.
- Lovelock J. (2007) La venganza de la Tierra. Teoría de Gaia y el futuro de la humanidad. Planeta
- Machado H (2016) Sobre la naturaleza realmente existente, la entidad "américa" y los orígenes del capitaloceno. Dilemas y desafíos de especie. Revista Actual Marx/Intervenciones No20. (pp. 205-230)
- Maldonado Torres N. (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En el giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (pp. 127-168). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Marcuse H. (1993) El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Planeta Agostini
- Martínez F. y Clara G. (s.f.). Abonos orgánicos. Lecciones sobre la agroecología cubana. Revisado 04/04/2020 en [05- pp.9-137.pdf \(geotech.cu\)](#)
- Mas Bermejo, et. al. (2020) Equidad y respuesta del Sistema Nacional de Salud de Cuba ante la COVID-19. Rev Panamericana de Salud Pública. Revisado 04/04/2020 en [Equidad y respuesta del Sistema Nacional de Salud de Cuba ante la COVID-19 | Revista Panamericana de Salud Pública \(paho.org\)](#)
- Massieu Y. et al. (2000) Consecuencias de la biotecnología en México: el caso de los cultivos transgénicos. Revista Sociológica. V. 15, No. 44 (pp. 133-159). Universidad Autónoma Metropolitana. Revisado 04/04/2021 en [Redalyc.Consecuencias de la biotecnología en México: el caso de los cultivos transgénicos](#)
- Mora M. (2018) Política kuxleja!: Autonomía indígena, el Estado racial e investigación descolonizante en comunidades zapatistas. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Casa Chata.
- OMS (2016) Detener la epidemia mundial de enfermedades crónicas degenerativas. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. Revisado 04/04/2021 en [dtener_master1.indd \(paho.org\)](#)
- Panamerican Journal of Public Health (2020). Equidad y respuesta del Sistema Nacional de Salud de Cuba ante la COVID-19. Recuperado 04/04/2021 en <https://iris.paho.org/handle/10665.2/53122>
- Ribeiro S. (2020) Gestando la próxima pandemia. Portal Grupo ETC: vigilar el poder, monitorear la tecnología, fortalecer la diversidad 18/06/2020. Revisado 04/04/2021 en [Gestando la próxima pandemia | Grupo ETC \(etcgroup.org\)](#)
- Ribeiro S. (2021) Tapar el sol con el dedo. Diario la Jornada 27/03/2021. Revisado 04/04/2021. [La Jornada: Tapar el sol con el dedo](#)
- Romero F. (2017). Potencial político de lo festivo. Aprendiendo de la descolonización. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Bogotá.
- Rosset P. (s.f.) Lecciones de la agroecología cubana. Revisado 04/04/2021 en [05- pp.9-137.pdf \(geotech.cu\)](#)
- Segato R. (2016) Paradoja del relativismo. El discurso racional de la antropología frente a lo sagrado. En In Disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura. (pp. 25-62). Universidad Autónoma Metropolitana, Siglo XXI.
- Serrano P. (2021). Por qué es mentira que usted esta destruyendo al planeta y puede salvarlo. Portal Sputnik. Revisado el 04/08/2021 en [Por qué es mentira que usted está destruyendo el planeta y puede salvarlo - 02.07.2021, Sputnik Mundo \(sputniknews.com\)](#)
- Schwab K. (2016) La cuarta revolución industrial. Committed to Improving the Stat Of the World. Ed. Debate. Versión digital. Revisado el 07/02/2021 en [La cuarta revolucion industrial-Klaus Schwab \(1\).pdf](#)
- Taibo C. (2017) Colapso. Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo. Libros Amarres.
- Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales (2017). Introducción a la acidificación oceánica: Lo que es, lo que sabemos y lo que puede suceder. UICN, Gland Suiza. Revisado el 04/04/2021 en [Rep-2017-012-Es.pdf \(iucn.org\)](#)
- Vía Campesina (2014) Cómo contribuye el sistema alimentario agroindustrial a la crisis climática. Portal Vía Campesina 11/12/2014. (Revisado 04/04/2021). [Cómo contribuye el sistema alimentario agroindustrial a la crisis climática - Vía Campesina](#)
- Vía Campesina (2019). Somos los pequeños agricultores campesinos quienes alimentamos a la población mundial. Campaña global por la reforma agraria, derechos de las campesinas y campesinos, en la prensa, soberanía alimentaria, tierra, agua y territorio. Vía Campesina. Movimiento campesino internacional. 28/05/2019. Revisado 04/04/2021 en ["Somos los pequeños agricultores campesinos quienes alimentamos a la población mundial" - Vía Campesina](#)
- Welzer, H. (2010). Guerras climáticas. Por qué mataremos (y nos matarán) en el siglo XXI. Katz Editorial.
- Zepeda M. (2020). la interculturalidad crítica frente al colapso: Hacia nuevas dimensiones del conocimiento y pedagogía inter-territorial. Intersticios de la política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas. Vol. 9 No. 18. (pp. 203-230).



Revisado 04/04/2021 en [La Interculturalidad crítica frente al colapso | Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas \(unc.edu.ar\)](#)
Zepeda M. (2021). Para pensar el pos-capitalismo. Editorial LEED.



Autor: Bryan González
Hernández

Bryan González Hernández (Costa Rica, 1984). Doctor en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Pensamiento Latinoamericano. Maestría en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo. Licenciatura en Relaciones Internacionales con énfasis en Política Internacional. Actualmente es Director de la Escuela de la Tierra, Longo Maí, Costa Rica. Líneas de investigación: Necrogeopolítica y biogeopolítica de la guerra total; Seguridad y producción espacial de la seguridad; Colapso mundial; Teorías y modelos de desarrollo; Derecho y estado de excepción; Anarquismo y teorías críticas; Diseño de permacultura.

Correo electrónico: antogonza@gmail.com

REPENSANDO LA INVESTIGACIÓN DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19: CONSTRUCCIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE SABERES POPULARES, MARXISTAS Y DECOLONIALES DE MANERA VIRTUAL

Resumen: *En la siguiente investigación se busca repensar la investigación en estudios sociales y culturales, analizando dos casos de trabajo de campo realizado en la situación de pandemia que vivimos por el COVID-19 desde experiencias del Abya Yala. La investigación es cualitativa y descriptiva, donde el trabajo de campo se realizó por medio de mediante investigación-acción con un enfoque de pedagogía crítica en los casos del “Grupo virtual de discusión y lectura decolonial y marxista” y de “Serie-debate open access sobre Avatar: La Leyenda de Aang”. Los resultados de esta investigación muestran que los dos casos analizados constituyen ejercicios populares, open access, y virtuales, de construcción y socialización de conocimientos y saberes.*

Palabras clave: Decolonialidad . Saberes . Pedagogía crítica , Educación Popular, Investigación-Acción

Rethinking research during the COVID-19 pandemic: Construction and socialization of popular, Marxist, and decolonial *saberes* virtually

Abstract: *In the following research I seek to rethink research in social and cultural studies, analyzing two cases of field work during the pandemic situation that we are living by COVID-19 from the Abya Yala. The research is qualitative and descriptive, where the field work was conducted by action-research with a critical pedagogy approach of the cases of the “Decolonial and Marxist virtual discussion and reading group” and “Open access series-debate about Avatar: The Legend of Aang”. The results of this research show that the two cases analyzed constitute popular, virtual, and open-access exercises of construction and socialization of knowledge and *saberes*.*

Key words: Decoloniality . *Saberes* . Critical Pedagogy . Popular Education. Action-Research.



Repensando a pesquisa durante a pandemia de COVID-19: Construção e socialização de saberes populares, marxistas e decoloniais virtuais.

Resumo: Na seguinte pesquisa é procurado repensar as pesquisas nos estudos sociais e culturais, analisando dois casos de trabalho de campo realizada na situação de pandemia que vivemos pelo COVID-19 desde experiências do Abya Yala. A pesquisa é qualitativa e descritiva, onde o trabalho de campo foi realizado por meio de pesquisa-ação com foco de pedagogia crítica dos casos de “Grupo virtual de discussão e leitura decolonial e marxista” e “Serie-debate open acces sobre Avatar: A lenda de Aang”. Os resultados desta pesquisa mostram que os dois casos analisados constituem exercícios populares, open access e virtuais de construção e socialização de conhecimentos e saberes.

Palabras chave: Decolonialidade . Saberes . Pedagogia Crítica . Educação popular . Pesquisa-ação.

Introducción

El objetivo principal de este trabajo es analizar, discutir y repensar las formas en que se producen y socializan conocimientos y saberes desde nuestra región en esta complicada situación de pandemia causada por el COVID-19, que ha afectado a las diferentes sociedades y realidades de nuestro planeta y ha causado obstáculos, pero también oportunidades para la investigación en estudios sociales y culturales.

Especialmente se analizarán dos casos de producción y socialización de y saberes surgidos en esta situación de pandemia por medio de la investigación-acción, que se comenzaron como espacios y esfuerzos alternativos donde las voces de juventudes, de mujeres y de personas con perspectivas críticas han sido protagonistas de estos procesos de pedagogía dialéctica en espacios no-formales realizados por medio de plataformas *en línea* como Google Meet y Facebook, mediante el uso de internet; estos casos son el “Grupo virtual de discusión y lectura decolonial y marxista” y “Serie-debate *open access* sobre Avatar: La Leyenda de Aang”.

Este trabajo es especialmente relevante en cuanto a la discusión de cómo conducir investigaciones con un enfoque más crítico y decolonial que disponibilice los conocimientos y saberes para un público más amplio, en espacios abiertos y *open access*, basándose en la praxis y la generación de espacios no-formales de aprendizaje, producción y socialización de pensamientos, conocimientos y saberes desde y para el Abya Yala.

1. Enfoque teórico crítico y decolonial

Para este trabajo, los enfoques teóricos que discutiré son enfoques de teoría y pensamiento crítico y decolonial, ya que el objetivo del presente trabajo es socializar y analizar experiencias de investigación-acción llevadas a cabo en medio de la pandemia de COVID-19 virtualmente desde la realidad de nuestra región.

Para comenzar a discutir estos enfoques es necesario entender de dónde surgen. Estos enfoques surgen como respuesta a la opresión colonial que fue impuesta por los países occidentales a los países “en desarrollo”, especialmente a nuestra región. Para este trabajo usaré “Abya Yala” para referirme a América Latina, como una forma decolonial de referirme a nuestra tierra, este término fue creado por lxs indígenas Puna/Guna que residen entre lo que actualmente es Panamá y Colombia para referirse a América Latina (Del Valle, 2015).

El primer enfoque a discutir es el enfoque de la decolonialidad. Es importante discutir que la decolonialidad critica las diferentes “colonialidades” impuestas en el Abya Yala, como la colonialidad del poder, la del saber, la del ser y de la naturaleza. La colonialidad del poder se manifiesta en el establecimiento de una estructura discriminatoria y opresora, donde lxs negrxs e indígenas son los más oprimidos, usando la raza como la base de relaciones de poder asimétricas y violentas. La



colonialidad del saber se refiere a la postura de que el conocimiento occidental es el único válido y el superior, marginando otras racionalidades epistémicas, conocimientos y saberes. También existe la colonialidad del ser, que se ejerce deshumanizando a todas las personas que no encajan al modelo colonial occidental; esta colonialidad da pie a la forma de Estado que se tiene en todos los países del Abya Yala, que en su mayoría han oprimido históricamente a los grupos indígenas, así como a las comunidades negras, deshumanizándolos y categorizándolos como incivilizados e inferiores. Una última forma de colonialidad es la de toda la vida en el mundo. Esta colonialidad destruye y se apropia de todas las vidas (animales, plantas, ríos, cerros, mares, etc.) justificándose en la premisa opresiva e insostenible de que toda la vida está para que el ser humano la explote para su beneficio (Quijano, 2015, p. 123; Walsh, 2008, pp. 136, 137, 138, 2013, p. 26).

Así mismo, la colonialidad del saber también se manifiesta, como lo dicen Delgado y Rist (2016), en la creencia de la ciencia occidental que sus postulados, métodos, teorías y estructura son universales, pregonando que solo la ciencia occidental tiene la razón, lo demás para la ciencia occidental es “no-ciencia”, es decir, algo inferior. Esto también se evidencia en muchas de las instituciones educativas en nuestra región, donde la misma estructura de las instituciones perpetua el colonialismo y asume una monoculturalidad, cuando en los países del Abya Yala hay cientos de diferentes culturas, por lo que es necesario generar otro tipo de educación, una que se cuestione la falsa universalidad y neutralidad de los conocimientos, y prácticas educativas, que en la mayoría de los casos son coloniales (Castro-Gómez, 2007, p. 80; Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007; Corona Berkin, 2020; Ferrão Candau, 2010, p. 158).

Aunado a lo anterior, la modernidad occidental impuesta oprime y reprime sistemáticamente las cosmovisiones y saberes no occidentales que estorban en la construcción del ser homogéneo que se requiere para el funcionamiento de la producción de mercancías bajo un modo capitalista. Esta imposición ha sido posible, en parte, por la aceptación (de las élites intelectuales de los países dependientes, como los del Abya Yala) de los modelos de desarrollo impuestos por occidente (Dussel et al., 1981; Echeverría, 2010; Fanon, 1963). De manera que la decolonialidad, epistemológicamente, implica una transición de la imposición de la ciencia occidental a un panorama plural de múltiples formas de saberes (Escobar, 2004, 2016; Gudynas, 2016). Implica también que los intelectuales de países colonizados deben poner a disposición del pueblo el capital intelectual y reivindicarse, conociendo las realidades de su pueblo, valorizando los saberes y conocimientos propios para tener legitimidad (Fanon, 1963, pp. 75, 104). Uno de los argumentos de este artículo, es que los dos casos de trabajo de campo realizados por medio de investigación-acción se constituyen como ejercicios de pedagogía crítica, populares y decoloniales, al ser espacios abiertos, horizontales, abiertos por medio de transmisión gratuita por redes sociales, conjuntando enfoques teóricos como la decolonialidad para discutir asuntos y situaciones coyunturales de nuestra realidad con un lenguaje accesible a las juventudes.

Finalmente, el proceso de decolonialidad se presenta como un proceso de humanización y liberación tanto individual como social, donde el objetivo es alcanzar una emancipación de las múltiples formas de opresión colonial y pensar en formas de vida, economías y teorías políticas-otras (Dussel, 1973; Freire, 1970; Mignolo, 2008, p. 27; Walsh, 2013, p. 54).

En esta discusión es relevante también el desarrollar por qué uso saberes como una concepción diferenciada del conocimiento. Mientras el conocimiento está centrado en el modelo occidental dominante, que ha marginado saberes, considerándolos como inferiores; los saberes son compuestos de las experiencias, sentires y conocimientos ancestrales de grupos y personas, por lo que son diferenciados de sociedad a sociedad, y no existe un modelo universal porque sería opresivo. Es importante resaltar que los saberes principalmente se construyen de manera grupal y dialéctica.



Otro de los enfoques relevantes para esta investigación es la pedagogía crítica. Los postulados de Freire (1970) sobre pedagogía crítica son sumamente relevantes ya que, para Freire, educar es crear una situación en donde el individuo aprenda a tomar conciencia de su entorno por sí mismo, con el apoyo un (a) guía. Por otro lado, respecto a la importancia de las interacciones y elementos dialécticos del aprendizaje, uno de los principales argumentos de Vygotsky es que el conocimiento se construye mediante la internalización de las acciones y procesos mentales que suceden por medio de las interacciones sociales (Schunk, 1997).

Así mismo, la educación liberadora propuesta por Freire (1970), presentada como una educación problematizadora, busca generar conciencia en lxs educandxs, siendo el diálogo un elemento central para crear conciencia, estimulando la reflexión sobre nuestras coyunturas y procesos históricos. El pedagogo brasileiro propone una pedagogía de la *conscientização* (concientización), que debe utilizar un método crítico y dialógico y debe usar técnicas innovadoras para lograr que el individuo llegue a la meta de la pedagogía crítica, que según Freire es la emancipación. Así mismo, sobre el desarrollo de una conciencia crítica, se propone que ésta comienza con una conciencia interior de cada individuo; de su esencia como producto de un proceso histórico desarrollado hasta el presente (Rockwell, 1999). Sin embargo, es importante aclarar que Rockwell, retomando los postulados de Vygotsky, resalta que las percepciones externas no se asimilan ni determinan enteramente el aprendizaje de las personas, sino que los individuos crean sus propios conocimientos y generan una conciencia particular conjuntando las percepciones de su contexto y sus conocimientos e ideas previas. Por esto, la conciencia crítica no se puede encasillar solamente en un contexto de educación formal, sino que puede desarrollarse en espacios no-tradicionales, donde se representen o discutan interpretaciones alternativas de la realidad (Márquez Duarte, 2019). Los casos que se analizan en esta investigación son ejercicios realizados con enfoque de pedagogía crítica, ya que son ejercicios de diálogo y discusión no-formales donde se construye y socializan saberes por medio de las interacciones, donde como investigador, se funge como guía, como moderador, sin imponer conocimientos de manera jerárquica y autoritaria, sino planteando situaciones de nuestras realidades, fomentando en las personas participantes (que en este caso han sido cientos de jóvenes del Abya Yala) un desarrollo de conciencia crítica por sí mismas, siempre de manera abierta, gratuita y accesible (en este caso transmisión en vivo por redes sociales y Youtube).

La importancia del diálogo y la participación más horizontal tanto de educadorxs como de educandos es importante para lograr una verdadera pedagogía para las personas no solo en la arena formal, sino también en espacios no-formales, transformándose en formas de resistencia contra la opresión construida integrando elementos histórico-políticos y filosófico-científicos, a partir de sus propias experiencias y prácticas (Aguirre Rojas, 2018; González Casanova, 2006; Paz, 1950). Así mismo la conciencia crítica ante una realidad opresiva es crucial, ya que se busca una mejor sociedad, más inclusivo y justa; esto es pensar la utopía para realizarla, aspirando a otra vida mejor (Dussel, 2020; Sánchez Vásquez, 1996).

Un tercer enfoque relevante es el de la filosofía de la liberación, misma que se constituye como una filosofía de lxs oprimidxs a partir de la opresión; una filosofía de la liberación del Sur Global. La situación “pre-filosófica” debe ser el centro de la filosofía, por medio de las acciones de lxs oprimidxs, de manera que la *práxis* es el centro, solo desde ella las personas empiezan a teorizar. Así mismo se considera que la pedagogía implica *práxis* y un compromiso existencial necesariamente, donde el (la) educador (a) inicia un camino para destruir las ataduras de la opresión, que lo llama a tomar una posición crítica (Dussel, 1973, pp. 12, 40, 143).

Tanto en la decolonialidad, la pedagogía crítica, como en la filosofía de la liberación se presenta un contrapoder para resistir la opresión del poder dominante occidental. El poder es impo-



sición de la voluntad de un individuo o grupo a otros, a la que se le enfrenta la resistencia llamada “contrapoder”. Mientras el poder impositivo consiste en la opresión de voluntad, el contrapoder es la capacidad de llevar al cabo la auto-determinación hacia una emancipación (Villoro, 2017, p. 66).

Un aspecto importante de los dos casos de trabajo de campo presentados en este artículo, es que surgen desde la praxis, por eso decidí conducir el trabajo de campo desde la investigación-acción, con el objetivo de que los pensamientos que se teorizan sean resultado de las discusiones e interacciones horizontales, donde como investigador se ha seguido un rol de guía, sin imponer a los participantes qué es lo correcto o qué es lo incorrecto, sino, construir estos saberes junto con los participantes, siempre claro, partiendo del análisis de nuestras realidades y de las opresiones que vivimos como jóvenes desde el Abya Yala, pero con formas e instrumentos populares, como la serie de Avatar, sumamente popular entre jóvenes de la región, y como partir de una discusión de cómo el COVID-19 nos ha afectado a las juventudes del Abya Yala, y en general a todas las personas de la región, haciendo énfasis en la necesidad de una justicia redistributiva con un enfoque marxista y decolonial.

2. Grupo virtual de discusión y lectura decolonial y marxista

Este grupo fue una iniciativa que tuve para formar un círculo de discusión virtual sobre pensamiento crítico latinoamericano decolonial y marxista, para discutir formas de resistencia ante la opresión capitalista, considerando la coyuntura que hemos vivido a nivel global desde marzo de 2020 (la pandemia causada por el COVID-19) que evitaba el contacto físico con otras personas, en especial reuniones, decidí comenzar este grupo de manera virtual. El grupo se concibió como un espacio abierto y seguro de discusión de personas de diferentes niveles académicos y formaciones, que compartieran experiencia práctica o conocimiento práctico/académico del tema del grupo. El objetivo era llegar a pensar formas alternativas de vida: formas alternativas al sistema neocolonial opresivo, a la estructura neoliberal capitalista, al sistema de democracia liberal de mercado. Como grupo se planteó desde un principio como anti-racista, anti-colonial, anti-misógino, y opuesta a toda discriminación a grupos oprimidos.

La primera reunión del grupo fue el 28 de marzo de 2020 por la plataforma de Google Meet. Se eligió esta plataforma ya que es una plataforma gratuita para cualquier persona que tenga una cuenta de Google mail e incluso personas que no tengan cuenta de Google Mail pueden conectarse a una reunión por la plataforma. Así mismo no tiene restricción del tiempo de las reuniones, y permite que hasta 100 personas puedan estar conectadas en la reunión al mismo tiempo.

El grupo comenzó con seis personas, entre mujeres y hombres con licenciatura y/o posgrado en áreas como la ingeniería, la medicina y las ciencias sociales, todas mexicanas pero de diferentes partes del país (Baja California, Ciudad de México, Sonora y Sinaloa), ya que como requisito de participar en el grupo era hablar en español y compartir y discutir perspectivas, experiencias, conocimientos y saberes desde nuestra realidad del Abya Yala para llegar a un pensamiento propio.

Las reuniones normalmente se llevaron a cabo los sábados cada dos semanas, así mismo se tuvo una sesión extraordinaria en el mes de mayo de 2020 con la participación de una investigadora mexicana externa al grupo, que accedió a compartirnos su investigación y experiencia en cuanto al pensamiento crítico latinoamericano.

La primera sesión del grupo consistió en la presentación de cada participante, así como la explicación del objetivo del grupo y se consensó cuál sería la metodología y forma de trabajo y discusión en el mismo, de manera horizontal y participativa. Ya que el grupo se planteó con un enfoque horizontal, se decidió colectivamente que cada participante guiaría una sesión, com-



partiendo con lxs demás participantes el tema de la sesión, así como el material para analizar anterior a la reunión, para poder discutirlo de manera grupal. Siguiendo la misma esencia del grupo se definió que los materiales podrían ser lecturas académicas o no académicas, reportajes, noticias, videos u otros materiales que fueran relevantes al tema. Así mismo se definió que una persona sería la encargada en cada sesión de realizar una minuta o reporte de lo que se discutió en la sesión, esta persona sería diferente a la que guiaba la sesión y tenía que ser diferente cada sesión, para que todxs lxs participantes fueran por lo menos una vez guía de sesión, así como redactor de minuta/reporte.

Los temas de las sesiones fueron los siguientes:

- 1 Pensamiento crítico decolonial, con el artículo de Epistemologías del Sur (Santos, 2011)
- 2 Reflexiones filosóficas sobre el COVID-19, con tres capítulos de la obra "Sopa de Wuhan".
- 3 Socialización del pensamiento crítico y formas de hacerlo, con capítulos de series documentales de la plataforma Netflix.
- 4 El futuro del trabajo, con un extracto de una obra de autoría de la persona que guió esa sesión.
- 5 La privatización de la salud y las farmacéuticas transnacionales, con videos en la plataforma Youtube, así como un capítulo de una serie documental de la plataforma Netflix.
- 6 El Tren Maya y la ecología política, con tres lecturas sobre el tema.
- 7 La desinformación en redes sociales y cómo combatirla.

La última sesión del grupo se realizó el sábado 18 de julio de 2020. Aunque se ha seguido el contacto de los miembros del grupo, así como la discusión escrita por medio de la conversación grupal en la red social de *Facebook*.

Como se puede apreciar, los temas discutidos en el grupo han sido temas sociales desde una perspectiva marxista y decolonial, tratándose de que en todas las sesiones se llegaran a propuestas de cómo podíamos cada unx de lxs participantes tomar acción para lograr un cambio para mejorar en los temas discutidos. Por ejemplo, sobre el tema de la primera sesión se habló de comenzar a decolonizar la forma en que pensamos, vivimos e interactuamos con otras personas, así como participar más activamente en apoyar a causas sociales de grupos oprimidos, donde se habló de grupos específicos en los que podríamos involucrarnos. En cuanto a lo discutido en la tercera sesión se propuso realizar acciones de socialización de los temas, conocimientos y saberes discutidos, propuesta que se constituyó en los conversatorios transmitidos en vivo por Facebook. En cuanto al tema de la quinta sesión se sugirieron cambios en la legislación a nivel federal y de regulación para que se asegurara que los medicamentos estuvieran al alcance de la mayor cantidad de personas en México, y que no se permitiera que las empresas farmacéuticas lucraran con la salud y la vida de las personas, presionando para que las patentes de las vacunas y de medicamentos de primera necesidad fueran públicas. En cuanto al tema de la desinformación se discutieron alternativas de cómo combatirla, específicamente en una situación de pandemia global por el COVID-19, donde la desinformación en redes sociales ha causado mucho daño tanto en salud física como mental de las personas, como resultado de esta discusión realicé algunas verificaciones de noticias e información publicada en redes sociales sobre COVID-19, publicando las verificaciones en redes sociales.

Este grupo no solo ha sido relevante por el conformarse como un espacio popular de lectura y discusión, sino que también ha sido un proyecto relevante porque del grupo surgieron dos



conversatorios abiertos y gratuitos transmitidos en vivo por la página de Facebook del sitio de noticias y análisis “Chaanpal News” sobre los temas del futuro del trabajo y la privatización de la salud. En estos conversatorios transmitidos en vivo, miembros del grupo participaron dialogando y discutiendo sobre los temas, después de haberlos discutido en la sesión anterior del grupo de discusión y lectura. Esta idea surgió de la tercera sesión del grupo sobre socialización del pensamiento crítico y formas de hacerlo, como una forma de ejercer en la práctica el pensamiento crítico para no solo crear y socializar ideas, saberes y conocimientos entre miembros del grupo, sino que para tratar de fomentar la generación de conciencia crítica en una mayor cantidad de personas de todo tipo, es decir, que tengan o no conocimientos y saberes críticos, que tengan o no una licenciatura o posgrado, que tengan o no formación en ciencias sociales. Estos ejercicios de transmisión en vivo de manera abierta por Facebook plantean una provocación: la producción de conocimiento y saberes no puede limitarse a la academia, ni a espacios elitistas, sino debe abrirse a espacios populares, con acceso abierto. Así mismo, la transmisión en vivo por redes sociales se propone como una herramienta sumamente útil para generar espacios de educación popular horizontales, ya que no solo se tuvo un diálogo entre los participantes del conversatorio, sino que se interactuó con el público, respondiendo las preguntas que hacían y los comentarios, teniendo una generación interdialogática de saberes. Incluso, el realizar transmisiones en vivo por redes sociales se plantea como un instrumento útil para realizar investigación-acción virtualmente (y que lleguen a más personas que las intervenciones presenciales), en estos tiempos de pandemia en los que aún sigue siendo un riesgo para la salud ir al campo e interactuar con grupos numerosos de personas.

El conversatorio sobre el futuro del trabajo tuvo 280 reproducciones (en Facebook), el conversatorio sobre la privatización de la salud tuvo 47 reproducciones en Youtube, no fue posible obtener la información de reproducciones en Facebook, porque hubieron problemas técnicos en la transmisión de Facebook, sin embargo se realizó una pequeña cápsula de seis minutos del conversatorio en Facebook y ésta tuvo más de 230 reproducciones.

3. Serie-debate *open access* de Avatar: La Leyenda de Aang

A raíz del grupo virtual de discusión y lectura decolonial y marxista y de los conversatorios nacidos en el seno de ese grupo, surgió otra iniciativa de discusiones con enfoques populares y decoloniales de una manera más accesible y atractiva para jóvenes, usando la serie animada de “Avatar: La Leyenda de Aang”, serie que a partir de que fuera incluida en Netflix se ha tornado sumamente popular en niños y jóvenes, aunque la serie se estrenó originalmente en 2006 en un canal de televisión de paga, el haberse incluido en Netflix ha vuelto la serie sumamente popular a partir del 2020.

La primera etapa de estos serie-debates de Avatar fue tener una reunión por Google Meet con personas interesadas. En esta primera reunión por Google Meet se presentaron las personas participantes, se discutieron los temas sociales y críticos que podrían ser analizados de la serie animada, así como se recordaron y compartieron partes y escenas interesantes de la serie. De esta sesión se acordaron los temas para los dos primeros conversatorios.

Los conversatorios sobre Avatar han sido abiertos y gratuitos transmitidos en vivo por la página de Facebook del sitio de noticias y análisis “Chaanpal News”. El primer conversatorio fue realizado el 17 de julio de 2020. Los conversatorios, temas y alcance de los serie-debates realizados hasta el momento han sido los siguientes:

- Geopolítica en Avatar, realizado el 17 de julio de 2020 con tres participantes, teniendo 506 reproducciones en Facebook.



- Género, feminismo y masculinidades en Avatar, realizado el 25 de julio de 2020 con seis participantes, teniendo 614 reproducciones en Facebook.
- Pensamientos filosóficos en Avatar, realizado el 1ro de agosto de 2020 con ocho participantes, teniendo más de 1,900 reproducciones en Facebook.
- Las diferentes aristas del “Tío Iroh” en Avatar, realizado el 14 de agosto de 2020 con tres participantes, teniendo 469 reproducciones en Facebook.
- Economía Política en Avatar, realizado el 22 de agosto de 2020 con cinco participantes, teniendo más de 1,300 reproducciones en Facebook.

La metodología que se ha usado en todos los conversatorios sobre Avatar es la siguiente: hay una primera ronda de participaciones, donde cada participante tiene un minuto y medio para compartir su argumento inicial, posteriormente se entabla un diálogo y discusión más fluidos tomando la palabra libremente, así mismo una persona funge como moderador y da la voz a participantes que no han hablado tanto para que todxs lxs participantes externen sus puntos e ideas. Por otro lado, se van respondiendo las preguntas y comentarios de lxs espectadorxs que van escribiendo en el chat de la transmisión.

Un aspecto interesante a resaltar de los conversatorios sobre Avatar es que a partir del segundo conversatorio se notó que había espectadorxs que participaron activamente mediante preguntas y comentarios en el chat de Facebook, por lo que se decidió invitar al final del segundo conversatorio a dos espectadoras que participaron activamente por medio del chat en el conversatorio, mismas que se integraron al tercer conversatorio. Así mismo, en el quinto conversatorio también se invitó a un espectador que participó activamente por medio del chat. Estos elementos han hecho que los conversatorios de Avatar se transformen en ejercicios horizontales y participativos de discusión de temas sociales y críticos, usando una serie que es sumamente popular, de manera que personas (especialmente jóvenes) estén expuestos a estos temas y discusiones mediante una plataforma que sea atractiva para ellxs y que les haga interiorizar y aportar a las discusiones e interiorización de estas cuestiones. Este punto también hace que surja una provocación para repensar los proyectos de investigación-acción en general y los de educación popular específicamente: el tener herramientas como las transmisiones en vivo por Facebook, permiten que haya interacciones del público en tiempo real, enriqueciendo el ejercicio con interacciones más horizontales e interdialecticas, generando saberes gracias a esas interacciones, sin imponer solamente las ideas de lxs investigadorxs, e incluso llevó a invitar a algunas personas del público a transformarse en transmisores de saberes por medio de los serie-debates en los que se les invitó.

Considero importante por lo presentado anteriormente compartir algunas ideas y puntos principales discutidos en los conversatorios de Avatar sobre cada conversatorio realizado. El primer conversatorio tuvo como tema principal la geopolítica en Avatar, por lo que se discutieron temas como la formación del Estado, el colonialismo, la guerra, las relaciones entre naciones, el rol de la tecnología y los regímenes político-administrativos de los diferentes grupos. Un aspecto a resaltar es que en este conversatorio se analizaron ciertas similitudes del mundo Avatar con la realidad, como al genocidio de lxs nómadas aire relacionándolo con la opresión de China con el Tibet, sin embargo, se discutió que la serie al ser creada por estadounidenses se percibe una clara línea anti-China, por lo que se resaltó que hay intereses y relaciones de poder asimétricas en cuanto a las analogías y escenas que se muestran en la serie. Por otro lado, se analizó la similitud entre el colonialismo interno que se ve en el reino Tierra y la nación del Fuego con el colonialismo



interno que vivimos en varios países del mundo, especialmente desde la realidad del Abya Yala.

El segundo conversatorio de Avatar tuvo como temas principales los roles de género, el feminismo y las masculinidades en Avatar, por lo que se discutieron aspectos como los personajes femeninos fuertes, que rompen con los roles femeninos comunes en series animadas que colocan a personajes femeninos como débiles o secundarios. En Avatar personajes como Katara, Toph, Azula, Suki, Hama y Avatar Kyoshi son personajes fuertes, poderosas y centrales. Así mismo se discutieron las masculinidades presentadas que rompen con el estereotipo de personajes masculinos sin sentimientos, todo poderosos y misóginos. Por ejemplo, Aang es un personaje expresivo y cariñoso con sus amigxs y colegas, tanto mujeres como hombres, así mismo expresa sus miedos y constantemente reconoce su debilidad y recurre a otros personajes por ayuda.

El tercer conversatorio tuvo como temas principales los pensamientos filosóficos en Avatar, por lo que se discutieron los pensamientos del Daoísmo, el Legalismo, el Budismo, el Hinduismo (Vandier-Nicolas, 2002) y las filosofías de diferentes grupos indígenas del Abya Yala, como el Sentipensar (Escobar, 2016), el Perspectivismo (Viveiros de Castro, 1998), la cosmovisión Panteísta (Márquez Duarte, 2021) y el Biocentrismo (Gudynas, 2016). El Daoísmo y el Budismo se analizaron respecto a la filosofía apreciada en lxs nómadas Aire, especialmente en Aang, el Legalismo respecto a la ideología de la Nación del Fuego, el Hinduismo respecto a los consejos que el Guru Pathik le brinda a Aang para desbloquear sus siete *chakras* y las filosofías de los grupos del Abya Yala respecto a la tribu agua del pantano. Uno de los aspectos a resaltar de este conversatorio es que se socializaron pensamientos filosóficos no-occidentales que son poco conocidos, por lo que se aprovechó la gran popularidad de la serie animada para socializar estos pensamientos interesantes y valiosos.

El cuarto conversatorio se centró en la discusión de un personaje en específico, por su relevancia y su aporte a la historia de la serie, que es el tío Iroh. La discusión fue interesante por el hecho de que se desmitificó al personaje, analizando no solo sus aspectos positivos como sus consejos a Zuko y a Aang y su apoyo constante a Zuko, sino que se analizaron también sus crímenes de guerra, así como su falta de acción para detener la guerra.

El quinto conversatorio tuvo como tema principal un análisis de la economía política en Avatar, por lo que se discutieron los aspectos de los sistemas económicos de las diferentes naciones y culturas, las relaciones laborales en el mundo Avatar, el intercambio comercial y la producción industrial. Un aspecto importante de este conversatorio fue que al tratar de comparar los sistemas económicos y sus formas de producción con el mundo real se hizo énfasis en que la serie se basa en realidades no-occidentales (especialmente asiáticas), por lo que querer imponer una categorización occidental de sus sistemas económicos y/o formas de producción no es adecuado. Así mismo, se hizo énfasis en la injusticia económica y la explotación de las y los trabajadores que se muestra en la serie, tanto el remunerado, como el trabajo esclavo, haciendo comparaciones en las condiciones laborales tan precarias de cientos de millones de trabajadorxs a nivel mundial.

Los serie-debates realizados como investigación-acción con jóvenes del Abya Yala se convirtieron en espacios horizontales de generación de saberes y de conciencia crítica, donde la serie de "Avatar: La Leyenda de Aang" funcionó como una plataforma atractiva y sumamente útil que ha permitido que las juventudes que participaron en estos debates, tanto como "ponentes" como público, hayan generado conciencia de las realidades que se viven en nuestros territorios, como a nivel global en temas socioeconómicos y políticos, ya que las series y filmes han mostrado en otras investigaciones (Fraser, 2018; Márquez Duarte, 2022; Panagia, 2013) que son herramientas poderosas para que las personas generen conciencia de las opresiones que viven, y que al verlas en una pantalla, se ven reflejadx ellxs mismxs y cambian su forma de percibir sus realidades, y pueden tomar acción tanto individual como colectiva para cambiarla. Así mismo, el



hecho de que miles de jóvenes hayan visto a jóvenes como ellos reflexionando sobre estos temas, genera una motivación de replicar estos ejercicios y de generar conciencia crítica por sí mismos, y el hecho de que puedan interactuar en tiempo real con preguntas y comentarios, y que estas sean escuchadas y tomadas en cuenta en tiempo real por las personas que debatieron, amplifica el impacto de estos ejercicios de educación popular.

4. Metodología

El realizar investigación de estudios sociales y culturales en una pandemia global (en este caso por COVID-19) ha sido una experiencia que nos ha llevado a los investigadores a repensar cómo conducimos investigaciones y más allá, llevó a hacernos repensar cómo y para qué investigamos y en los casos que explico en las próximas páginas, llevó a repensar no solo el cómo investigar, sino también el cómo lograr que las discusiones e investigaciones no se queden solo en la academia, sino que se socialicen a la sociedad en general, para que de alguna manera aporten a la mejora de las situaciones complicadas, opresivas y negativas que estamos viviendo a raíz de esta pandemia, así como sean accesibles a la mayor cantidad de personas para que por sí mismos desarrollen una conciencia crítica de sus realidades y las opresiones que viven, que en los casos de trabajo de campo analizados, han sido en su mayoría jóvenes del Abya Yala. .

Uno de los obstáculos más importantes en esta pandemia ha sido, sin duda, el realizar trabajo de campo. El trabajo de campo es una parte sumamente importante de la investigación en estudios sociales y culturales, esta pandemia ha limitado enormemente el poder salir de nuestros hogares, el poder ocupar los espacios públicos, el poder encontrarnos con otras personas, el poder interactuar de manera presencial. En esta situación hemos tenido que encontrar, como investigadores, métodos alternativos de realizar trabajo de campo, especialmente con el uso intensivo de las plataformas de comunicación digital y las redes sociales.

Los dos casos que he analizado de trabajo de campo por medio de la investigación-acción, se constituyen como ejercicios de producción y socialización de saberes de manera horizontal realizados en línea, usando plataformas como Google Meet y Facebook. La información de estos casos fue recabada personalmente, pero no de manera presencial, sino en línea. Lo que se presentó como un obstáculo fue transformado en una oportunidad, ya que el uso de estas plataformas y redes permitió que personas de diferentes partes de México y de otros países del Abya Yala como Perú participaran en estos espacios alternativos de producción y socialización de y saberes, factor que hubiera sido imposible de manera presencial.

La metodología de esta investigación es enteramente cualitativa y descriptiva, con un enfoque de pedagogía crítica y decolonialidad. Uno de los aspectos a resaltar de la metodología de esta investigación es que se realizó trabajo de campo completamente virtual por medio del uso de las plataformas ya mencionadas. En esta investigación realicé un trabajo de campo participativo, por medio de la investigación-acción, con el instrumento de observación participativa incluido (Creswell, 2003). La investigación-acción es un método cualitativo de investigación que se usa en diferentes disciplinas, donde las investigadoras (es) realizan literalmente una serie de intervenciones para generar un efecto en el grupo y alcanzar un resultado de cambio en algún aspecto relativo al tema investigado (Márquez Duarte, 2019; Ramírez & Márquez Duarte, 2021; Rodríguez Pinson, 2011). Este método es usado en el campo de la educación y pedagogía, sin embargo, este es usado generalmente en espacios educativos formales, es decir en prácticas dentro del aula en instituciones educativas. Este caso constituye una forma alternativa del uso de la investigación acción por los siguientes aspectos: a) Se ha realizado de manera virtual en su totalidad, b) Se ha realizado fuera de espacios educativos formales, como ejercicios de educación popular abiertos y virtuales c) Se ha usado un enfoque horizontal y decolonial, donde los



saberes han sido generados no solo por el/la investigadora, sino en conjunto con lxs participantes, por medio de un lenguaje y planteamiento de situaciones accesibles y atractivas para las juventudes del Abya Yala. Así mismo, se ha usado el instrumento de observación participativa en la investigación-acción, ya que permite realizar investigaciones desde y con diferentes grupos y comunidades, sin imponer o expropiar conocimiento y/o saberes, permitiendo una construcción y socialización de investigaciones más horizontal, dialéctica e inclusiva considerando el contexto específico donde se realiza la investigación (Mainwaring & Pérez-Liñán, 2007; Márquez Duarte, 2020; Merry & Wood, 2015).

La investigación cualitativa con enfoque crítico y decolonial se constituye como una crítica a la falacia de la universalidad del conocimiento occidental y al elitismo del mismo. Es importante considerar que el método científico occidental no es universal; aplicarlo indiscriminadamente revela lleva a resultados desconectados de las diferentes realidades y, por lo tanto, resultados equivocados (Castellanos, 1970).

Por otro lado, otro elemento crucial a considerar es el diálogo de saberes; siguiendo los argumentos de Delgado y Rist (2016), el investigar tendría que justificarse en un diálogo de saberes, que es el buscar alternativas más allá de la reproducción de las actuales formas de organización societal y de la ciencia occidental moderna para encontrar conocimientos, saberes y formas vida más adecuadas a nuestras realidades, por lo que los casos analizados en este artículo pueden ser considerados como ejercicios de diálogos de saberes en línea.

Es importante resaltar que el mismo uso de plataformas y redes sociales permitió que se pudieran socializar los espacios (como por medio de conversatorios transmitidos en Facebook) de manera gratuita y abierta para cualquier persona que tuviera una cuenta en Facebook. Aunque la pandemia haya limitado las posibilidades de encuentros presenciales esto no impidió que se siguiera un enfoque crítico y decolonial, donde la *praxis* fue central, simplemente la *praxis* se ejecutó en línea, trascendiendo las discusiones cerradas hacia una construcción y socialización de saberes populares, marxistas y decoloniales, con miles de personas desconocidas, llevando los postulados de la pedagogía crítica, la teoría crítica y la decolonialidad a la práctica, logrando que miles de personas pudieran asistir y participar en los conversatorios al mismo tiempo y en vivo. Estos ejercicios representan una relevancia especial en estos tiempos tan complicados de pandemia, donde el estar guardados en cuarentena ha causado una serie de situaciones de ansiedad y de depresión y a la vez de búsqueda de aprendizaje en línea, de abrirse a actividades alternativas. De manera que ambos casos, se pueden considerar como espacios alternativos, populares, y virtuales de aprendizaje, de producción y de socialización que aportan (aunque de una manera muy localizada) a aliviar la situación tan complicada que se vive anímicamente en una gran cantidad de personas de nuestra región. Sin embargo, es importante analizar qué sucederá en el futuro a corto y mediano plazo de la modalidad de los estudios sociales y culturales ya que hay ciertos aspectos que son difíciles de reemplazar en línea, especialmente con el trabajo etnográfico (Reyes, 2020).

Conclusiones

En el presente trabajo se han analizado y discutido dos casos de trabajo de campo por medio de la investigación-acción, de ejercicios de educación popular virtual que han permitido la producción y socialización de saberes de manera horizontal e interdiálgica surgidos en esta situación de pandemia; estos casos son “Grupo virtual de discusión y lectura decolonial y marxista” y “Serie-debate *open access* sobre Avatar: La Leyenda de Aang”.

Los enfoques teóricos utilizados fueron principalmente la decolonialidad y la pedagogía crítica que brindan bases centrales para repensar la investigación y el rol de lxs investigadorxs en



estudios sociales y culturales, usando investigación-acción enteramente virtual, *open access* y horizontal, usando redes sociales y plataformas de videollamadas, volteados hacia la *praxis* para generar conciencia crítica y avanzar en los procesos de emancipación.

De estos casos de trabajo de campo, se concluyen los siguientes puntos principales: El utilizar las transmisiones en vivo por Facebook de manera abierta y gratuita para realizar los debates y conversatorios se plantea como una plataforma de educación popular con un enfoque de pedagogía crítica para producir de manera horizontal e interdiálgica conocimiento y saberes, ya que no solo permite llegar a miles de personas, sino que personas de diferentes territorios, y además permite que el público no solo sea espectador, sino que sea parte activa de estos proceso mediante las interacciones en tiempo real (preguntas y comentarios). Las prácticas de educación no pueden limitarse a la academia, ni a espacios elitistas, sino debe abrirse a espacios populares, con acceso abierto.

Por otro lado, los serie-debates realizados como investigación-acción con jóvenes del Abya Yala se convirtieron en espacios horizontales de generación de saberes y de conciencia crítica, donde la serie de "Avatar: La Leyenda de Aang" funcionó como una plataforma que ha permitido que las juventudes que participaron en estos debates, tanto como "ponentes" como público, hayan generado conciencia de las realidades que se viven en nuestros territorios, como a nivel global en temas socioeconómicos y políticos. El punto principal de estos debates no es la serie *per se*, sino la discusión que puede generar el análisis de la misma, y el hecho de que estas discusiones sean abiertas y gratuitas, y que el público pueda interactuar en tiempo real, ha sido sumamente valioso para el impacto de estos casos de investigación-acción en educación popular.

Referencias

- Aguirre Rojas, C. A. (2018). Artes, ciencias y saberes neozapatistas. Nacer desde abajo el nuevo mundo no capitalista. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 12(1), 133–154. <https://doi.org/10.7203/KAM.12.13416>
- Castellanos, R. (1970). La corrupción intelectual. En *La corrupción* (pp. 25–40). Nuestro Tiempo.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79–91). Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Corona Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. BIELEFELED UNIVERSITY PRESS.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Vol. 4). Sage Thousand Oaks, CA.
- Del Valle, E. (2015). Self-Determination: A Perspective from Abya Yala. En M. Woons, *Restoring indigenous self determination* (2nd ed., pp. 101–109). E-International Relations.
- Delgado, F., & Rist, S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. En *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad*. AGRUCO-UMSS-CDE.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2020). *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Trotta.
- Dussel, E., Miró, F., Roig, A., Zea, L., & Villegas, A. (1981). Declaración de Morelia: Filosofía e Independencia. En A. Roig, *Filosofía, universidad y filósofos en América Latina* (pp. 95–101). UNAM.



- Echeverría, B. (2010). Ser de izquierda, hoy. En *Vuelta de siglo*.
- Escobar, A. (2004). Más allá del Tercer Mundo: Globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales anti-globalización. *Nómadas (Col)*, 20, 86–100.
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11–32.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra* (1a ed.). Fondo de Cultura Económica México.
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333–342.
- Fraser, I. (2018). *Political theory and film: From Adorno to Zizek*. Rowman and Littlefield.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido* (Vol. 21). Paz e Terra.
- González Casanova, P. (2006). Colonialismo interno (una redefinición). En *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* (pp. 409–434). CLACSO.
- Gudynas, E. (2016). Alternativas al desarrollo y buen vivir. En *El Buen Vivir como paradigma societal alternativo* (p. 6).
- Mainwaring, S., & Pérez-Liñán, A. (2007). Why regions of the world are important: Regional specificities and region-wide diffusion of democracy. *Regimes and democracy in Latin America: Theories and methods*, 199–229.
- Márquez Duarte, F. D. (2019). Modelo de Naciones Unidas: Una herramienta constructivista. *Alteridad*, 14(2), 267–278. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.10>
- Márquez Duarte, F. D. (2020). Integrapp: Integración haitiana en Baja California, entre la migración y el cross-cultural understanding. En *Multiculturalismo e integración: La migración haitiana en Baja California* (pp. 15–50). Editorial UABC.
- Márquez Duarte, F. D. (2021). Rethinking development with Nahuas saberes. *Alternautas: (Re) Searching Development: The Abya Yala Chapter*, 8(1), 9–25.
- Márquez Duarte, F. D. (2022). Black Earth Rising and Queen Sono: A Critical Decolonial Analysis. *Open Philosophy*, 5(1), 118–135. <https://doi.org/10.1515/opphil-2020-0174>
- Merry, S. E., & Wood, S. (2015). Quantification and the paradox of measurement: Translating children's rights in Tanzania. *Current Anthropology*, 56(2), 205–229.
- Mignolo, W. (2008). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: Un manifiesto. *Revista Telar*, 6, 7–38.
- Panagia, D. (2013). Why film matters to political theory. *Contemporary Political Theory*, 12(1), 2–25. <https://doi.org/10.1057/cpt.2012.4>
- Paz, O. (1950). *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica México.
- Quijano, A. (2015). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 5.
- Ramírez, K. M., & Márquez Duarte, F. D. (2021). Integración metodológica como herramienta de investigación para las relaciones internacionales. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), Article 22. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.913>
- Reyes, V. (2020). Ethnographic toolkit: Strategic positionality and researchers' visible and invisible tools in field research. *Ethnography*, 21(2), 220–240.
- Rockwell, E. (1999). Historical Consciousness and Critical Thinking: Reflections on an Indigenous Movement. *The Journal of Educational Foundations*, 13(3), 23.
- Rodríguez Pinson, M. C. (2011). Hacia una construcción de ciudadanía ambiental en la escuela. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 1(1), 13–20. <https://doi.org/10.15332/erdi.v1i1.102>



- Sánchez Vásquez, A. (1996). La utopía del fin de la utopía. En *Marx Ahora* (pp. 105–119).
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17–39.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje* (6a ed.). Pearson educación.
- Vandier-Nicolas, N. (2002). La filosofía china, desde los orígenes hasta el siglo xvii. En *El pensamiento prefilosófico y oriental: Egipto, Mesopotamia, Palestina, India, China*. Siglo XXI.
- Villoro, L. (2017). *El poder y el valor: Fundamentos de una ética política*. Fondo de Cultura Económica.
- Viveiros de Castro, E. (1998). Cosmological deixis and Amerindian perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 469–488.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, 9, 131–152.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Abya Yala.



LA FORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD ÉTICA DESDE EL PROYECTO POLÍTICO- PEDAGÓGICO EDUCATIVO

Autora: Elsa González Paredes

Dra. en Ciencias Sociales por UAM-X; Dra. en Antropología por la ENAH. Miembra del SNII nivel 1. Líneas de investigación: Pedagogía y subjetividad; Filosofía política y estado; Filosofía de la educación; Sociología de la educación.

Institución: ESIME Culhuacán-IPN

Contacto: entrelazo@gmail.com

Orcid: 0000-0002-3611-2368

Autor: Gumersindo Vera Hernández

Maestro en Historia por la ENAH; Coordinador General del Proyecto Los historiadores y la historia para el siglo XXI. Líneas de investigación: Historia de la ciencia y la tecnología; Tecnología y sujetos; Educación y tecnología.

Institución: ESCOM-IPN

Contacto: gumersindov@yahoo.com

The formation of an ethical community from the educational political-pedagogical project

Resumen: *Centrar la noción educativa en la enseñanza de saberes significa colocar la formación en una mirada puramente descriptiva. Cierta es que la educación tiene una carga fuertemente socializadora, como insistió Émile Durkheim, sin embargo, esta no se reduce a enseñar a los estudiantes sólo los conocimientos necesarios para desempeñar las tareas profesionales que habrán de cumplir en la sociedad, sino que se*

trata de ofrecerle las herramientas necesarias para la asimilación conceptual del mundo, pero de un mundo con sistemas sociales específicos, determinados por ideologías claramente determinadas.

De lo anterior se desprende que la función de la escuela es fundamentalmente política-pedagógica. En ella se forman los cuadros profesionales que habrán de diseñar y hacer funcionar las estructuras económicas, culturales, políticas y sociales de esa sociedad específica.

De ahí que otra función de la escuela sea formar el tipo de hombre que habrá de satisfacer una cultura con creencias, valores, saberes y prácticas específicas generadoras de vínculos y núcleos identitarios propios, caracterizado por concepciones particulares que le permitirán descartar otras formas culturales y adherirse a las propias. Estas acciones son claramente políticas por ello la acción educativa además de ser pedagógica es abiertamente política.

Pedagogía y política constituyen una totalidad que atraviesa y matiza todo lo que hacemos en nuestra vida diaria, de ahí la exigencia urgente de una aproximación analítica que permita la creación de un proyecto educativo radical que posibilite la transformación de los sistemas de enseñanza en el contenido de la formación de un hombre nuevo.

Palabras Clave: Formación, proyecto educativo político, ciudadanía, democracia, comunidad ética.

Abstract: *Focusing the educational notion on the teaching of knowledge means placing training in a purely descriptive perspective, because although Émile Durkheim insisted on the socializing aspect of education, it is not limited to teaching students the knowledge necessary to perform professional tasks that they will have to fulfill in the society, but of the conceptual assimilation of the world; of a specific world and social system determined by a specific ideology. From the foregoing, it follows that the function of the school is fundamentally political-pedagogical, in which the professional cadres are formed that will design and make the economic, cultural, political and social structures of that specific society work.*

Hence, the function of the school is to form the time of man that will have to conform a culture with beliefs, values, knowledge and specific practices that generate bonds and own identity nuclei, characterized by particular conceptions that will allow it to discard other cultural forms and adhere to it. To their own, these actions are clearly political, for this reason educational action, in addition to being pedagogical, is openly political. Pedagogy and politics constitute a totality that crosses and qualifies everything we do in our daily lives, hence the urgent demand for an analytical approach that



allows the creation of a radical educational project that enables the transformation of teaching systems in the content of a formation of a new man.

Keywords: Training, political education project, citizenship, democracy, ethical community.

Introducción

La sociedad posindustrial ha desarrollado una serie de técnicas y dispositivos para modelar el cuerpo externo y la subjetividad interna. Ya no son la escuela, la familia o la iglesia los mecanismos hacedores de subjetividades; hoy son los gimnasios y la idea de una vida saludable, todo producido, vendido y comprado en la red, desde ahí se controlan nuestras formas de consumo que ahora son nuestras formas de ser humanos. Nuestras formas de vivir adquieren una condición aplanada, despojada de toda ontología, donde el origen del ser se encuentra en un mero código contingente de las redes sociales. La subjetividad sufre una gran erosión y la humanidad es deslizada hacia el mercado del ciberespacio, la diferencia es la indiferencia, la falta de identidad.

Frente a esta encrucijada la educación tiene la responsabilidad moral de pararse desde otro mirador y encarnar al ser humano como proceso, como dinámica en formación permanente. A través de este ensayo se busca rescatar las potencialidades emancipadoras de la educación pensándola desde la perspectiva filosófica crítica, proyectando así, el acto formativo como un proceso de humanización razonada que se objetiva como eticidad articuladora de la comunidad.

En este sentido, el recorrido se realiza anteponiendo la educación política como una condición necesaria para la democracia.

La educación es pensada como una estructura moral de mayor alcance por medio de la cual los sujetos se desarrollan como ciudadanos con carácter moral y capacidad de juicio público, de ahí que esta sea expuesta como una posibilidad de crear una comunidad ética-pedagógica de largo alcance con carácter político que puede ser la cimiento de la construcción de una nueva sociedad moral.

La educación como proyecto político

Los cambios producidos por el mundo global han conmocionado a la sociedad y sus costumbres. La emergencia de su individualismo exacerbante ha instituido nuevas formas de socialización y estructuración social, que exige a su vez nuevas formas de organización del conocimiento coligadas a una sociedad flexible basada en la información.

El sujeto se vuelve fin en sí mismo, lo social se subsume a la libertad del individuo como fundamento de su sentido a tal grado que la división entre lo individual y lo social se desdibuja, mientras lo particular se confunde con lo público. Como sugiere Lipovetsky (2000), el narcisismo es el símbolo de nuestro tiempo, se ha convertido en uno de los temas centrales de la cultura, aparece como un nuevo estadio del individuo en el cual se relaciona con él mismo y sus valores hedonistas despojándose de valores sociales y morales flota en un espacio vacío sin fijación ni referencia.

La era postmoderna está obsesionada con la información y la expresión, donde todos podemos ser locutor y ser oídos. Una realidad frecuente es el hecho de comunicar sólo por comunicar, pues en esta lógica de vacío no se comunican los problemas que aquejan a la comunidad social, sino los últimos eventos de los actores de la farándula o las particularidades de los actos chuscos de la vida cotidiana.

Nos encontramos perdidos dentro de un desorden narcisista, fuera de sí, inmersos en experiencias que sólo se quedan al nivel de la búsqueda de una experiencia emocional, sin mirar que nos encontramos muy lejos de ofrecer una educación con calidad



que funja como fundamento del cambio social. Pues, como sugiere la OEA en **Educación y desigualdad**, se busca “garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes de nuestras sociedades nos confronta con el desafío de lograr una fluida articulación entre estas dos grandes dimensiones, la educativa y la social.” (p.9) Lo que significa que desde la sociedad se deben proveer los recursos necesarios para que niños, jóvenes y adolescentes al margen de su origen social, étnico o religioso puedan participar activamente de las prácticas educativas.

La incertidumbre y la crisis de paradigmas, que caracterizan al modelo neoliberal y su perspectiva globalizadora, han provocado profundos cambios sociales. Se ha roto la asociación entre crecimiento económico y bienestar social, lo que se traduce en los des-niveles entre productividad, empleo y salario. Concomitantemente coexisten tasas altas de crecimiento económico con altas tasas de desempleo, exclusión y pobreza.

La heterogeneidad estructural de la sociedad asume hoy su máxima expresión, pues coexisten escenarios materiales propios de los modelos económicos preindustriales con otros altamente industrializados caracterizados por el uso intensivo de nuevas tecnologías. Ello refleja la fase oscura de este nuevo orden social marcado por la exclusión, la expulsión, el individualismo y la ruptura de la cohesión social.

Los efectos de este mundo globalizado han originado la necesidad de replantearse el conocimiento, sus formas de generación y de reproducción bajo una premisa fundamental ¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Cuáles tendrían que ser los cimientos de una política educativa que impactara positivamente a la sociedad, convirtiéndola en una sociedad madura? ¿Podemos avanzar hacia la democracia con tales niveles de desigualdad y pobreza?

En este marco de tensiones entre lo mundial y lo local, entre lo global y lo particular, la tradición y la modernidad, la innovación y la exclusión, se hace necesario plantearnos la pregunta que Touraine expone en su libro **¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes**:

¿podremos aprender a vivir juntos en una aldea planetaria que sufre de crecimiento demográfico, degradación ambiental, pobreza, opresión, violencia e injusticia frente a la evidente disociación entre el universo simbólico, la economía y la cultura, donde se ignora la diversidad cultural y se enfatiza la exclusión?, ¿cómo podría hablarse aún de ciudadanía y de democracia representativa cuando los representantes electos miran hacia el mercado mundial y los electores hacia su vida privada? El espacio intermedio ya no está ocupado más que por llamamientos cada vez más conservadores a valores e instituciones que son desbordados por nuestras prácticas. (p. 13)

Ante esta incertidumbre una cosa es clara, no podremos saber del alcance que desempeña la enseñanza científica, tecnológica y humanista permanente, sin una educación que promueva el acceso equitativo a la educación, que corrija las desigualdades de la condición social, que asegure un nivel de salud física y mental elevados y que permita crear una ciudadanía democrática, pues ésta, en cierto modo, es como Delors señala en **La educación encierra un tesoro**:



En cierto modo, la ciudadanía democrática es un corolario de la virtud cívica. Pero puede fomentarse o estimularse mediante una instrucción y unas prácticas adaptadas a la sociedad de la comunicación y la información. Se trata de proporcionar claves de orientación con miras a reforzar la capacidad de comprender y de juzgar [...]

de esta manera:

[...] los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época. (p.32)

La educación vista como el componente por el cual se corrigen las desigualdades sociales en la distribución de la riqueza y el ingreso, haciendo posible la movilidad social y minimizando la inequidad, no es suficiente; sin embargo, si pueden ofrecer posibilidades de crecimiento a los individuos para hacer frente a estas problemáticas proveyéndoles de un capital social y cultural que les permita disminuir la desventaja de sus condiciones.

Al respecto, es importante reconocer que una de las prerrogativas de la democracia es fortalecer la participación en la vida comunitaria. Por ello cualquier intento por hacer de la educación un imperativo para la igualdad, deberá de ir más allá de los meros instrumentos didácticos y posiciones psicológicas aplicables a los individuos para que adquieran algún tipo de información o conocimiento. Sino que deberá de incidir en la problematización de las prácticas y los contenidos educativos mediante la reflexión creativa y propositiva de su labor relacionando su reflexión a la educación del ciudadano, es decir a la democracia.

Una aproximación educativa de este tipo para que logre impactar en una política educativa de carácter público tendrá que interpelar a la comunidad pedagógica en su conjunto desde la filosofía política y tener presente el tipo de educación que se requiere para la formación de la civilidad y la ciudadanía en una sociedad cada vez más compleja como la nuestra, asumiendo a los ambientes virtuales y a las TIC como elementos potenciadores de la formación integral de los nuevos ciudadanos. Entonces, se hace necesario enunciarse desde el campo de la filosofía hacer una lectura de la modernidad desde su propia naturaleza que no es otra sino el desencanto, la ruptura y la fractura del ser.

Para trascender los límites de la modernidad, la pedagogía habrá de darse a la imperiosa tarea de pensarse alejada de la *doxa* conectando pensamiento y diálogo como capacidad de reconocimiento del otro en una dinámica reflexiva que ponga el acento en un proyecto de formación política de la ciudadanía.

Se trata de establecer una educación que promueva la capacidad humana del juicio y la capacidad ciudadana del juicio político específicamente; que fortalezca una posición epistemológica clara en el desarrollo de una propuesta teórica que ordene las bases para una política pública acerca de los saberes prácticos para una mejor convivencia. Esto es, que genere las condiciones para el establecimiento de una *phronesis* cívica y que, por lo tanto, otorgue las bases para la formación de un sujeto políticamente y moralmente competente.

La transformación de las condiciones socio-existenciales requiere del cambio radical de los sistemas de enseñanza para permitir la creación de una cultura de desarrollo humano que posibilite la reconstitución de la sociedad. Este



nuevo tipo de educación requiere de la politización de los actores que en ella intervienen, de la toma de conciencia de lo que su participación y su organización significan. Como afirma Rubén Dri en *La rosa en la cruz. La filosofía política hegeliana*:

[...] conocer un objeto es tenerlo en mi representación, por lo cual conocerlo es conocerme en él. Como dice Hegel detrás del telón no hay nada que ver, porque ese telón no existe, pues yo estoy en el objeto que conozco o el objeto está en mí. La conciencia es autoconciencia. (p, 49)

En este sentido, el proyecto alternativo de educación requiere acciones educativas que viabilicen la formación política de los nuevos ciudadanos que la sociedad demanda, hombres nuevos, comprometidos, creativos, críticos, pensadores de la convergencia y protagonistas de la divergencia que hagan posible la construcción de estructuras sociales basadas en la cooperación.

El hombre sólo comprende en cuanto crea y, al mismo tiempo, se construye a sí mismo en la autoexpresión creadora. Sin embargo, la expresión creadora es importante, no sólo porque lleva en sí la autorrealización del yo y la transformación de la realidad, sino por la relación que guarda con la adquisición del conocimiento.

El proyecto educativo no consiste en buscar la manera de adaptar al sujeto a las condiciones existentes, sino de brindar herramientas epistemológicas para que éste sea capaz de crear respuestas que permitan resolver las contradicciones que obstaculizan el desarrollo de una sociedad diferente. Este es un quehacer político que busca dentro del proyecto educativo instaurar una racionalidad diferente.

El proyecto político pedagógico que aquí dibujamos, ha de centrarse en los fines más que en los medios, definir los “porqués” y “para qué” antes que los “cómos”. Ello significa educar para la democracia y en la democracia, proponiendo relaciones democráticas y participativas; educar para la libertad y responsabilizarse por las decisiones tomadas en la autogestión; educar en la comunicación posicionándose en el diálogo y la escucha; educar en el reconocimiento teniendo como marcos la justicia y la esperanza, así de esta manera crear relaciones sociales significativas.

Todo cambio social importante debe encontrarse acompañado de una pedagogía alternativa que garantice un proceso educativo cada vez más participativo y democrático. Este proyecto pedagógico sólo puede pensarse visualizando un tipo de hombre específico que se construya en y con su medio; un hombre en íntima conexión con su mundo, a partir del cual pueda relacionarse y dialogar estableciendo interconexión con los problemas de su tiempo y tomando conciencia de ellos; un sujeto reflexivo y creativo consciente de su devenir social.

Es bajo el prisma de este proceso, en este devenir, en este caminar, en este hacer historia, como deben enfocarse y medirse las opciones personales. Sólo en esta óptica se dará una orientación racional de la existencia y se podrán tomar decisiones adecuadas en el marco del desarrollo social. (Gutiérrez, 2008,p. 83)

El hombre crítico, participativo y creativo que buscamos para la sociedad deberá construirse en las relaciones dibujadas en el aula, será fruto del diálogo y de la comunicación como encuentro de individuos mediatizados por la necesidad de transformación de su propia existencia.

Formación y ciudadanía



En un mundo de exclusión y crisis social ¿sigue siendo la educación un bien social cuyo responsable de impartición es el Estado? En medio de la posibilidad de justicia en un entorno de alta inequidad social ¿es posible volver a problematizar la figura de la moral bajo los principios de libertad e igualdad en un contexto donde las políticas públicas se encuentran en franca retirada a causa de las llamadas crisis del Estado de bienestar? Es decir, ¿existe alguna posibilidad de plantear cuestiones normativas en relación a la equidad en una sociedad altamente inequitativa y excluyente como las sociedades de mercado?

Más allá del malestar de los sujetos, es importante puntualizar que se trata de destacar la afectación del proyecto de vida de cada ciudadano, así como cuestionar el actual orden social con su particular modo de generación de la riqueza. Esto es, poner en tela de juicio el papel de la educación como problema del Estado y consecuente visualizar la libertad y la igualdad como una posibilidad de acceso a los bienes sociales.

Se hace necesario plantear cuestiones de justicia, equidad, libertad, igualdad que permitan la elevación racional de bienes o proyectos de vida. Esto significa una urgencia analítica de las relaciones éticas, donde la educación sea el ámbito problemático de principios normativos, a partir de lo cual puedan definirse las libertades básicas y la “noción moral de persona” cuya cimiento tome como punto de partida la cooperación social equitativa y razonada.

Lo anterior implica respeto a las normas morales y cívicas de una parte, así como del replanteamiento de la relación entre ética y educación por otra, teniendo como fin el desarrollo moral, la buena ciudadanía, el bienestar individual y colectivo, la autonomía personal y el desarrollo del pensamiento crítico que hagan posible la igualdad, libertad y la justicia que el contrato social tiene por tarea resguardar como principio fundamental de una sociedad democrática.

Ante los proyectos de vida de una sociedad democrática, ¿Cuál es el papel del Estado como garante y posibilitador de una idea de justicia como equidad? El Estado nacido del liberalismo clásico optó por la neutralidad y la no intervención en los proyectos de vida, ni en la definición de la vida buena para los ciudadanos. Sin embargo, como quien mantiene a resguardo el contrato social, el Estado es el responsable de garantizar los principios democráticos de la igualdad de oportunidades y libertades básicas. La educación de este modo es una tarea moralmente necesaria porque sin ella estos principios serían irrealizables. No obstante, se abre aquí la disyuntiva ¿Cuál es el nivel de conjugación, educación y justicia? y ¿Qué tipo de educación se encuentra implicada en esta relación?

Asumiendo la postura del liberalismo político, podría decirse que la idea de libertad es sustraída de las leyes del mercado y asociada a una idea de justicia que compromete a la educación como principio de distribución. La educación aparece entonces como una idea de justicia distributiva (Rawls:1997) de carácter normativo ligada a la idea de desarraigar la ignorancia y la barbarie de los pueblos para poder dotar a los individuos de la capacidad de acceso a los bienes y beneficios de orden económico creados por el mercado haciendo posible una doble universalización: la del acceso al mercado y la del desarrollo del propio mercado. Sin embargo es ahí donde se produce la ilusión, pues ¿cómo puede existir una distribución equitativa de los bienes sociales atendiendo a las necesidades e intereses de un modelo económico libre que tolera índices de competitividad salvajes?

La educación queda reducida al terreno de lo individual y abandona a sus propias posibilidades, cada sujeto es responsable del desarrollo de las capacidades que le permiten competir en el mercado laboral y alcanzar los bienes prometidos por el Estado de bienestar. La educación asume una acepción liberal que emana de una normatividad, que no es otra que la postulación de un derecho universal abstracto que obliga al Estado contractual a ofrecer igualdad de oportunidades para compensar las desigualdades sociales, pero sin plantear ni promover la generación de



ideas creativas que den a luz nuevas y más justas formas de distribución de bienes sociales y de conocimiento.

El criterio normativo que viene dado por la normatividad separa la ética de la política y a la política de la educación. La política educativa avanza hacia supuestos de igualdad, libertad, equidad y justicia como una forma de hacer factible la democracia, y la cooperación social y, crear así en el orden del discurso la racionalidad normativa de las bases morales del Estado de bienestar.

Lo anterior necesariamente invita a un replanteamiento de la relación entre ética, política y educación no como mero acto discursivo, sino como propuesta dialéctica que vincule estas dimensiones y disminuya la distancia entre lo fáctico y lo normativo. Una mirada hegeliana nos sugiere que la educación es mediación y como tal tiene de sí un estatuto lógico-ontológico que tiende a la autonomía de lo que es el ser en la constitución de sus diferentes momentos. Un todo que se manifiesta en cada uno de sus momentos particularmente en la articulación de cada uno ellos como sistema.

El filósofo no asume una posición deontológica, pues no es su intención prescribir cómo debe ser la realidad, sino que traza un horizonte ontológico de comprensión del ser, un sistema de pensamiento que inicia por colocar al saber en posición procesual que deviene razón. A diferencia de otros filósofos idealistas, coloca al saber como instrumento, modifica el objeto a conocer y lo presenta en su pureza; no sitúa al sujeto como el portador de la verdad, pues si es un medio la verdad es alterada por su mediación.

En una mirada dialéctica la mediación es desconstrucción (negación) y reconstrucción (negación de la negación) que al mismo tiempo es autorrealización y autodeterminación. Esta mirada permite pensar la educación como instancia normativa ético-política real y no como ficción que se sustrae del contrato social.

La constitución de la comunidad ética

El sujeto se hominiza en el proceso autonómico de origen rompiendo el vínculo con la naturaleza, arroja su animalidad en la constitución de lo que Hegel llamó su segunda naturaleza; es decir en su forma de hacerse hombre. Esto significa que la subjetividad no se define como un *a priori*, desligado de toda experiencia posible, es el resultado de la experiencia y la acción, sino que se educa, se forma.; Es el resultado primero, de lo que la naturaleza le enseña a través de la experiencia, de la certeza sensible que pasa por la percepción hacia lo inteligible. Se trata de aprender a ser sujeto, reconocimiento del ser en sí y trascenderse a sí mismo en el ser para sí del segundo momento por medio del conocimiento de sí, del arribo a la autoconciencia a la conciencia de sí y llegar a ser para sí en la libertad.; Es en la experiencia de la libertad donde se forma la subjetividad como *cogito*, como conciencia, como razón.

La educación, por lo tanto, es la experiencia de lo otro, pero también y, sobre todo, es acción del sí mismo, es deseo y anhelo de libertad que solo es posible en la libertad del ser. Es aprender a ser sujeto en la acción sobre sí mismo, creación de la conciencia libre que pasa por la lucha por el reconocimiento.

La educación es la formación del sujeto racional que se guía, no por la experiencia, sino por las leyes de la razón como *a priori* de toda experiencia posible, pero orientada a la comprensión de los objetos concretos. Es decir que no se limita al análisis especulativo de las esencias. Formarse como sujeto es tomar conciencia de sí y de lo otro, moverse entre la teoría y la práctica, entre la razón observadora y la acción realizativa, tomar decisiones y evaluarlas éticamente.

La tarea de la educación, a decir de Durkheim, es construir los principios autónomos del su-



jeto más allá del puro reconocimiento de la racionalidad del orden social establecido. Es, como sugiere Carlos Cuellen, liberar al: “espíritu de sus relaciones, en las relaciones de poder, riqueza e información, para apropiarse de la certeza de sí mismo como conciencia moral, generadora de comunidad ética efectivamente real”. (Cuellen, 2004:47)

Este es el principio de la conciencia moral que Hegel fundamenta como *bildung* que no es sino el proceso de formación de la conciencia social en dimensión histórica. El proceso de formación en la perspectiva hegeliana se da bajo la lógica dialéctica, esto es, por la contradicción y su superación. El *bildung* como movimiento formativo es un acto individual separado de la armonía universal o moral social determinada. En sí mismo es transgresión por naturaleza, niega la moral social establecida; sin embargo, al mismo tiempo, y como superación de este momento, es construcción subjetiva opuesta a las relaciones de poder cuyo origen es la libertad y la acción autónoma.

En sentido formativo la educación es mediación normativa. Por ello es la formación del potencial político de la ciudadanía donde ética y política constituyen el lugar posible para la negación, que en lectura hegeliana, es el lugar de la resistencia hacia políticas educativas hegemónicas que hacen de la ética un mero objeto con valor de cambio y moneda corriente de un mercado salvaje, inequitativo y clasista.

Bajo la categoría de *bildung*, Hegel nos ofrece la posibilidad de pensar en una pedagogía crítica y problematizadora capaz de formar en la libertad y la autonomía bajo el amparo del razonamiento, pero en pleno ejercicio de reconocimiento del otro. Se insta a producir ciudadanía reconciliada, lo que él llama eticidad, relación intersubjetiva, superación del conflicto, diferencia reconciliada. La eticidad —*Sittlichkeit*—, el mundo histórico de un pueblo en el que mediante un proceso dialéctico se constituye, particulariza e individua el sujeto, en el que comparte, afecta y es afectado por los otros, es el ámbito de las costumbres, la lengua, los valores compartidos, las creencias, la religión. Este ámbito implica universalidad y particularidad al mismo tiempo.

La eticidad es el marco de la constitución del Estado donde se realiza plenamente la libertad y reafirma el carácter político de los sujetos., Donde no se escinden sujetos y procesos políticos, sino donde se superan las contradicciones que se producen en el momento de quiebre de esa relación. El resultado no puede ser otro que la conformación de una ciudadanía crítica que trasciende su singularidad mediante la negación propia, en el reconocimiento del otro y, son estas formas de reconocimiento público las que constituyen el espacio educativo que es necesariamente ético y público. Pues, de acuerdo con la lectura que Paul Ricoeur hace de Hegel, el reconocimiento sobreviene con las relaciones del derecho. “El derecho es reconocimiento recíproco”, (Ricoeur, 2013:230) por medio de él se articulan los seres como seres autónomos, por él se instaura la comunidad política.

El proyecto hegeliano es de carácter normativo y descansa en la pluralidad humana y en la necesaria dinámica de transacciones intersubjetivas. La propuesta de Hegel sugiere un primer momento la constitución moral del individuo; sin embargo, se extiende a la posibilidad de constituir una comunidad solidaria, una comunidad ética que a un tiempo sea una comunidad política.

Conclusiones

La educación tiene una capacidad intrínseca de cambio real y de transformación, pero, para que ello ocurra, la educación pública ha de sostenerse en políticas públicas racionales, culturales, políticas, financieras y democráticas. La propuesta que aquí se presenta atiende al vacío de propuestas que fundamenten y orienten teóricamente el análisis y la creación de políticas educativas de carácter alternativo respaldadas por la filosofía, más específicamente, por la filosofía dialéctica del reconocimiento de Hegel, misma que nos permite ver que la crea-



ción de políticas educativas no es una cadena armónica de eslabones. Sino que cada etapa del proceso debe replantear las precedentes cuya tarea será formar lo ya formado, problematizando y reelaborando, dándole nueva profundidad, estableciendo como meta las posibilidades y condiciones para alcanzar la conciliación de la libertad individual con una comunidad fundada en una restaurada eticidad comunitaria —*Sittlichkeit*—. El proceso educativo oscila en un vaivén entre lo particular y lo universal, implica el momento de la alienación, pero lo supera debido a que su labor consiste en que la conciencia puesta en el sujeto, como algo extraño de lo que es él mismo, se realiza en la libertad dentro de una vida comunitaria fundada en la eticidad, sólo de este modo será posible pensar lo educativo desde una perspectiva emancipadora.

Referencias

- Cuellen, Carlos. (2004) *Perfiles políticos de la educación*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delors, Jacks (1996), "La educación encierra un tesoro", en UNESCO, Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI Coord. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Dri, Rubén (2009) *La rosa en la cruz. La filosofía política hegeliana*, Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Gutiérrez, Francisco (2008) *Educación como praxis política*, Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Lipovetsky, Gilles (2000) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, traducción de Joan Vinyoli y Michèle Pédanx, Barcelona, España: Anagrama.
- OEA (2006) *Educación y desigualdad social*, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de las Naciones: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación.
- Rawls, John. (1997) *La teoría de la justicia*, Ciudad de México, México: FCE.
- Ricoeur, Paul. (2013) *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, Ciudad de México, México: FCE.
- Tourain, Alan (2000) *¿Podremos vivir juntos?*, Ciudad de México, México: FCE.





NUESTRA PRAXIS

Reseña

Reseña Indigenismo, violencia y despojo. Entre la lucha por la autonomía indígena y el acoso neoliberal¹

Comenzaremos diciendo que la publicación *Indigenismo, violencia y despojo. Entre la lucha por la autonomía indígena y el acoso neoliberal*, no solo era necesaria sino también urgente.

Ciertamente, el actual clima de violencia y despojo que atraviesa a las clases y sectores subalternos en este país, entre ellos los pueblos indígenas y originarios, no es nuevo ni exclusivo de la actual administración, sin embargo, es preciso analizar y reflexionar en torno a los elementos que les dan forma y las condiciones de posibilidad que permiten su constante actualización, sobre todo cuando éstos fenómenos tienen lugar en medio de una coyuntura política como la actual.

En ese sentido, este libro, coordinado por Francisco López Bárcenas y construido desde las investigaciones y trabajos de autores como el de la poeta y activista Irma Pineda Santiago, del escritor Luis Hernández Navarro, del periodista Pedro Matías, del profesor e investigador Emanuel Gómez Martínez y de la periodista Diana Manzo, nos ofrecen valiosos elementos de análisis para reflexionar en torno al papel que los pueblos indígenas tienen en el proyecto de la Cuarta Transformación (4T) o, mejor dicho, el papel que la 4T ha tenido en los procesos de resistencia y lucha por la autonomía de los pueblos frente al Estado y al Capital.

El proyecto político de la actual administración fue presentado como condición de posibilidad para redimir las deudas históricas pendientes en la relación entre el estado y los pueblos indígenas y afrodescendientes; sin embargo, lo que ha transcurrido desde 2018 hasta nuestros días conduce a preguntarnos en torno al tipo de política en materia de derechos de los pueblos que el actual gobierno ha desplegado y, en ese sentido, a preguntarnos, como lo plantea Luis Hernández Navarro, si a caso estamos frente a una actualización de la vieja política indigenista posrevolucionaria o, como diría el autor, ante un neoindigenismo, el cual está caracterizado por la distancia entre el discurso de reconocimiento y respeto de los derechos de los pueblos indígenas y la implementación de políticas y programas asistencialistas que, como podemos observar, en la práctica, ha asumido las demandas de los pueblos indígenas como si se tratara de un problema de pobreza, desvirtuando el contenido de las luchas y reduciéndolos, una vez más, a objetos de derecho y de políticas públicas.

Además del asistencialismo, el coordinador del libro, Francisco López Bárcenas, echa luz sobre los procesos de negociación y cooptación que el actual gobierno ha desplegado en torno a determinadas organizaciones indígenas, como es la Red Nacional Indígena (RNI) y otras organizaciones que trabajan por la promoción y defensa de los derechos de los pueblos, quienes de algún modo u otro han buscado colocar los intereses de quienes representan en la agenda política nacional, sin que esto se haya traducido aún en la creación de instancias y mediaciones necesarias para que las demandas, problemáticas y necesidades de los 68 pueblos indígenas que forman parte de este país, según el INEGI, encuentren un cauce efectivo y satisfactorio para su

¹ Emanuel Gómez Martínez; Luis Hernández Navarro; Diana Manzo; Pedro Matías; Irma Pineda Santiago; en López Bárcenas, Francisco (coordinador) (2021). *Indigenismo, violencia y despojo. Entre la lucha por la autonomía indígena y el acoso neoliberal*. Pez en el árbol.



resolución, pues a tres años de la creación del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (creado el 4 de diciembre de 2018) es posible observar limitaciones en su actuar. Si bien, como señala López Bárcenas, el recorte presupuestario es uno de los factores adversos a los que la institución se enfrenta –pues de \$6,000'574,613 asignados en 2019, el INPI recibirá \$3,819.2 millones en 2022–, también ha sido estrecho el margen de acción que éste ha tenido en materia legislativa, pues en el Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024 se contemplaba una reforma constitucional, por lo que el INPI organizó la realización de 54 foros regionales con miras a construir la propuesta de reforma que tuviera por objetivo solventar los huecos que dejó la reforma al artículo 2 constitucional de 2001 en materia de autonomía, libre determinación, territorio, patrimonio biocultural, y el reconocimiento del pueblo afroamericano. Aunque esta propuesta ya ha sido presentada, no hay novedades relevantes sobre su legislación.

Ahora bien, cabe señalar que lo que en la práctica se ha implementado como consulta previa aún mantiene una importante brecha con el sistema de consulta y participación adecuado basado en la libre determinación, autonomía y derecho a la consulta libre, previa e informada, como lo señala el Convenio 169 de la OIT.

Esta deficiencia es muy clara, como es posible apreciar en el conjunto del libro, sobre todo porque ha profundizado las contradicciones entre las políticas de desarrollo económico y los derechos de los pueblos. Sus autores, al echar luz sobre esta contradicción, permite a sus lectores problematizar, con mayor profundidad, el tipo de relación histórica entre el estado y los pueblos originarios, más allá de la coyuntura progresista.

A partir de un interesante recorrido en la historia reciente de las luchas por la autonomía en el estado de Oaxaca, Pedro Matías aborda el violento escenario sobre el que estas luchas transcurren. Se trata de una violencia que atraviesa de manera estructural y que se agudiza y redobla en determinadas coyunturas. Son violencias que se encubren con discursos de reconocimiento del derecho a la autonomía, pero que en la práctica sabotean, fragmentan y persiguen a quienes se atreven a defenderla. A partir de las experiencias de lucha que Pedro Matías nos comparte, podemos observar que la lucha por la autonomía, aunque a veces sea anticapitalista y anties-tatal, aprende a usar estratégicamente algunas herramientas del propio sistema que lo domina y oprime, como es el uso estratégico del derecho, con el cual, a partir de amparos, dictámenes y apelaciones los pueblos y comunidades, como el emblemático Calpulálpam de Méndez, logran avanzar en la defensa de su territorio.

Ahora bien, esta contradicción entre política económica y derechos de los pueblos ha sido recurrentemente desestimada por el estado y sus actores. Incluso, hemos encontrado que a quienes luchan en defensa de los territorios se les ha calificado de conservadores. Sin embargo, la lectura de este libro nos ofrece herramientas analíticas para reflexionar sobre la naturaleza de esas contradicciones y porqué la autonomía, como defensa del territorio, constituye una forma de defensa de la vida, tanto la de los como también de la vida en general.

Por otro lado, Emanuel Gómez Martínez nos ofrece aún más elementos para reflexionar en torno a este tema a partir del análisis que hace de las implicaciones sociales, políticas, económicas y ambientales del Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec. El autor parte de un recorrido político, geográfico y de trascendencia económica a nivel nacional y mundial de la zona, a fin de que sus lectores nos familiaricemos con el Istmo más allá del megaproyecto y más acá del tejido social y comunitario que lo habitan. Se puede decir que el Istmo ha sido objeto de deseo del capital desde hace más de un siglo gracias a las facilidades que éste ofrece al mercado mundial en el traslado de mercancías por su estrechez entre ambos océanos y porque su orografía



favorece los fuertes vientos que las empresas eólicas han aprovechado con el auge de las energías “verdes”. Sin embargo, también es una zona de históricas resistencias que, de un modo u otro, se han visto reforzadas por las crisis nacionales y globales, desinsentivando la inversión de capital.

Sin embargo, con la actual administración y bajo el argumento de que es necesario revertir la baja participación de esta zona en la economía nacional –no sólo del Istmo, sino del suereste mexicano en general–, este y otros megaproyectos se mantienen firmes; también las resistencias. Frente a las estrategias de despojo que el Estado despliega –aún con consultas a modo– y la desestabilización de los tejidos comunitarios, los pueblos y comunidades del Istmo han buscado la forma de mantener firme su postura a favor de la vida, del territorio y de su autonomía.

Finalmente, a partir del caso de San Mateo del Mar, Diana Manzo nos invita a preguntarnos y reflexionar en torno a los límites entre el derecho a la autonomía, entendida como autogobierno, y la autonomía heterónoma como aquella que es avalada por el Estado.

Si bien en Oaxaca la legislación reconoce desde 1995 el derecho de los pueblos indígenas a regirse por sus propios sistemas normativos, también llamados usos y costumbres, en realidad, como nos comparte la autora, el Estado, tanto a nivel local como federal, ha aprendido a desplegar estrategias de fragmentación y desestabilización cuando el proyecto autonómico contraviene a sus intereses. ¿Por qué San Mateo del Mar? Se trata de una comunidad ikoot, ubicada en la costa del Istmo, que históricamente ha resistido contra las diferentes versiones que el corredor interoceánico ha asumido. Como señalan los testimonios que la autora nos comparte, su oposición no es casual, sino que oponerse significa la posibilidad de vivir, pues cualquier alteración en el Golfo de Tehuantepec repercute en la pesca, actividad de la que viven.

En ese sentido, nos parece importante que el libro permite trascender la reducción ambientalista que a veces suele hacerse de las luchas por el territorio y la autonomía. Pensar en estos procesos como meras luchas ambientales o de derechos culturales podría conducir a reproducir la noción de que los pueblos indígenas son los guardianes de la naturaleza, lo cual también conduce a la objetivación y folclorización de los mismos. Consideramos necesario posicionar y reconocer las luchas que desde el Istmo, o desde la Península, o incluso desde otras geografías están teniendo lugar, como luchas en defensa del territorio y la autonomía.

En ese sentido, consideramos que dicho posicionamiento no podrá darse a partir de políticas indigenistas, aun cuando intente responder a los parámetros de los regímenes progresistas o también llamados “de izquierda”. Por el contrario, consideramos que las tensiones y los límites en la relación estado-pueblos originarios son parte constitutiva de la forma Estado nación en América Latina, el cual, a su vez, está atravesado por formas de colonización fuertemente arraigadas e interiorizadas en el imaginario político dominante.

Además, tras medio sexenio transcurrido, es posible observar que los pueblos y organizaciones indígenas continúan enfrentándose a un panorama poco alentador. Los niveles de violencia estatal perpetrada contra voceros y líderes de organizaciones defensoras de territorios, pueblos, naturaleza y derechos humanos no cesan, por el contrario, continúan siendo perseguidos y asesinados. Los datos que en el libro nos comparten sus autores sobre los saldos de muertos, desaparecidos y desplazados son duros de asimilar, por lo que consideramos que el reconocimiento estatal de los derechos de los pueblos, lejos de afianzar el principio organizativo de autonomía, en la práctica se ha traducido en la desmovilización, cooptación y vaciamiento del proyecto autonómico de estos pueblos.

En ese sentido, tras la lectura del libro es posible reflexionar en torno a los posibles horizontes para responder a la violencia, el despojo y la falta de reconocimiento a la autonomía, cuestionar



si es posible insistir en el un rediseño de la forma estatal, como se plantea en alguna parte del libro o si quizá, como lo señalan algunos otros procesos autonómicos como el zapatista, debemos alumbrar sobre un horizonte donde la forma estado ha sido superada.

Cynthia B. Salazar

Candidata a Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM.

Colaboradora de la Asociación Nuestramericana en Estudios Interdisciplinarios de la Crítica Jurídica.

Correo: cynthia_salazarnieves@outlook.com



Reseña: *La Pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica*¹

En tiempos de incertidumbre y profunda desigualdad, urgen propuestas que permitan subvertir el sistema de dominación que prevalece a nivel global desde la imposición de los postulados de la modernidad capitalista, y de la colonialidad que esto implica para el Sur Global. En este sentido, el texto de Méndez Reyes se propone analizar la pedagogía decolonial como aporte a la construcción de un pensamiento crítico, humanístico, emancipador, ético y político ante los desafíos de la *colonialidad del saber*. Con eso en mente, el autor compila una serie de trabajos de su autoría relativos a la pedagogía decolonial, dividiendo su trabajo en tres capítulos.

El primero de ellos titulado *Orígenes del pensamiento decolonial desde el filosofar latinoamericano* establece cómo surge este pensamiento, y se compone de cuatro textos:

“Acerca de la descolonización, descolonial y decolonial”

Aquí el autor asume la descolonización como un proceso político y social que pretende superar el colonialismo y que usualmente representa los procesos independentistas de finales del siglo XVIII, pasando por su momento más cumbre en el siglo XIX, que se vivieron en América para emanciparse del yugo europeo y que se ha mantenido durante los siglos XX y lo que va de estas primeras décadas del siglo XXI. Retoma también la opinión de autores como Mignolo, Quijano, Dussel, Santos, quienes sostienen que usar el término descolonial permite desarmar, deshacer o revertir lo colonial, hasta el punto de borrar sus huellas como colonialidad del ser, poder y saber. En esa tesitura, estos pensadores asocian lo descolonial también con el proceso político, social y cultural que se debe emprender desde la luchas y resistencias de los pueblos del sur para superar la modernidad eurocéntrica y la lógica del capital. De Castro-Gómez y Grosfoguel recupera su consideración respecto a que la primera descolonialización inicia en el siglo XIX por las colonias españolas y continúa en el XX por las colonias inglesas y francesas, pero éstas quedaron inconclusas ya que se circunscribió a la independencia jurídico-política, por lo que creen también estos autores que la segunda descolonialización tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas. Por último, Méndez retoma a Walsh cuando considera que lo *decolonial* procura posicionarse tomando una postura crítica que permite transgredir, intervenir, in-surgir e incidir, denota, entonces, un camino de lucha permanente donde es posible identificar, visibilizar y alentar espacios, lugares y fisuras de exterioridad y construcciones alternativas desde la propia experiencia de los pueblos, nacionalidades y culturas no occidentales, en particular de los pueblos de Abya Yala, de manera que genere nuevos espacios de lucha y resistencia en contra los grandes centros hegemónicos de poder, por ello Méndez prefiere retomar como eje de su trabajo este término *decolonial* en vez de descolonial.

¹ Méndez, Reyes, Johan, *La Pedagogía decolonial y los desafíos de a colonialidad del saber. Una propuesta epistémica*, Editorial Universitaria Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana, Quito, 2021.



Colonialismo occidental: ¿civilización o barbarie? Apuntes para la reflexión desde el pensamiento de Aimé Césaire y

Frantz Fanon

En este texto, el autor analiza el *Discurso sobre el colonialismo* (1955) de Aimé Césaire y *Los condenados de la tierra* (1961) de Frantz Fanon, y los coloca como una propuesta política decolonial por sus agudas críticas al colonialismo occidental, particularmente, a la civilización europea. Para ello, recupera en primer lugar la denuncia de Césaire de que el colonialismo se ha construido sobre el mayor montón de cadáveres de la humanidad, y, en su texto *Discurso sobre el colonialismo*, cuestiona radicalmente la civilización europea, por su arrogancia, por su pretensión de superioridad, por creer que solo es posible conocer a través de la racionalidad instrumental del hombre blanco europeo, y evidencia la mentira detrás de la idea de civilización:

... ya que tengo que hablar de colonización y de civilización, vayamos directo a la mentira principal a partir de la cual proliferan todas las demás, ¿Colonización y civilización? Esto es tanto como decir que aquí lo esencial es ver claro, pensar claro (léase peligrosamente) y responder claro a la inocente pregunta inicial: ¿qué es en principio la colonización? Ponerse primero de acuerdo en lo que no es: ni evangelización, ni empresa filantrópica, ni voluntad de hacer retroceder las fronteras de la ignorancia, de la enfermedad, o de la tiranía, ni propagación de Dios, ni difusión del Derecho; admitir, de una vez y por todas, sin tratar de evadir las consecuencias, que aquí la última palabra la dicen el aventurero y el pirata, el gran almacenista y el armador, el buscador de oro y el comerciante, el apetito y la fuerza, seguidos de la sombra amenazadora y maléfica de una forma de civilización que en un momento de su historia se descubre íntimamente obligada a extender al plano mundial la competencia de sus economías antagónicas.

En consonancia, Méndez agrega que el proceso de civilización occidental en realidad estuvo lleno de instintos escondidos: codicia, violencia, odio racial, relativismo moral, mismos que se expandieron rápidamente por todos los territorios conquistados, por lo que, en vez de civilización, lo que hubo fue una verdadera barbarie en su máxima expresión, para lo cual retoma una vez más la agudeza de Césaire:

... me hablan de progreso, de “realizaciones”, de enfermedades curadas, de niveles de vida elevados por encima de sí mismos. Yo hablo de sociedades vaciadas de sí mismas, de culturas pisoteadas, de instituciones carcomidas, de tierras confiscadas, de religiones ultimadas, de magnificencias artísticas aniquiladas, de extraordinarias posibilidades suprimidas. Me bombardean con hechos, estadísticas, kilómetros de carreteras, de canales y de vías férreas. Yo hablo de millares de hombres sacrificados en el Congo Ocean. Hablo de los que, en el momento en que escribo, están cavando a mano el puerto de Abidjan. Hablo de los millares de hombres arrancados de sus dioses, de sus tierras, de sus costumbres, de su vida, de la vida, del baile, de la sapiencia.



Hablo de millares de hombres en los que hábilmente se ha inculcado el miedo, el complejo de inferioridad, el temblor, el arrodillamiento, la desesperación, el lacayismo...

En el caso de la obra de Fanon, Méndez reconoce también una férrea crítica al sistema colonialista, un evidente cuestionamiento a la lógica occidental y sus pretensiones de dividir al mundo en dos: blancos y negros; considerando a los blancos como seres superiores y civilizados, mientras que al negro lo colma de prejuicios de inferioridad, asumiéndolo como inculto y salvaje. En este sentido, nuestro autor, llama a atender que Fanon, considera al colonialismo un fenómeno social de naturaleza cultural que trae consigo el problema del racismo, donde el colonizador tiene que declarar la inferioridad racial y cultural de los pueblos colonizados por la doble razón de causar en sus víctimas la sensación de merecer el trato recibido por ser una raza inferior que tiene que ser civilizada, esto por un lado, y por otro, para justificar los atropellos cometidos ante el mismo mundo civilizado que éste asume como suyo, negando cualquier reconocimiento cultural y social. Por ello, Fanon asume que todo grupo colonialista es racista, y se declara entonces en desobediencia epistémica e invita a construir un proyecto de transformación social capaz de reconocer desde la diferencia y herida colonial el legado de los pueblos y culturas negras de América y de África.

Continuando con esta línea, Méndez recupera también el pensamiento de autores más recientes, como Quijano, para quien el colonialismo, la modernidad, el sistema-mundo y el capitalismo son aspectos de una misma realidad simultánea y mutuamente constituyente, que nace con la invasión europea en 1492, y por ello entiende a la colonialidad como la otra cara de la modernidad, una colonialidad asociada a la estructura de poder de quienes dictaminan y dirigen bajo la lógica del sistema mundo moderno los diversos procesos económicos y políticos que viven los pueblos a escala global. Hilando, Méndez recupera también la opinión de Restrepo y Rojas, pues para éstos el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y gobernados a partir de su racialización, en el marco de operación de cierto modo de producción y distribución de la riqueza; para este par de autores existe una diferencia clave entre el colonialismo y la colonialidad, el colonialismo trata sobre formas de dominio político y militar para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador; mientras que la colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se prolonga hasta la actualidad y se reduce a un esquema de poder que funciona por medio de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; esto consolida la explotación del ser humano por el ser humano y de la destrucción de la propia naturaleza.

Decolonización política, epistemológica, ontológica y pensamiento abismal. Una mirada desde la epistemología del sur

En este texto, el autor identifica la decolonización política como la decolonización del poder, pues se centra en el rompimiento de los patrones de poder que aún persisten en nuestra América, estos patrones se manifiestan en las formas autoritarias, patriarcales y racistas de organización social; en las formas de gobierno y en las variadas categorías políticas, jurídicas, económicas; es decir, en todo nuestro ámbito cultural.

En el caso de la *decolonización del saber*, el autor la asume como la posición que busca desmontar la tesis sociohistórica de la conquista, que colocó a las poblaciones sometidas en una



posición y donde sus conocimientos no forman un conjunto sistemático válido para la explicación de sus realidades. Una característica importante de la decolonización del saber es la asunción plena que ningún saber está sobrepuesto a otro, está negado incurrir en la subalternización de saberes. En este sentido, Méndez no olvida que de acuerdo con Castro-Gómez, la ciencia moderna occidental pretende colocarse en una postura de *hybris del punto cero*, desde donde pretende hacerse un punto de vista sobre todas las cosas del mundo, pero sin que nadie pueda observar ese punto de vista científico cayendo en la arrogancia más letal para la humanidad; el poder imperial-colonizador y genocida, apunta Méndez, utiliza en primera instancia al estar y se cuestiona los modos en que los habitantes del Abya Yala asumen su relación con la naturaleza y el espacio geográfico, se les considera atrasados por no tener una visión antropocéntrica del mundo, y de ingenuos por no destruir su entorno, incluso, se les negó su humanidad por no apegarse a los designios de un Dios castigador; su actitud no permitía que se les diera rango ontológico como sujetos, por tanto carecían de reconocimiento; así, para que la colonización se completase, se recurrió a distintas formas de diferenciación humana, como el género, raza, casta y sexualidad.

En consonancia con estas críticas, Méndez recupera a De Sousa acerca de que el pensamiento occidental moderno es un *pensamiento abismal* que procura un sistema de división visibles e invisibles, donde el lado que prevalece es visible mientras que el otro lado de la línea desaparece como realidad y se convierte en no existente en ninguna forma relevante o comprensible de ser, por lo que su único destino es el abismo, lo que se evidencia con la tragedia vivida por pueblos del sur.

Méndez nos recuerda nuevamente aquí que para Quijano, la colonialidad del poder nace simultáneamente con el paradigma de la modernidad, pues el sistema económico europeo se expandió de tal forma que aceleró su estructura fundada en el capital, en la explotación del hombre por el hombre, en la devastación de la naturaleza, del control de los medios de producción y de la conformación de un nuevo orden global, moderno y hegemónico, llamado colonialidad; por ello, Quijano entiende la colonialidad del poder ligada íntimamente con la colonialidad del saber, pues considera que desde el mismo momento de la conquista se impuso una única forma de entender, ver y comprender al mundo, la europea.

Nuestro autor retoma también a Mignolo, en el sentido de que la colonialidad-modernidad es una estructura en la que la dependencia histórico-estructural, que se convierte en el rostro visible de la colonialidad del poder, dicha dependencia no es sólo económica o política, sino epistémica.

Ante esto, Méndez sigue a Dussel cuando afirma que el proyecto de descolonización comenzado en el siglo XVI e intensificado en el siglo XX requiere urgentemente de intervenciones decoloniales a nivel planetario, para trascender la modernidad/ colonialidad hacia un mundo *transmoderno*. desenganchado del fundamentalismo eurocéntrico; pensar y actuar descolonial hacia un proyecto *transmoderno*, es ser anticapitalista como culminación del proyecto inconcluso e inacabado de la descolonización. Este concepto de Dussel indica la radical novedad que significa la irrupción, como desde la nada, desde la exterioridad alternativa de lo siempre distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la modernidad, y aún de la postmodernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde otro lugar. El *Sur* global no es entonces un concepto geográfico, es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso, un *Sur* anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista.

Por último, Méndez retoma las dos premisas fundamentales en la *epistemología del Sur* de Santos: primera, que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occi-



dental, y segunda, que la diversidad del mundo es infinita, y que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. Esta inmensidad de alternativas queda en gran medida desperdiciada por las teorías y conceptos desarrollados en el Norte Global, por eso, Santos propone una *ecología de los saberes*, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino, con el saber tradicional, etc.

“Eurocentrismo y modernidad. Una reflexión desde la filosofía latinoamericana y el pensamiento descolonial”

En este escrito, el autor procura analizar la modernidad y el eurocentrismo haciendo una crítica de esos conceptos desde la filosofía latinoamericana y el pensamiento descolonial, recordando que para Hegel la historia universal va del Oriente al Occidente y que Europa es absolutamente el fin de la historia universal, este pensamiento contrasta con autores como Dussel, Aníbal Quijano, Mignolo y Wallerstein, quienes coinciden en que la modernidad se inicia con América, con la constitución del nuevo patrón de poder global, llamado el sistema-mundo capitalista. Méndez recuerda que Quijano asume la colonialidad del poder como un elemento constitutivo de la modernidad y no como un producto de ella. Bajo esta colonialidad del poder y del saber en el campo de la filosofía, sigue existiendo actualmente una gran y fuerte resistencia desde quienes justifican que la única fuente de pensamiento válida, universal y verdadera es la que proviene de Europa, algo unido tradicionalmente a la fuerza de desarrollo del espíritu europeo. En abierta oposición, Méndez llama a atender que el proceso mismo del conocer, por sí no tiene sentido sin un compromiso absoluto con la verdad y hacia la superación definitiva de la sociedad capitalista, pues en su opinión, de nada sirve filosofar si se pretende encontrar una verdad absoluta, un punto en que ya no se permita avanzar, un punto que frene las aspiraciones de los pueblos. Nuestro autor denuncia además que desde el eurocentrismo, no se es capaz de plantearse una filosofía útil para la realidad nustramericana. Por ello, la filosofía latinoamericana se convierte en una filosofía productiva, práctica y que contribuye a forjar la moral y la política contra toda forma de grilletes, coloniaje, dominio y que sirve para inspirar a la humanidad los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad a toda costa, es una filosofía comprometida con los sueños de los pobres, plena de valores de justicia, libertad, igualdad, dignidad humana, empeñada en esclarecer y reivindicar la fuerza organizada de los sujetos históricos concretos. En este sentido, nos dice Méndez, hacer filosofía latinoamericana es ocuparse de nuestra identidad en sus diversas y conflictivas formulaciones históricas, y de nuestras raíces culturales, esto ha de salir de nuestras necesidades. La crítica del eurocentrismo tendría que prolongarse así en la elaboración de una filosofía de la historia que parta del derecho de cada cultura a interpretarla, pues una filosofía que no estudia su realidad, contexto, problemas y su cultura, no es inútil sino absurda. El pensamiento *decolonial* por ello, no debe reducirse sólo a una lucha territorial, sino que debe rescatar al sujeto de todo sometimiento, control y opresión por quienes se solapan de una aparente superioridad que se les fue auto otorgado por ser poseedores de la razón y la ciencia instrumental.



En el segundo capítulo titulado *Antecedentes para una Pedagogía Decolonial, Liberadora e Intercultural* Méndez incluye tres importantes consideraciones a la temática planteada:

“*De la pedagogía de la liberación a la pedagogía decolonial. Aportes desde el pensamiento de Pablo Freire*”

Aquí, Méndez recuerda la pedagogía de la liberación de Freire y muestra su profunda relación e influencia con la pedagogía decolonial, pues este autor considera que la educación de las sociedades capitalistas se basa en una concepción *bancaria* del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el educando es sólo un objeto pasivo, receptor de contenido e información por parte del educador quien ostenta el poder y lo aliena, domina y oprime, no existe entre ellos una comunicación como tal, sólo se aspira a que el educando responda mecánicamente lo memorizado reproduciendo la ideología de su maestro, quien se convierte en su gran opresor; este tipo de educación es en esencia la verdadera estructura de dominación que forma sujetos dependientes, acrílicos, sumisos y obedientes al sistema de opresión, donde lo importante es promover un conocimiento ya dado por quienes controlan la hegemonía del saber que poco o nada valora los aportes, experiencias e interpretaciones con la que cuenta la persona que se educa.

Ante esto, Méndez expone que Freire no dudó en proponer una *pedagogía de liberación* para superar esa educación *bancaria* y así sembrar y generar conciencia propia para que los hombres y mujeres sean dueños de sus propios destinos y puedan transformar su realidad y construir una sociedad sin opresión, dominación ni imposición alguna. Una de las características fundamentales de esta pedagogía de Freire está centrada en la dialogicidad de la educación con la máxima de que nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo, sino que los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo; tanto el educador como el educando de manera dialógica aprenden permanentemente en un contexto que se nutre de la cultura, cosmovisión e ideología que representa a una sociedad en particular.

Esta educación liberadora procura dar las herramientas necesarias al sujeto para que pueda tomar conciencia de la situación en la que se encuentra y sea capaz de crear condiciones con los otros para transformar su realidad y trascender el orden político y social que lo enajena y domina en pro de una sociedad más humana. Con estos aportes, Méndez se percató que se nutre profundamente a la pedagogía decolonial, y aunque las reflexiones elaboradas por Freire no señalan exclusivamente la realidad de pueblos del Abya Yala, su pensamiento pedagógico apuntó a una praxis sociopolítica y productiva con una clara orientación epistemológica y metodológica que reconocía al sujeto social, cultural y político en situaciones de resistencia y lucha contra cualquier opresión y dominación, aplicable a cualquier otro pueblo en situaciones análogamente similares, incluyendo a los pueblos indígenas.

Méndez por último realiza un esbozo de la pedagogía decolonial desarrollada por Walsh, que pretende repensar, comprender y acompañar desde una nueva interculturalidad la realidad y lucha de los pueblos del Abya Yala. La pedagogía decolonial no solo ve la diferencia abismal heredera de la herida colonial, sino que acompaña a estas otras epistemes que entrelazan la naturaleza, la vida con la autodeterminación, decolonización y transformación. Es una pedagogía no solo para la liberación, sino para el reconocimiento de un sujeto que anhela construir un mundo otro.



Universidad y la “hybris del punto cero”. Aspectos clave de la colonialidad del saber

Méndez inicia este apartado denunciando que las universidades en la región han tenido varias reformas enmarcadas por la colonialidad del saber y la lógica del mercado, pues privilegian la competitividad por encima de los otros valores para la formación ciudadana. Así, el currículum por competencias tomó como centro la difusión de valores y comportamientos en el contexto de la cultura global; esta planetarización de la economía capitalista ha provocado que la universidad no sea ya el lugar privilegiado para la producción de conocimientos.

En ese sentido, Méndez recupera a Castro-Gómez para quien la universidad se inscribe en una estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber. Este modelo epistémico moderno/colonial es lo que aquel autor denomina “hybris del punto cero”, utilizando la metáfora teológica del Deus Absconditus: Dios observa el mundo desde una plataforma inobservada para generar una observación veraz y fuera de toda duda; en consonancia, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observarlo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino una mirada analítica:

Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurren en el pecado de la *hybris*, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda decirse algo más.

En este sentido, Méndez llama a atender que la universidad moderna está inscrita en ese modelo epistémico de la *hybris del punto cero*, lo que se refleja en la estructura departamental de sus programas, y por ello obvia otros saberes, otras lógicas, otras formas de organización no occidentales, algo que necesita urgentemente ser transformado.

Universidad, ciudadanía e interculturalidad. Una aproximación para una pedagogía decolonial

En este apartado, el autor exhorta a construir las bases filosóficas y políticas de un ciudadano capaz de desarrollar un pensamiento crítico que articule su experiencia de vida con otras expresiones culturales tanto autóctonas como de otras latitudes, haciendo énfasis en lo intercultural como elemento transversal. Ante esto, la universidad asume un rol importante, pues es el espacio propicio para edificar un proyecto intercultural que procure una educación desde la dialogicidad como práctica para la libertad y acción que emana un protagonismo ciudadano. Esta universidad, además de capacitar y formar a ciudadanos para una profesión u oficio, debe formar también para la vida en sociedad, es decir, con auténticos valores democráticos que permitan entender las desigualdades existentes y desarrollar proyectos conjuntos con quienes han sido invisibilizados, excluidos y negados por el sistema imperante. Esta universidad debe entonces crear conciencia ciudadana en diálogo intercultural y decolonial, generando grietas para la participación de todos los sujetos y así construir un conjunto de discursos validados desde la misma praxis procurando cambios profundos en lo social, cultural y político en nuestra sociedad, particularmente, en pos del anhelo de nuestros pueblos de vivir de acuerdo a lo que



somos como cultura, identidad, idiosincrasia, ideología, religión y cosmovisiones propias. Es una apuesta por nuestras raíces y nuestra esencia como ser nuestroamericano, sin renunciar al diálogo de saberes o al reconocimiento de otras culturas y otras realidades de profunda validez. En este sentido, Walsh propone la “ínter-epistemología” como una forma posible de referir a ese campo relacional de la experiencia intercultural otra.

La universidad, como señala Méndez, en su rol de constructora de ciudadanía intercultural a través de una pedagogía decolonial, debe promover ahora un saber construido desde una perspectiva crítica y emancipatoria, donde sean reconocidas e incorporadas las diversas prácticas políticas y culturales de los pueblos del sur; para ello, debe apropiarse de los nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos científicos y no científicos, y de las nuevas relaciones entre los diferentes tipos de conocimiento, a partir de las praxis de los movimientos y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el colonialismo global.

Esta perspectiva pedagógica decolonial permitirá valorar la existencia desde la propia presencia de todas las culturas del Abya Yala que se reconocen en la misma naturaleza, de donde obtienen su profunda preocupación ecológica reflejada en su espiritualidad, cosmovisión y religiosidad, y también en su autonomía, libertad y autodeterminación.

Por todo lo anterior, Méndez afirma que es importante consolidar pedagogías decoloniales que procuren desaprender todos esos métodos y estructuras científicas que responden a intereses de los grandes centros hegemónicos del poder y resaltar todos esos otros saberes, invisibilizados por Occidente, que mucho tienen que aportar en la construcción de un mundo pluricultural, multipolar e intercultural.

El último capítulo de este libro, titulado *Pedagogía decolonial*, se desarrolla mediante los *Apuntes para una pedagogía decolonial. Pedagogía intercultural en clave decolonial*, donde Méndez sintetiza las características de una pedagogía decolonial e intercultural:

- Trasciende la pedagogía tradicional
- Se construye una educación mayéutica y dialógica, donde se fusionan e interrelacionan las perspectivas pedagógicas occidentales y no occidentales.
- Supera la práctica de dominio y colonialidad eurocéntrica apostando por la decolonización epistémica y pedagógica.
- Renuncia a toda postura reduccionista, mediante la interpretación de lo propio, reconociendo la multiplicidad de voces, en la cual cada uno es percibido al mismo tiempo como un modelo de interpretación también posible.
- Descentra la pedagogía de todo centro hegemónico de poder y saber, por lo que, no se trata solo de ser anti eurocéntrico, sino de negar cualquier postura hegemónica que se intente imponer.

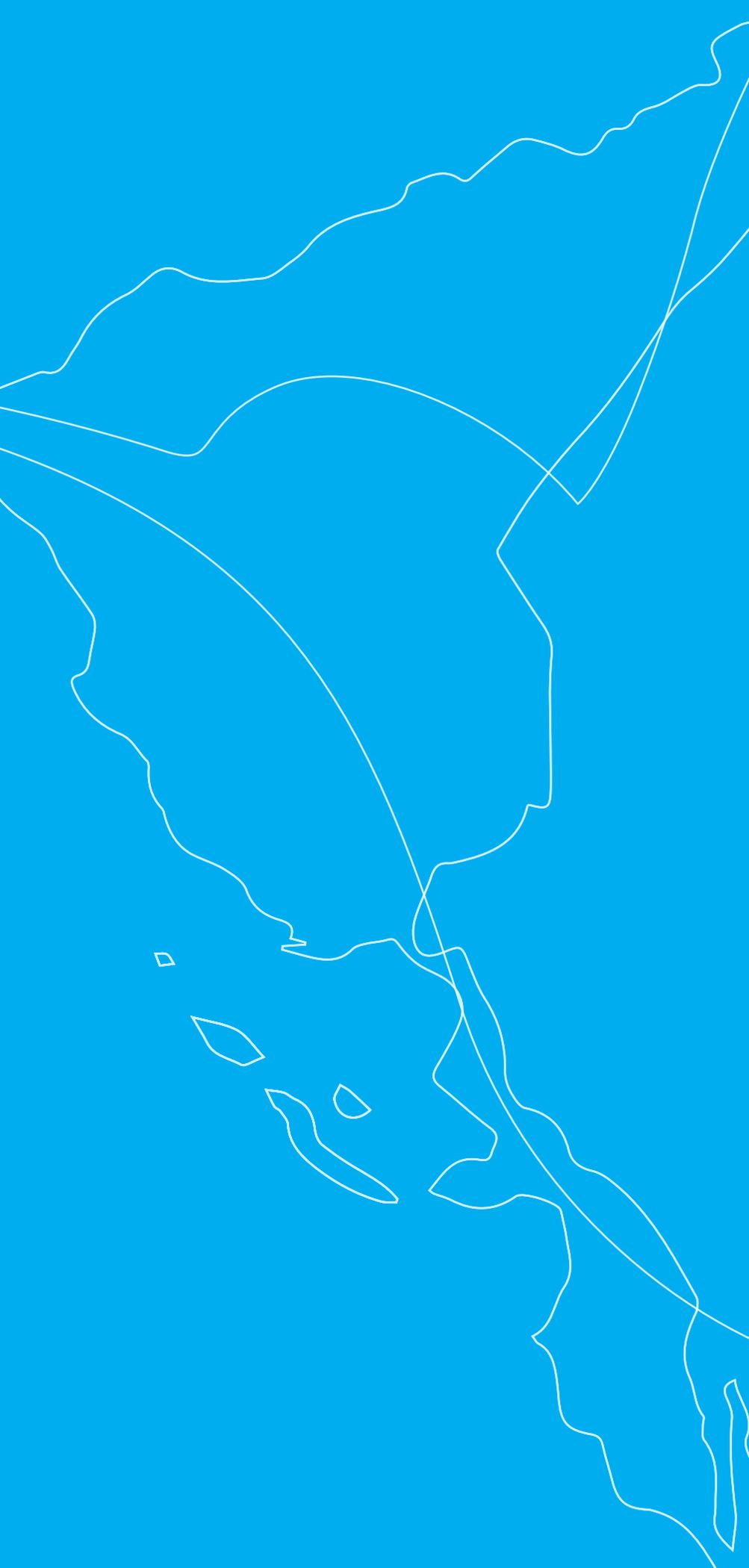
Una pedagogía decolonial, nos dice el autor, representa el sentir del otro que se manifiesta diferente y como tal exige sea reconocido, incluido, escuchado y valorado, este sujeto otro; es el indígena, el campesino, el afrodescendiente y aquel que ha sido invisibilizado por la praxis de la colonialidad del saber y poder. Por lo que se busca, un contexto educativo intersubjetivo e intercultural capaz de garantizar un verdadero diálogo de saber, inter y transdisciplinario que reconozca las diversas experiencias, cosmovisiones e ideologías de todos por igual. La pedagogía decolonial e intercultural busca abrir grietas, desprendimientos y nuevos enganchamientos para



sembrar semillas de criticidad para la elaboración de modos otros de vidas, procurando, también, aprendizajes otros, que permitan desaprender para reaprender y acceder a otros nuevos espacios de discusión y rutas de conocimiento que consolide el accionar, escuchar, estar, hacer, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, en perspectiva decolonial.

Ma. Guadalupe Velasco
Lic. en Derecho por la UNAM
Miembro de la ANEICJ
Correo: guadalupevelasco103@gmail.com





**NUESTRA
PRAXIS**
Difusión

LA DISPUTA DE LAS MUJERES POR LA AMPLIACIÓN DEL CONCEPTO DE TRABAJO: EL TRABAJO DE CUIDADOS

Blanca Estela Melgarito Rocha¹

¿Qué es el trabajo de cuidados?

Los cuidados son actividades necesarias para mantener la vida del planeta, de forma particular y en lo que hace a la vida humana, los cuidados integran aquellas actividades orientadas a mantener la vida de las personas en las condiciones de nuestro tiempo histórico. María Ángeles Durán (2000) explica que además de la subsistencia, los cuidados permiten el bienestar y desarrollo de las personas, ello implica la satisfacción de necesidades que permiten dotar a las personas de “bienestar físico, afectivo y emocional a lo largo de todo el ciclo vital” y comprenden la estimulación cognitiva de la niñez y la conservación de capacidades para la autodeterminación en el caso de las personas adultas mayores. Los cuidados, explica la autora, implican la manutención, esto es, hacer viable la alimentación, velar por la salud e higiene personal y experimentar procesos de desarrollo y de aprendizaje cognitivos y sociales” (Durán, 20020, como citado por Batthyány, 2021, p.52).

El concepto de Duran permite describir a los cuidados como actividades diversas enfocadas al bienestar físico, afectivo y emocional y dirigidas hacia aquellas personas que no cuentan con las capacidades para proveerse por sí mismas como es el caso de las infancias y las personas adultas mayores, así como otras que no puedan proveerse de forma temporal o definitiva, como explica Batthyány (2021) siguiendo a Duran, el concepto de “cuidados” es un concepto “en construcción”. La importancia del concepto radica en que nos permite enunciar a estas actividades como un conjunto que resulta fundamental para mantener la vida.

Ahora bien, para avanzar en la explicación es necesario situar a dichas actividades en su contexto histórico, es decir, separar la actual forma del cuidado en la sociedad capitalista del siglo XXI, de la provisión de cuidados existentes en otros momentos históricos precapitalistas, para ello es necesario comprender el punto de vista ontológico -existencial y avanzar hacia la concepción materialista de la historia. Desde el primer punto de vista, como lo explica Leonardo Boff (1999) siguiendo a Martin Heidegger, el cuidado es un fenómeno “que constituye la condición

¹ Maestra en Estudios Latinoamericanos. Este texto es el primero de un conjunto de tres textos cuya investigación se realizó gracias al apoyo económico del COMECYT en el marco de la estancia de investigación que realicé en la UAM Lerma durante el periodo 2024-2025.



de posibilidad de la existencia humana en tanto humana”, toda vez que sin cuidado el ser humano no podría existir, o bien, su existencia no sería la que conocemos en la actualidad, ese ser no sería “humano”; el ser humano requiere de cuidados desde el nacimiento hasta la muerte, de lo contrario “se desarticula, se debilita, pierde sentido y muere”, asimismo, para subsistir, el ser humano requiere de actuar con “cuidado” en el transcurso de la vida para proteger su propia existencia, en caso contrario se perjudica a sí mismo y podría destruir “todo lo que se halla a su alrededor” (p.24), en este sentido, el cuidado es una actividad vital.

Desde el segundo punto de vista, el cuidado de las personas implica una serie de actividades que bajo la dominación del capital aportan trabajo no pagado para la reproducción del sistema. Silvia Federici (2017) explica que el sistema capitalista separa la esfera de la producción de la esfera de la reproducción, particularmente, como parte del fetichismo de la mercancía, el sistema oculta la aportación de energía de las mujeres para la reposición de la fuerza de trabajo mediante el trabajo no remunerado en los hogares, este trabajo no pagado permite el sostén del sistema capitalista tal cual lo conocemos actualmente, en este sentido, como explica Federici respecto de los cuidados bajo la dominación capitalista: “eso que llaman amor es trabajo no pagado”.

Desde esta perspectiva, el trabajo de cuidados *es un trabajo* que en este y otros modos de producción refiere a diversas actividades dirigidas a mantener la vida de las personas en su contexto histórico y social, e implica el despliegue de energía contenida en el cuerpo de las persona que cuidan, en este sentido, el trabajo de cuidados desempeña un papel crucial en la vida social, toda vez que permite el sustento de la vida en el planeta, particularmente la vida humana, y especialmente en las etapas iniciales y finales de la vida. Ahora bien, bajo la dominación del modo de producción capitalista, el trabajo de cuidados posibilita la reproducción de la fuerza de trabajo en la vida cotidiana (Pautassi, 2018), es decir, permite que las personas estén disponibles para trabajar dentro y fuera de las fábricas, por lo que aporta al valor de la fuerza de trabajo, toda vez que para trabajar, las personas necesitan estar en condiciones físicas, mentales y espirituales, esto es, requieren de una serie de bienes y actividades que le permitan reponer la energía gastada durante el tiempo de trabajo, y también requieren de la provisión de estos bienes y servicios durante la etapa de adquisición de conocimientos especializados que han de ser desplegados en el trabajo, en esta labor fundamental para el sistema capitalista mundial es en la que aporta el trabajo de cuidados.

De fondo, el problema no son los cuidados, pues en efecto, los cuidados proveen las necesidades básicas y fundamentales para sostener la vida humana y del planeta en general, por lo que una sociedad que valore el cuidado de la vida es una necesidad vital en el contexto de la actual crisis civilizatoria, el problema es la forma *oculta* en la que la sociedad capitalista extrae trabajo no pagado a las mujeres —principales cuidadoras—bajo la justificación de que se trata de actividades naturales a las mujeres, ello favorece a las personificaciones del capital en tanto que agrega valor a la fuerza de trabajo que no se expresa en su precio, su contraparte es la sobrecarga física y mental sobre el cuerpo de las mujeres.

Además de la dominación capitalista que viven las mujeres con sus pares hombres, la feminización del trabajo de cuidados genera desigualdad social entre hombres y mujeres, ya que son tendencialmente las mujeres las que dedican su energía y tiempo para proveer cuidados, lo que implica un desgaste adicional de músculo y cerebro. La vida moderna no solamente les ha condenado a una doble jornada de trabajo, sino que las exigencias del mundo laboral del siglo XXI —separado del mundo de la vida cotidiana—, sumerge en la oscuridad de lo doméstico al trabajo de cuidados que realizan mayoritariamente de las mujeres, por lo que ambas esferas resultan irre-



conciliables. En este sentido, las mujeres enfrentan otras expresiones de violencia laboral que se expresan como violencia de género, entre ellas la segregación, desigualdad salarial, acoso sexual, hostigamiento, o límites en las condiciones de trabajo, sea porque socialmente la realización de estas actividades es subvalorada, lo que incide en los bajos salarios y en los reducidos derechos laborales y de seguridad social de *jure* y de *facto*, de las personas que realizan estas actividades de forma remunerada como es el caso de las trabajadoras del hogar, las enfermeras o maestras; o sea porque tienen jornadas dobles, en las que dedican una parte de su energía al trabajo remunerado y otra a la provisión de cuidados en el hogar de forma no remunerada, lo que incide en la disposición de tiempo o capacidad de concentración en el trabajo asalariado, hecho que se penaliza con límites a su carrera profesional.

En este sentido, explica Laura Pautassi (2018), a pesar de los numerosos esfuerzos de las mujeres al expresar sus preocupaciones en diversas instancias, aún no se ha conseguido que se reconozca “el cuidado como una forma de trabajo y al trabajo como atravesado por una división sexual injusta que no garantiza el ejercicio de la autonomía de las mujeres” por la sociedad de nuestros tiempos (p.177), ello sigue siendo disputado por las mujeres desde distintos ámbitos laborales, académicos y de la sociedad civil.

Como resultado de la disputada de las mujeres para el reconocimiento de estas actividades como un trabajo, y especialmente por las mujeres latinoamericanas, las organizaciones internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), están ampliando su concepto de trabajo e incluyen al trabajo de cuidados como un trabajo “de vital importancia para el futuro del trabajo decente”, lo concibe como trabajo aunque se realice de forma no remunerada. En el informe “El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente” de la OIT (Addati, et al, 2019) explican que el trabajo de cuidados integra dos actividades, la primera es denominada como cuidado *directo*, este trabajo es personal y relacional, entre las actividades que incluye está el “dar de comer a un bebé o cuidar de un cónyuge enfermo; la segunda es el trabajo de *cuidado indirecto*, entre ellas “cocinar y limpiar”. Ambos tipos de actividades se pueden realizar de forma remunerada o no remunerada, en ambos casos se considera como un trabajo y una “dimensión fundamental del mundo del trabajo” (p.1-2)

El trabajo de cuidados remunerado integra diversas formas de ser del trabajo altamente feminizadas, entre ellas las relacionadas con servicios personales, enfermeras/os, médicos/as, los trabajadores y trabajadoras del cuidado personas, y las trabajadoras y trabajadores domésticos, entre otras formas de ser del trabajo que deben ser identificadas a fin de conocer los desafíos existentes para que las personas que desarrollan estas actividades puedan acceder a los derechos laborales y de seguridad social generales en igualdad de condiciones con sus pares hombres, y más allá de ello, para aportar a la comprensión de lo que Ricardo Antunes (2018) denomina la “clase trabajadora ampliada”, a fin de contener el avance del sistema del capital sobre las condiciones de vida y trabajo generales.

Es un hecho —empíricamente verificable— que las actividades de cuidado que históricamente se han cargado a las mujeres les genera límites en el acceso a las mínimas condiciones laborales arrancadas por la clase trabajadora en nuestro tiempo histórico. La cuestión tiene su raíz en prejuicios de género construidos socialmente como ideas verdaderas que sirven como interpretación y dirección de la vida social, lo que genera en los hechos prácticas de poder asimétricas entre los varones y las mujeres en todas las esferas de la vida, tanto la pública como la privada, es en este sentido que Laura Putassi ((2007) explica a estas actividades como “el bastión de la desigualdad de género” (p.39).



Uno de los conceptos más recurridos para comprender dichas asimetrías dentro de la literatura de la *economía del cuidado* es el de “Organización Social del Cuidado”, el concepto es referido como “la configuración dinámica de servicios proporcionados por diferentes instituciones y la forma en que los hogares y sus miembros se benefician de ellas” (Faur, 2011, como citado en Esquivel, 2012, p.154), ello permite comprender los distintos *regímenes de bienestar*, en donde la medida del “bienestar” producido por el estado está en función de la descarga de los otros proveedores de cuidado en la sociedad actual como lo es el mercado, la comunidad y las familias (Esquivel, 2012, p.152). Si bien el concepto se centra en el análisis de la participación de los estados en dicha distribución, lo que aporta a su caracterización, tiene como límite el escaso análisis estructural de la desigualdad de género, a pesar de este límite, un aspecto relevante del concepto es que permite diferenciar que los cuidados se organizan “socialmente”, esto es, que no son naturales a las mujeres, a partir de esta idea, la mirada crítica de las relaciones sociales de producción capitalista, puede extender el concepto no solamente para identificar la participación del estado a través cursos de acción o políticas públicas, sino a la comprensión del problema como histórico y social.

De esta forma, es posible describir que la “Organización Social del Cuidado” predominante bajo el capitalismo del siglo XXI, implica en primer lugar la naturalización de las actividades de cuidado como propias de las mujeres, dicha interpretación se encuentra en las instituciones de la sociedad capitalista tal cual la conocemos actualmente: estado, mercado y familias, de ellas, la que tiende a tener la mayor carga es la familia y de forma específica las mujeres; en segundo lugar, implica que los tres componentes relativos al trabajo de cuidados: “tiempo para cuidar; dinero para cuidar, y servicios de cuidado infantil” se dejan al ámbito privado, es decir a las familias, lo que repercutirá en la calidad de vida y acceso a derechos de las mujeres, quienes son las principales cuidadoras (Ellingstaeter, 1999, como citado en Pautassi, 2010, p.72). No obstante, es posible y necesario construir una *Otra* “Organización Social del Cuidado”, una *Otra* que coloque al cuidado en el lugar que le corresponde en la sociedad: el centro, ello es urgente frente a la actual crisis civilizatoria.

El activismo de las mujeres ha permitido sentar algunas bases para la comprensión del problema, su visibilización y enunciación, y en este sentido se han dado algunos avances, entre ellos, se ha logrado un consenso internacional respecto de la aportación de las actividades de cuidado para la sociedad y su aportación al Producto Interno Bruto de un país como trabajo generador de valor, en este sentido, se describen algunos de los datos respecto del problema en México a partir de la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo en México (ENUT), la Encuesta Nacional para el Sistema de Cuidados (ENASIC) a cargo del Instituto Nacional de Estadística y geografía (INEGI), en la que abordaremos el trabajo de cuidados, y específicamente, el trabajo del hogar o trabajo doméstico.

Los datos de las referidas encuestas son reveladores y permiten pensar diversos aspectos que integran la complejidad del problema. Entre los resultados más importantes está el que hace referencia al espectro de la necesidad de cuidados en el país, del total de hogares consultados, en el 77.8% de los hogares en México hay al menos una persona “susceptible de recibir cuidados”, esto es “personas con discapacidad y/o dependencia” —esta categoría incluye a personas que realizan actividades con mucha dificultad y a las personas que tienen dependencia por algún problema o condición mental—, se integra por personas de sesenta y más años (53%), le siguen las personas de 18 a 59 años (35.8%), infantes menores de cinco años (5.1 mujeres y 5.2 hombres); niños y niñas y adolescentes(12.2% mujeres y 13.2% hombres); y personas de al menos sesenta años(9.1% mujeres y 7.9% hombres).



Otro dato importante es que los grupos que representan mayor demanda de cuidado se ubican en dos etapas etarias, por un lado, las personas menores de dieciocho años, por otro, las personas de sesenta años y más; el primer grupo se integra por niños, niñas y adolescentes, en él se observa que es el grupo en el que se ubica la mayoría de personas susceptibles de cuidados, de ellos y ellas, el 20.2 millones reciben cuidados y el 5.2 millones no los reciben. El 91.5% de las infancias menores de dos años no asisten a la educación inicial y el 25.3% de los niños y las niñas no asisten al kínder. Un dato muy importante para posteriores análisis lo aporta la respuesta respecto del motivo por el que este grupo no asiste a la educación, y las respuestas refieren a cuestiones culturales como es la consideración de que el/la niño/a no tiene esa necesidad debido a que es pequeño (82.2%), y únicamente el 7.7% debido a que no hay centros de educación inicial o guarderías, o no puede pagar los gastos (3.3%) o los horarios no se ajustan a sus necesidades, enfermedad o discapacidad (6.4), y más aún, del total de personas entrevistadas, el 42.7% refirió su desacuerdo con que la población infantil acuda a guardería o estancia infantil, de ellos, el 53.5% porque cree que el cuidado “es responsabilidad de la madre, el padre o de la familia”; tratan mal a las niñas y niños (21.4%), considera que no tiene necesidad pues recibe cuidados de parte de la madre, el padre o la familia (16.1%), o son muy caros. Estos datos describen una fuerte carga familiar para el cuidado de la infancia en sus primeras etapas, particularmente, una carga de cuidados que recae sobre las mujeres mexicanas, madres (86.3%), en las abuelas (7.6%) y en padres, abuelos, tíos o tías, entre otros (6.1%).

Un escenario parecido se describe para el cuidado de “niñas, niños y adolescentes”, aunque aquí hay una descarga de tiempo y servicios dado que el 99.1% del universo estudiado de niños/as de seis a once años asiste a la escuela, y el 84% de menores de edad de doce a diecisiete años también asiste a la escuela, sin embargo, los cuidados necesarios para este grupo se proveen de nuevo en su mayoría por mujeres madres y abuelas, en primer lugar sus madres (81.7%); en segundo lugar sus padres (6.6%), sus abuelas (6.3) y abuelos, tíos o tías, entre otros (5.4%).

Respecto del cuidado de las personas mayores de edad, el dato describe una dura realidad del abandono y descuido de las personas que nos cuidaron en México, en su mayoría no recibe cuidados (71.2%), únicamente una tercera parte de la población los recibe (28.8%). La opinión de las personas encuestadas acerca del cuidado de las personas mayores por instituciones de cuidado difiere de la concepción del cuidado de las infancias, aquí hay una opinión dividida, casi la mitad de las personas 48.4 % (38.9 millones) está de acuerdo con que se provean cuidados por una institución cuando ésta cuente con personal capacitado (76%); brinde buen trato (59.3%), cuente con instalaciones adecuadas (44.3%), se trate de un lugar con limpieza (23%), cuenten con servicio de comida balanceada (20.9%), cuente con actividades recreativas (18.7%); mientras que el 48.8% está en desacuerdo, sea porque cree que el cuidado es responsabilidad de las hijas e hijos o familia (56.6%); considera que tratan mal a las personas (23.4%), no tienen personal capacitado y no cuentan con instalaciones adecuadas (7.8%), prefiere estar solo o “no le gustan esos lugares” (5.2%); o son muy caros (3.1%).

Otro dato revelador lo brinda la cuenta Cuenta satélite del trabajo no remunerado de los hogares de México (2023), la cual calculó que el valor económico de las labores domésticas y de cuidados asciende a 8.4 billones de pesos a precios corrientes, lo que equivale a 26.3 % del Producto Interno Bruto (PIB) del total de la economía, para ello, las mujeres contribuyeron con 71.5 % y los hombres, con 28.5 %.

Entre otros, estos datos reveladores abren nuevas preguntas de investigación que pueden permitir profundizar en el conocimiento respecto de la desigual distribución de las cargas de cuidado en México y su relación con otras esferas de opresión para las mujeres, entre ellas,



la clase o la raza, ello será estudiado en la siguiente investigación en donde se analizan estas esferas de opresión en tres historias de vida de mujeres con doble carga laboral en el Estado de México.

Referencias

- Addati, Laura; Cattaneo, U; Esquivel, Valeria; Valarino, Isabel (2019). *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*. Organización Internacional del Trabajo.
- Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão. O novo proletariado de serviços na era digital*. Boitempo.
- Batthyány, Karina. (2021). *Políticas del cuidado*. CLACSO/UAM Cuajimalpa
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar*. Editora Vozes.
- Federici, Silvia. (2017). *Feminismo y marxismo: Notas sobre género en El capital de Marx*, *Viento Sur*, 20. <https://vientosur.info/spip.php?article13018>
- Pautassi, L. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. CEPAL
- Pautassi, L. (2010). *Cuidado y derechos. La nueva cuestión social*. CEPAL
- Pautassi, L. (2018). El cuidado como derecho. Un camino virtuoso, un desafío inmediato. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 272. <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2018.272-2.67588>

