

Los estudios interculturales

Una ventana para el diálogo de
saberes desde Abya Yala

Coordinadores

Emilia Cristina González Machado

Natalia Duque Cardona

Ernesto Israel Santillán Anguiano



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Escuela Interamericana de Bibliotecología



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

DR. DANIEL OCTAVIO VALDEZ DELGADILLO
Rector

DR. LUIS ENRIQUE PALAFOX MAESTRE
Secretario general

DRA. MÓNICA LACAVEX BERUMEN
Vicerrectora Campus Ensenada

DRA. GISELA MONTERO ALPÍREZ
Vicerrectora Campus Mexicali

MTRA. EDITH MONTIEL AYALA
Vicerrectora Campus Tijuana

DR. ERNESTO ISRAEL SANTILLÁN ANGUIANO
Director de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Los estudios interculturales

Una ventana para el diálogo
de saberes desde Abya Yala

Coordinadores

Emilia Cristina González Machado

Natalia Duque Cardona

Ernesto Israel Santillán Anguiano

Esta obra fue evaluada por pares académicos

Los estudios interculturales. Una ventana para el diálogo de saberes desde Abya Yala [recurso electrónico] / Emilia Cristina González Machado, Natalia Duque Cardona y Ernesto Israel Santillán Anguiano, coordinadores -- Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California; Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología, 2021

1 recurso en línea, 338 p.; il. col.

ISBN: 978-607-607-718-4, 978-628-7519-32-9

1. Educación multicultural - - estudios transculturales I. Universidad Autónoma de Baja California II. Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología III. González Machado Emilia Cristina, coord. IV. Duque Cardona Natalia, coord. V. Santillán Anguiano Ernesto Israel, coord. VI. t.

LC1099 E88 2021

© **D. R. 2021 Emilia Cristina González Machado, Natalia Duque Cardona y Ernesto Israel Santillán Anguiano**

Las características de esta publicación son propiedad de la
Universidad Autónoma de Baja California
www.uabc.mx

ISBN UABC: 978-607-607-718-4

ISBN UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: 978-628-7519-32-9

Coordinación editorial: Emilia Cristina González Machado,
Natalia Duque Cardona y Ernesto Israel Santillán Anguiano
Forros: Natalia Duque Cardona

Edición y formación: Yahvé Cruz Hernández

Esta publicación fue realizada con fines educativos y su distribución es gratuita. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin autorización de los autores o editores. Publicación enmarcada en el convenio de trabajo establecido entre la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, y apoyado por la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC y la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SOLEI).

Índice

Presentación9

Emilia Cristina González Machado, Natalia Duque Cardona y Ernesto Israel Santillán-Anguiano

PRIMERA PARTE. APROXIMACIONES A LOS ESTUDIOS

INTERCULTURALES A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN Y LAS CIENCIAS
HUMANAS Y SOCIALES 19

Norheya: la autoetnografía y el conocimiento situado,
praxis de mi interculturalidad 21

Paula Cruz-Ríos

Interculturalidad y derechos humanos. Un análisis del
pensamiento de Boaventura de Sousa Santos 47

Ernesto Israel Santillán-Anguiano y Emilia Cristina González Machado

Espacio intercultural, interculturalidad en el espacio:
claves para pensar geográficamente 77

Dayro León Quintero-López

La ignorancia como bastión de la masculinidad hegemónica..... 107

Óscar Emilio Marín-Garcés

Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros y maestras: miradas de sí y de los otros/as..... 145

Diana Carolina Osorio-Tabares

SEGUNDA PARTE. APROXIMACIONES A LOS ESTUDIOS
INTERCULTURALES A TRAVÉS DE LA BIBLIOTECOLOGÍA Y LA
CIENCIA DE LA INFORMACIÓN..... 199

Recuperar la memoria de la bibliotecología latinoamericana y del Caribe: los estudios interculturales como ventana de oportunidad..... 201

Natalia Duque-Cardona, María Camila Restrepo-Fernández y Santiago Velásquez-Yepes

Clasificar para ordenar el mundo, la transmodernidad en las bibliotecas 223

María Camila Restrepo-Fernández, Natalia Duque-Cardona y Santiago Velásquez-Yepes

El movimiento de acceso abierto a la información como
punto de transformación de la bibliotecología desde las
epistemologías del sur..... 237

*Santiago Velásquez-Yépes, María Camila Restrepo-Fernández y Natalia
Duque-Cardona*

Teoría anticolonial de la lectura..... 275

Aldo Ocampo González

Sobre las autoras y autores..... 327



Presentación

Emilia Cristina González Machado,¹
Natalia Duque Cardona² y Ernesto Israel
Santillán-Anguiano¹

El concepto de Abya Yala se asume como una posibilidad alterna de nombrar a los territorios latinoamericanos. Originalmente significa “tierra en plena madurez”, en voz de la comunidad kuna/tule —asentada en lo que hoy es Panamá y Colombia—, y en 1992 fue una propuesta con la cual los pueblos originarios quisieron desmarcarse de las celebraciones oficiales asociadas a los “500 años del descubrimiento de América”. De esta forma, cuando se nombra al territorio de Abya Yala, se asume una postura que se distancia del eurocentrismo, del antropocentrismo y del patriarcado (Walsh, 2017). Se intenta, por lo tanto, posicionarse académicamente a partir de la mirada de los pueblos originarios, por lo que incluso el concepto mismo de interculturalidad puede definirse desde una postura crítica. Esta perspectiva responde a un proyecto ético y político que se niega a analizar la intercultural-

¹ Universidad Autónoma de Baja California.

² Universidad de Antioquia.



alidad solamente como una cuestión de diversidad o diferencia cultural, pues aspira a poner el acento en los problemas derivados de una estructura colonizadora con sustento en la opresión (Walsh, 2010). La interculturalidad puede entonces ser entendida como una categoría polisémica que ha intentado guiar las discusiones académicas, pero también las agendas políticas de todo proyecto social, económico, ambiental y cultural que afecte a los pueblos originarios, de modo que implica la crítica al proceso de colonización y reconocer las reivindicaciones y las luchas de los pueblos y comunidades subalternizados.

El libro *Los estudios interculturales. Una ventana para el diálogo de saberes desde Abya Yala*, es el producto de un trabajo conjunto entre comunidades académicas de la Universidad Autónoma de Baja California, en México, la Universidad de Antioquia, en Colombia, y el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, en Chile. Dicho esfuerzo no hubiera sido posible sin la capacidad organizativa de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SOLEI), de la que forman parte varias de las personas que escribieron los capítulos. En un sentido geográfico organizativo, la estructura del primer apartado corrió a cargo de la Universidad Autónoma de Baja California, y la del segundo, de la Universidad de Antioquia. El proyecto nace como resultado del Primer y del Segundo Seminario Latinoamericano de Estudios Interculturales, llevados a cabo en la Universidad Autónoma de Baja California, en el año 2019, y en la Universidad de Antioquia, en 2020, ambos cobijados por la estructura de la SOLEI.



Las preguntas que orientaron el ejercicio reflexivo, dialógico y colectivo, fueron: ¿cuál es la importancia de acercarse al estudio de la interculturalidad desde el territorio-lugar Abya Yala? ¿Por qué es importante dialogar con/entre los pueblos originarios en la actualidad? ¿Qué papel tienen las universidades públicas como espacios de conocimiento para generar acercamiento a los saberes de los pueblos originarios? De estas preguntas se desprendieron diversos análisis, mediante los cuales los trabajos aquí expuestos dan posibles respuestas. Como se indica al inicio de esta presentación, los estudios interculturales críticos pretenden superar los discursos hegemónicos y ofrecer alternativas fundamentadas en el diálogo con y desde el reconocimiento de las culturas subalternizadas (Sandoval & Capera, 2019).

La primera parte de *Los estudios interculturales. Una ventana para el diálogo de saberes desde Abya Yala*, titulada “Aproximaciones a los estudios interculturales a través de la educación y las ciencias humanas y sociales”, reúne cinco trabajos diversos de estas disciplinas donde los autores y las autoras realizan distintos ejercicios de reflexión en torno a la interculturalidad en diferentes contextos.

En “Norheya: la autoetnografía y el conocimiento situado, praxis de mi interculturalidad”, la autora parte de dos postulados. El primero se encuentra asociado a la postura latinoamericana impulsada por las llamadas filosofías del sur: el (re)pensamiento crítico (de)colonial, posicionamiento crítico fronterizo que se nutre en la búsqueda de la interculturalidad crítica, como un mecanismo para el rompimiento de los nacionalismos epistémicos.



La interculturalidad crítica —explicada por la propia Catherine Walsh— es más un proceso relacional, que permite buscar las mejores condiciones para la equidad; es un proyecto político a largo plazo, que requiere incidir en las relaciones y las estructuras de dominación, desigualdad y discriminación. El segundo postulado corresponde a la autoetnografía, como una técnica de investigación autobiográfica que puede enlazar epistémicamente un posicionamiento crítico desde el sur, a partir de las experiencias de vida de la autora como mujer, indígena y migrante.

El capítulo “Interculturalidad y derechos humanos. Un análisis del pensamiento de Boaventura de Sousa Santos”, aborda el punto de vista particular del sociólogo portugués, uno de los principales referentes del pensamiento crítico en América Latina. Especialmente porque Santos hace una diferenciación epistémica del manejo del concepto de derechos humanos en la sociedad occidental, y cuestiona su adecuación a la realidad de las sociedades latinoamericanas. Los derechos humanos, al ser un producto del liberalismo, contienen en sí mismos la limitante de reproducir una visión hegemónica del mundo, que puede nutrirse del pensamiento de los pueblos originales. La monocultura del saber, como forma de conocer el entorno, ha definido el quehacer científico y ha permitido valorar un conjunto de conocimientos como válidos, y otros como creencias. De ahí la importancia de las epistemologías del sur, pues impulsan la revaloración de los saberes más allá de los criterios occidentales y mucho más cerca de un diálogo intercultural necesario para los pueblos.



En el tercer capítulo, titulado “Espacio intercultural, interculturalidad en el espacio: claves para pensar geográficamente”, el autor apuesta por reflexionar sobre la dimensión espacial de la interculturalidad y cómo incide en su configuración, conceptualización y significación. Luego de analizar algunos atributos de lo intercultural y lo espacial, explora cómo se ha abordado su relación en el contexto de la educación superior y de las investigaciones institucionales, y mediante un análisis documental destaca los principales enfoques de las producciones académicas sobre la materia, las cuales conjunta y comprende en tres escenarios de producción, sin ignorar su amplio espectro y el tratamiento indirecto de la relación entre interculturalidad y espacio; luego de esta salvedad, identifica los elementos recurrentes y referenciales y apunta algunas claves para ampliar la comprensión de su vínculo.

En “La ignorancia como bastión de la masculinidad hegemónica”, el autor desarrolla una narrativa a partir de la visión en primera persona, y explica que dicho ejercicio forma parte de un proceso personal de liberación. En su texto reflexiona sobre las formas en que hegemónicamente lo masculino ha forjado el cuerpo, las emociones y las estructuras de relación con el contexto y las personas. Para el autor, escribir en tercera persona termina por callar y negar la relación entre el ser y el saber, desarrollando otro tipo de colonización de las subjetividades. Asimismo, la ignorancia es descrita como una postura política que actúa como una muralla que aleja las discusiones y las interrogantes respecto al camino para construir lo varonil y la heterosexualidad. Para



lograr su propósito, se vale de los estudios de género de los hombres o las masculinidades y de la investigación biográfico-narrativa como forma de recuperar el tejido ante la ignorancia.

Para finalizar la primera parte, en el capítulo “Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros y maestras: miradas de sí y de los otros/as”, la autora reflexiona sobre las experiencias de un grupo de maestros y maestras de educación preescolar, básica y media de la ciudad de Medellín, y explora los significados y las representaciones sociales asociados a las sexualidades disidentes. El trabajo primero se enfoca de manera especial en los maestros y las maestras heterosexuales y sus representaciones sobre sus compañeros disidentes sexualmente. En un segundo momento, analiza las autorrepresentaciones de hombres y mujeres que se reconocen en el escenario escolar desde sus propias sexualidades y el reconocimiento de la diferencia en los espacios escolares. El objetivo del texto es contribuir al debate de esta realidad en el contexto educativo desde las voces de los maestros y las maestras, al visibilizarlos como sujetos diversos que la habitan y reinventan.

La segunda parte, titulada “Aproximaciones a los estudios interculturales a través de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información”, presenta, a partir de una diversidad de voces, las posibilidades que los estudios interculturales abren a la ciencia bibliotecológica y a la ciencia de la información (ci) para ampliar su comprensión en relación con un contexto particular: Latinoamérica. Alrededor de diversas categorías vinculadas con



estas ciencias, encontramos valiosas reflexiones que vinculan el lenguaje, la memoria y la información en una perspectiva anti-colonial que permita comprender el para qué y para quién de la ciencia en general y, en particular, cómo seguir repensando y construyendo una bibliotecología desde Abya-Yala.

El capítulo “Recuperar la memoria de la bibliotecología latinoamericana y del Caribe: los estudios interculturales como ventana de oportunidad”, tiene como propósito presentar cómo los estudios interculturales han permitido a la bibliotecología y CI repensarse como ciencias a la luz del contexto en el cual se desarrollan, Latinoamérica y el Caribe. Para ello, primero se hace una breve introducción respecto a esta ventana de oportunidad que provee la interculturalidad. Seguidamente, se plantean los puntos de partida de ambas ciencias en relación con su génesis occidental y la ausencia de puentes vinculantes con Abya-Yala, para dar paso a algunas categorías relevantes al momento de hacer un ejercicio de análisis de la bibliotecología y la CI. Finalmente, se cierra la disertación con una propuesta pragmática a través de la cual se puede continuar con la ventana de oportunidad para el fortalecimiento de una bibliotecología y CI latinoamericana y del Caribe.

Por su parte, el capítulo “Clasificar para ordenar el mundo, la transmodernidad en las bibliotecas”, aborda uno de los principales problemas de la clasificación documental empleada en las bibliotecas: la prevalencia de un pensamiento hegemónico que se reproduce con cada uso de la clasificación, hecho que el trabajo evidencia mediante el análisis del lugar



asignado al término feminismo. Posteriormente, se relaciona la propuesta de transmodernidad como una opción para la valoración y el replanteamiento de las clasificaciones usadas en las bibliotecas, se ejemplifica la existencia de otras herramientas de organización del conocimiento empleadas en ellas que expresan bien la diversidad cultural y se propone el desarrollo de clasificaciones que, con asistencia de tecnologías, sean reproductoras de la diversidad y mantengan los propósitos de univocidad, acceso y recuperación de la información.

Seguidamente, “El movimiento acceso abierto a la información como punto de transformación de la bibliotecología desde las epistemologías del sur” propone una ampliación epistemológica de la bibliotecología a partir de lo que Boaventura de Sousa Santos llama epistemologías del sur. Dado que estas parten de la premisa de que el conocimiento surge en el marco de las luchas sociales de los grupos de personas que sufren las consecuencias negativas de los sistemas globales de opresión vigentes, para exponer la ampliación epistemológica mencionada se exploran algunos de los temas que puede aprender la bibliotecología de un movimiento social en concreto: el movimiento de acceso abierto a la información.

Y para cerrar encontramos la propuesta de repensar la lectura a la luz de la teoría anticolonial; si bien este capítulo no es desarrollado por un bibliotecólogo, lo hemos ubicado en este apartado por la potencia que encontramos en él para dinamizar y avivar las discusiones que consideramos son funda-



mentales en la ciencia bibliotecológica que circula en torno a la cultura, la educación y las bibliotecas.

Esperamos que estos materiales nos permitan seguir pensando y construyendo propuestas situadas para aportar a la disminución de las brechas sociales que perviven en la ciencia y en los circuitos formales de producción de conocimiento que hoy, más que nunca, nos implican a todas y todos como comunidad para propender por un ejercicio con-sentido alrededor del saber.

REFERENCIAS

- Sandoval, E. & Capera, J. (2019). La emergencia del pensamiento intercultural en nuestra América: reflexiones desde la filosofía anti-hegemónica y sub-alterna de Álvaro B. Márquez-Fernández. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3110686>
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. En A. Garcia-Diniz, D. Araujo-Pereira & L. Kaminki-Alves (orgs.), *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização* (pp. 19-53). Brasil: Pedro & João.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (coords.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

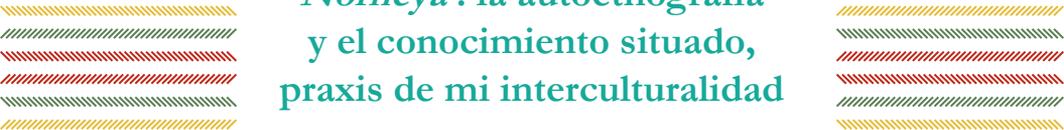




PRIMERA PARTE

Aproximaciones a los estudios interculturales a través de la educación y las ciencias humanas y sociales





Norheya¹: la autoetnografía y el conocimiento situado, praxis de mi interculturalidad

Paula Cruz-Ríos²

*Du yichj du lballa,
xbab ke norheya
(Con mi cabeza y mi corazón,
pensamiento de esta mujer-montaña)*

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL: HACIA UNA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y (DE)COLONIAL

Para Enrique Dussel (2014), filósofo del sur y la descolonización de nuestro continente, Abya Yala, en la política actual el diálogo intercultural es una prioridad cultural. Un diálogo de largo alcance, para lo cual es necesario que los miembros de las comunidades poscoloniales —los países llamados *periféricos*

¹ Las cursivas corresponden a palabras en *dill wrall*, nuestro idioma familiar, que en español se denomina zapoteco. El significado de *norheya* es “mujer montaña”. A lo largo del texto utilizaré palabras o frases en *dill wrall*, como práctica de interculturalidad.

² Paula Cruz-Ríos. Docente de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) y de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Contacto: cruz.paula@uabc.edu.mx

o *subdesarrollados*— primero establezcamos entre nosotros un “diálogo interfilosófico”, “un diálogo entre los filósofos del Sur del Sur, de las regiones poscoloniales”, para develar las filosofías propias y superar visiones eurocéntricas, hasta llegar a la construcción de un diálogo mayor, un “diálogo interfilosófico mundial” (Dussel, 2014, p. 199) que encuentre salidas a esta pandemia de desigualdad que se instituyó en nuestros países latinoamericanos desde 1492, el tiempo de la colonización.

¿Existe una filosofía poscolonial o una filosofía del sur? Esta es la gran interrogante que nos plantea Dussel en su texto *Agenda para un diálogo filosófico Sur-Sur*; otras interrogantes que surgen en esta lectura, son: ¿cómo nos sacudimos la filosofía moderna europea de la cual nos hemos vuelto repetidores?, ¿cómo nos convertimos en pensadores de nuestra propia y negada realidad? Dussel plantea que la *filosofía del sur* se puede reconstruir al recuperar “el material narrativo simbólico de nuestras culturas ancestrales del Sur, sean filosóficas o no”, a lo que también le llama “reconstrucción de tradiciones” (2014, p. 199), que puede realizarse mediante un trabajo interfilosófico.

Guillermo Marín (2013), un erudito de la toltecáyotl, la filosofía precolombina nahuatlaca, menciona que, en lo que se refiere a la república mexicana, “lo que hoy conforma el territorio de nuestro país, fue la cuna de una de las seis civilizaciones más antiguas con origen autónomo [...] Nuestros Viejos Abuelos se llamaban a sí mismos, Anahuacas [...] pues al continente le llamaban en lengua Náhuatl (que



era la lengua franca), ‘Cem Anáhuac’” (Marín, 2013, p. 13). En este “Cem Anáhuac” el desarrollo de la civilización tuvo una sola matriz filosófica cultural, pero desconocemos la historia del México antiguo, pues desde el año 1521 se ha desarrollado el colonialismo cultural, un eficaz sistema para que los “invadidos-vencidos, pierdan contacto con sus antiguos orígenes y vinculen su pasado a la llegada de la cultura dominante”, por lo que invisibilizamos o no reconocemos nuestras propias historias como pueblos en resistencia.

Esa matriz filosófica cultural de nuestro país, denominado ahora México, fue soterrada violentamente bajo la imposición de una filosofía llamada universal, la cual se concentró en libros para su enseñanza-reproducción —como filosofía única y verdadera— en las escuelas y en diferentes espacios institucionales, lo cual ha constituido una imposición epistemológica por más de cinco siglos. Mientras que la *filosofía del sur*, una filosofía viva y en resistencia, persiste invisibilizada, pero presente en actos cotidianos de personas y pueblos que viven y resisten la colonización en la actualidad.

Para quienes provenimos de un pueblo indígena y seguimos autoadscribiéndonos a nuestra identidad de pueblos precolombinos, reconocernos indígenas (como nos nombraron) representa una lucha identitaria constante entre los prejuicios de desvalorización y el proceso de reconocimiento de múltiples saberes o conocimientos que han resistido a estos siglos de colonización. Conocimientos



que nos permiten, como fuerza colectiva, seguir cuidando la vida en los territorios que habitamos, seguir reproduciendo otras formas de organización colectiva y política, como la que Jaime Martínez Luna, filósofo zapoteca, nombra *comunalidad*, definida como un “modo de resistencia” de los pueblos de Oaxaca, y afirma “que toda la cultura es colectiva, que lo generado en la comunidad responde a esta personalidad; nace para fortalecer el entramado social de una comunidad que la expone como comunalidad”, y es una forma de resistencia a la colonización (Martínez, 2010, p. 114).

Para Walter Mignolo, el pensamiento crítico (de)colonial latinoamericano tuvo su *semilla* con Mariátegui en la década de los años setenta, a la par de corrientes del pensamiento como la teología-filosofía de la liberación y la pedagogía de los oprimidos, de Freire. Corrientes que se posicionan críticamente y cimentaron los inicios de un pensamiento contrahegemónico, proponiendo una “desligadura [...] conceptual” (Mignolo, 2005, p. 8) de la epistemología colonial. Estos iniciadores de la (de)colonialidad denunciaban la dependencia económica de nuestro continente, pero también “la dependencia política, intelectual y epistémica”, a lo que Aníbal Quijano denomina “la colonialidad del poder, del saber y del ser”.

Mignolo (2005) retoma a Quijano, al señalar que la colonialidad del poder tiene cinco pilares: control de la economía (tierra y trabajo), control de la autoridad (política, Estado, fuerzas armadas), control del género-sexo (familia cristiano-burguesa



y heterosexual), control de la subjetividad (ideal de hombre blanco-europeo-cristiano) y control de conocimiento (política teo-lógica del conocimiento a la política ego-lógica, cuyo centro de irradiación fue la Europa renacentista y de la Ilustración). Por ello es necesario articular un pensamiento de ruptura respecto a esos ejes de poder, y ese resquebrajamiento de la colonialidad epistémica es al que se le denomina “pensamiento crítico (de) colonial” (Mignolo, 2005; Walsh, 2005).

Este posicionamiento (de)colonial o (re)pensamiento crítico postula “la afirmación del derecho de pensar a partir de la propia experiencia en lugar de adaptar, a las circunstancias de la periferia, las maestrías de los maestros del centro” (Walsh, 2005, p. 13). Esto es, la posibilidad de enunciar con nuestras propias voces e interpelar críticamente las epistemologías hegemónicas occidentales desde epistemologías epistémicas subalternas; no solamente las provenientes de los pueblos indígenas y afroamericanos, sino también epistemologías de otras regiones del globo.

Para Catherine Walsh (2005), la llamada modernidad está ligada históricamente con la colonialidad y la manera en la que se implantaron las jerarquías étnico raciales actuales, que han reforzado una perspectiva eurocéntrica, en donde todas las culturas fueron reducidas a ser a imagen y semejanza de la cultura europea, lo cual generó un “desmembramiento de la vida social del contexto local y sus crecientes determinaciones por fuerzas translocales”, hasta llegar a la globalización actual.



La colonialidad del poder impuso jerarquías de razas y trabajo; mientras que la colonialidad del saber reprimió otras formas de producción del conocimiento, “negando legados intelectuales de pueblos indígenas y negros” (Walsh, 2005, p. 22).

Walsh retoma el concepto de “pensamiento otro”, de Abdelkebir Khatibi (2001), como un camino hacia la liberación de los pueblos colonizados: “situarse según un pensamiento otro, un pensamiento quizá increíble de la diferencia” (Walsh, 2005, p. 16). El “pensamiento otro” es la posibilidad de descolonizar y liberar el pensamiento nuestro; algo similar a lo que plantea el movimiento zapatista en el sureste mexicano en su máxima *un mundo donde quepan otros mundos*; este sería entonces un mundo donde la diversidad tenga lugar, y también la justicia epistémica y social.

Este “pensamiento otro” es un pensamiento crítico, desde otro lugar y desde otros sujetos, a los que Franz Fanon denominó “damnes”—refiere Walsh (2005)—: sujetos que no existían como seres humanos en una relación colonial, puesto que había una “negación sistemática de la otra persona”, negándosele atributos de humanidad. La (de)colonialidad, entonces, para Walsh consiste en confrontar desde “lo propio” y desde “lógicas otras” y “pensamientos otros” a la deshumanización, el racismo y la “destrucción de los campos-otros del saber” que implantó el colonialismo. La meta de largo alcance de la (de)colonialidad es la “reconstrucción de seres, del poder y saber”, esto es, la construcción de



sociedades totalmente distintas, donde el pensamiento crítico y la interculturalidad partan desde lo que sucede en los “márgenes o fronteras” y no fundamentados en un proyecto de modernidad (Walsh, 2005, p. 16).

Walsh propone pensar la interculturalidad como un proceso y como un “proyecto social, político, ético e intelectual”, y también como un principio ideológico organizador, capaz de construir un “imaginario-otro de sociedad”, de generar las condiciones para un pensamiento crítico desde otro modo y para un poder social distinto para el conocimiento y la existencia. Cuestionar el poder dominante es la meta de (de)colonizar y transformar las relaciones, estructuras e instituciones dominantes. Sin embargo, subraya Walsh, la “interculturalidad no tendrá reales posibilidades sin la estrategia, acción y meta de la decolonialidad”, cuya ruta aún está en discusión pero se construirá, propone, desde un “posicionamiento crítico fronterizo” (2005, p. 27).

Plantea que este consiste en cuestionar el poder dominante, primero y, en segundo término, en reconocer y fortalecer lo propio para posteriormente relacionar el pensamiento propio o “pensamiento otro” con el pensamiento diferente (colonial). Para ello debemos dejar de girar en torno al conocimiento eurocéntrico como una “urgencia histórica de construir posibilidades de pensar desde posicionalidades subjetivas y situadas hacia encuentros intersubjetivos de múltiple dirección que intentan ‘dialogar con’, dándole la vuelta a las



subalternizaciones históricas” (Walsh, 2005, p. 27). El *pensamiento crítico fronterizo* transforma y construye modos otros de “poder, saber y ser”, al relacionar lo propio y lo diferente, en un proceso constante de intercambio de pensamientos.

La interculturalidad, según Walsh (2005), es una estructura abierta, un proceso continuo y consciente de transformación de relaciones de poder, que quizá no desaparezcan del todo en el futuro, pero que al menos se transformen y reconstruyan socialmente de otra manera. El principio de reconocer y fortalecer lo propio o “pensamiento otro” no debe quedar aislado o encerrado, sino que este tiene que “navegar estratégicamente hacia un “pensamiento fronterizo”, como señala Mignolo (2000b), o hacia un “posicionamiento crítico fronterizo” (Walsh, 2005). Este *pensamiento crítico fronterizo* tiene como finalidad “abrir epistémicamente” el pensamiento eurocéntrico “casa afuera”, busca “resaltar la agencialidad de los grupos subalternizados, no solo para incidir en o para *fronterizar* el pensamiento hegemónico, sino también para moverse estratégicamente (incluyendo entre ellos) en una variedad de esferas” y lograr así una transformación social crítica y radical (Walsh, 2005, p. 30).

¿Es entonces la interculturalidad un diálogo hacia afuera? ¿Es acaso una relación que solo atañe a naciones o países? ¿Es una problemática de fronteras nacionales? Estos cuestionamientos surgen de la obra *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*, de la socióloga aymara Silvia



Rivera Cusicanqui (2018), quien refiere la importancia de desmontar el origen de diferentes conceptos que enmarcan nuestra realidad social, sobre todo la de los pueblos precolombinos latinoamericanos.

Se hace necesario cuestionar el recién surgido concepto de *nación* (siglo XVIII) y también el de *interculturalidad*, no convertirlos en palabras *mágicas*, pues esconden e invisibilizan realidades importantes. Si solo hablamos de interculturalidad entre países, estamos relegando los espacios más cercanos en los que realizamos nuestras prácticas individuales y colectivas, como son nuestras regiones o territorios, cuando estos constituyen espacios “en las que se hacen visibles la huella de memorias sociales en torno a bienes comunes” (Rivera, 2018, p. 114).

En sus disertaciones como mujer aymara, Rivera trae a la luz las heridas del pasado colonial: aunque aparentemos que no existen, apunta, estas no dejan de doler, y todo debido a ese racismo internalizado que cargamos, un “fenómeno social amplio, difuso, una suerte de cadena de discriminaciones que se inscribe en los cuerpos y en las subjetividades” (2018, p. 116). Persiste siempre el pasado doloroso en el presente, aunque finjamos olvidar, en una suerte de “amnesia social”. Y, sobre todo, son las élites las que presuntamente olvidan el pasado, porque las involucra en un polo dominante colonial que no quieren reconocer; e incluso la academia se vuelve “fiel reflejo de ese olvido, porque de esos temas no se habla, pertenecen al mundo del olvido” (Rivera, 2018, p. 118).



Posicionada desde su identidad aymara, Rivera plantea una “ruptura epistémica” para salir de la camisa de fuerza que impone el “nacionalismo epistémico”, donde es el Estado quien “certifica la condición étnica, encerrándola en límites (jurídicos, geográficos y territoriales) mermando las potencialidades de autonomía y autogobierno” (2018, p. 119). Rivera señala críticamente que la noción de territorio es utilizada por el Estado como forma de domesticación de la “alteridad indígena”, convirtiendo a una mayoría de población en minoría. Por eso es importante que recuperemos no solo la noción de territorio, sino también la de tejido social, “territorio y tejido forman la unidad masculino-femenina del espacio integral” (Rivera, 2018, p. 118). También es necesario mirar desde las fronteras transgredidas, desde las luchas por el sentido, desde el espíritu cuestionador de la gente de a pie.

Rivera retoma una frase de un estudiante yuracaré para resignificar la fuerza colectiva desde lo comunitario: “nos han hecho creer que somos naciones, para que nos olvidemos que somos comunidades” (Rivera, 2018, p. 119), y señala que “la visión desde lo pequeño puede ser subversiva”; podríamos entonces hablar —en lugar de naciones— de un mundo de biorregiones, de cuencas de ríos, de cadenas de montañas y de comunidades autónomas, e incluso honrar a quienes, desde otros espacios fronterizos de los países, contribuyen con los complejos procesos de la realidad social (exiliados o migrantes), “la potencia que tienen esas itinerancias y trashumancias no



pueden pasarse por alto. Han formado coaliciones en torno a derechos sociales, ambientales, económicos y han articulado demandas con las de organismos locales en sus respectivos países” (Rivera, 2018, p. 120).

En cuanto a la identidad, Rivera (2018) señala que es urgente romper con la idea de que es territorializada o que solo existe dentro de una nación, pues esto bloquea la capacidad de un amplio conocimiento y nos aleja de otras múltiples y complejas realidades sociales “que son a la vez difusas y planetarias, compactas pero también porosas y moleculares”. También recomienda no olvidar que es el tiempo “de las cosas pequeñas”, la hora de mirar la “minucia de los detalles de la existencia para hallar en ellos las pautas de conducta que nos ayuden a enfrentar los desafíos de esta hora de crisis”. La propuesta es mirar la identidad “no como encerrada en un mapa, sino como un tejido de intercambios que también es un tejido femenino y un proceso de devenir”. La labor textil puede servir como metáfora para pensar la identidad desde la “práctica intercultural y no como un disfraz” (Rivera, 2018, p. 120).

Entonces, pensar la identidad y la interculturalidad, según Rivera (2018), es relacionarnos con las múltiples memorias que habitan nuestras subjetividades poscoloniales y que se expresan también en el terreno lingüístico. La dominación se instaló como un proceso sistemático de silenciamientos, y aunque haya espacios de negociaciones, también hay parodias y retóricas de mutuo convencimiento “para jugar con este mundo de espejos



deformantes que de alguna manera constituye el Colonialismo. Tanto desde arriba como desde abajo se ha creado un espacio de confluencia, un espacio *taypi*, en el medio, que es un espacio *ch'ixi* en el que habitamos quienes pensamos que el mundo 'indio' no está fuera sí no dentro de nosotros; nos habita". Esta frase no es solo una alusión a la sangre, sino a la fuente de las subjetividades que nos constituyen; entonces es necesario navegar dentro de nosotros para darnos cuenta de "que la descolonización comienza por la propia casa" (Rivera, 2018, p. 120) y la interculturalidad también.

METODOLOGÍA: AUTOETNOGRAFÍA Y CONOCIMIENTO SITUADO

*Son cosas pequeñas, frágiles,
pero anuncian otro tipo de conciencia y de praxis
Silvia Rivera Cusicanqui*

¿Cómo recobrar esas filosofías del sur? ¿Cómo recuperar nuestros pensamientos de pueblos indígenas? ¿Cómo traerlos de nuevo de donde se encuentran echados de menos o considerados no válidos? Sí, "durante siglos hemos sido discriminados, expoliados, oprimidos, pero estamos de pie [...]. No es fácil escribir cuando el pensamiento colonial te lo ha negado, cuando la literatura también ha crecido en un ámbito mestizo" (Martínez, 2009, p. 21). Aun con todo esto "nosotros estamos despiertos, y creo que empezamos una nueva era". Por lo planteado anteriormente, en este escrito utilizo la autoetnografía como una reivindicación de



mi voz de *norheya*, “mujer montaña”, mi voz de *benne nrall*, “gente pueblo”, y como una estrategia metodológica para recuperar mis pensamientos periféricos, los pensamientos e interculturalidades que me constituyen.

Para Hurtado, “las prácticas de la autoetnografía se encuentran modeladas por una rica historia performativa... son esferas que señalan los modos en que los relatos personales se transforman en vehículos para la interpretación del pasado a través de la traducción y modificación de los contextos” (2017, p. 46). Esto significa que los cuerpos y las voces se hallan situados en contextos, por lo que vincular estas prácticas performativas con la interculturalidad nos permite crear nuevas historias más allá de lo individual, llevándolas hacia la colectividad, es una manera de convertir lo personal en político. Los métodos interpretativos, como la “[auto]etnografía performativa” pone en juego “una ‘política cultural insurgente’ [...] fomenta una conciencia racial crítica [...] es más que una herramienta para la liberación [...] no hay distancias entre la performance y la política que ella promulga. Las dos están entrelazadas” (Denzin, 2015, p. 226).

Basado en argumentos previos (1991, 2002, 2003b, 2015), Denzin propone una “[auto] etnografía civil, públicamente responsable, que aborde las temáticas centrales de *self*, raza, género, clase, sociedad y democracia” (Denzin, 2015, p. 227). La praxis es fundamental para la etnografía performativa, como una forma de actuar y cambiar al mundo; para Denzin, esta



praxis es una condición para la libertad humana, pues muestra la manera en que las personas producen historia y cultura en situaciones concretas. “Los textos performativos proveen las bases para la práctica de la liberación al posibilitar situaciones concretas que son transformadas a través de actos de resistencia. De este modo, la etnografía performativa promueve la causa de la liberación” y se convierte en una “[auto] etnografía civil, públicamente responsable (Denzin, 2015, pp. 230-231).

De acuerdo con Bénard Calva, la autoetnografía, como metodología cualitativa, “es una herramienta muy poderosa para el autoconocimiento, lo cual puede tener un impacto muy positivo en miembros de grupo que por su situación de desventaja [...] no han expresado su propia voz” (2019, p. 10). Esta autora hace referencia a grupos vulnerados socialmente, como las mujeres, los grupos étnicos, las personas de religiones minoritarias o con discapacidades, entre otros. De este modo, reflexionar y escribir sobre mi historia personal-colectiva, sobre las identidades culturales que me atraviesan como *norbe yarbarj*, como mujer migrante, me permite realizar un ejercicio individual y profundo de interculturalidad crítica.

EL CONOCIMIENTO SITUADO

Existe un concepto fundamental de la epistemología social feminista, el de *conocedor/a situado/a* y, por tanto, el de *conocimiento situado*. Dicho concepto fue introducido a las



ciencias sociales por Donna Haraway y alude a una forma de objetividad situacional; es decir, el conocimiento es una construcción social dentro de un contexto determinado. Para Haraway, según Rojas Blanco, todo conocimiento es local y limitado, por lo que no existen “miradas imparciales que salen de ‘ningun lado’ y que no se responsabilizan de (su) posición como sujetos epistémicos” (Rojas, 2009, p. 22). Mi posicionamiento es como conocedora situada: como *norbeya*, como *benne yell*, estoy situada dentro de relaciones muy específicas con respecto a la migración e interculturalidad. Por lo que mi experiencia de vida dentro de la cultura zapoteca o de los *benne wrall* o *benne yarbarj* o como mujer migrante, se convierte en un conocimiento situado.

Haraway (1995) menciona que la objetividad tiene referentes vacíos, significados diferidos, sujetos desdoblados y un juego interminable de significantes, “el género, la raza, el propio mundo, todos parecen ser efectos creados para escurrirse en el juego de significantes dentro de un terreno de fuerzas cósmicas”. Esta autora señala que la ciencia es retórica; artefactos y hechos forman parte del poderoso arte de la retórica, por lo que es necesario el poder de las teorías críticas modernas para desentrañar la manera en que son creados los significados y los cuerpos, “no para negar los significados de los cuerpos, sino para vivir en significados y en cuerpos que tengan oportunidad en el futuro”. En lo personal, esta perspectiva me parece esperanzadora y



pertinente, pues permite construir nuevos conocimientos desde las mismas mujeres y sus contextos diversos, y también permite cuestionar conceptos que han sido impuestos desde posturas esencialistas, patriarcales o coloniales.

Para Haraway (1995), la objetividad feminista significa conocimientos situados, esto es, una versión feminista de la objetividad con una encarnación particular y específica; así, paradójicamente desde esta perspectiva parcial, se puede obtener una visión objetiva. Estos conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones o conversaciones compartidas y de epistemología, son la alternativa al relativismo, el cual permite no estar en ningún sitio, pero igualmente pretende estar en todas partes. Rojas Blanco (2016) subraya que el aceptar el conocimiento como situacional no es similar al relativismo, o a afirmar que todas las posturas son válidas o verdaderas.

Rojas Blanco considera que lo fundamental de un conocimiento situado es construir preguntas específicas en contextos específicos, los cuales serían difíciles de enmarcar en epistemologías que consideran que el género y la situación del o la que conoce son irrelevantes para el conocimiento, toda vez que “la posición social de un individuo está constituida por su adscripción a distintas identidades socialmente construidas como son: el género, la raza, la clase, la orientación sexual, etnicidad, entre otras, así como por las relaciones que establece con los o las demás” (Rojas, 2016, p. 25).



En resumen, mi posición social como conocedora situada incide en la manera en la que voy generando conocimientos, afecta lo que sé y la manera como lo sé. Por estas razones primero situó mi historia personal y familiar, desde la salida del pueblo hasta los acontecimientos más significativos de la migración a esta ciudad, y realizo un ejercicio epistemológico y de práctica intercultural, al intercalar mi testimonio en cuanto a mis experiencias como mujer migrante y, sobre todo, al reflexionar en el idioma de mi pueblo *dillwral*, lo cual se relaciona con la interculturalidad en la que vivo como *norheya* y como mujer migrante, viviendo en la frontera de dos culturas.

DESARROLLO: AUTOETNOGRAFÍA

Norheya, norbe wrall, norbe yarharhj
(Mujer-montaña-pueblo-sierra)

Escribo desde la casa de mi madre; un hogar punto de partida por décadas, de múltiples historias migrantes de la sierra de Oaxaca a Baja California, estados que se localizan dentro del país llamado México. Esta es para mí la casa de la interculturalidad, *yo' o llato txen* (casa de la convivencia); representa el esfuerzo de una familia yalalteca-zapoteca (clasificación occidental), que migró desde Yarharhj —nuestro pueblo, que significa “Entre montañas”— a vivir a esta ciudad llamada Mexicali, situada en medio del desierto, al norte de México. Esta ciudad se caracteriza por sus altas y extremas temperaturas, que en



verano alcanzan los 50 grados Celsius o más. Y justo un día de verano del año de 1972 arribamos, cansados y andrajosos, a la estación de ferrocarril, después de varios días de viaje. Desde entonces, mi vida transcurre en la interculturalidad de dos mundos: el indígena y el fronterizo estadounidense.

Cuando salimos de Yarharhij yo era una niña enfermiza, que a sus dos años de edad aún no aprendía a caminar, por lo que mi madre me cargaba en su rebozo mientras nuestros familiares se despedían de nosotros. “*Kurbian gatbe lhao nbeꞥ*”, le dijo mi tía a mi madre cuando le ayudó a ponerme en su espalda, esto es, “Juliana, se te morirá en el camino”. Y mi madre pensaba que salía del pueblo huyendo de la muerte, porque no quería más sufrimientos, y para ponerme a salvo en un lugar que al parecer era mejor. Así que todo el trayecto, durante varios días del pueblo hasta acá, ella estuvo al pendiente de mí; yo venía con fiebre y balbuceaba algunas frases en zapoteco. Ella procuraba que yo tomara por lo menos un poco de café con pan... así, hasta que llegamos a Mexicali.

YO'Ō LLATO TXEN: LA CASA DE LA CONVIVENCIA (DE DOS MUNDOS)

En realidad yo no recuerdo claramente los primeros años de vivir en Mexicali. Tengo recuerdos a partir de haber asistido a la primaria, ya viviendo en la casa nueva. La educación básica para mí fue muy significativa, en el sentido de que al salir de casa (*yo'ŋ*



llato txen) pude darme cuenta de que mi familia era diferente. Se hablaban dos idiomas, uno, que es *dill wrall keto* (nuestro idioma), y otro que es el español (*dill xtilhe*), lo cual no sucedía en las otras casas y provocaba curiosidad entre los vecinos y mis compañeros de escuela. Cuando oían esa forma —para ellos extraña— de hablar (algunos vecinos pequeños decían que era inglés), ponían atención para oír mejor y eso a mí me daba vergüenza. Yo prefería que mi familia no hablara en *dill wrall keto* o que lo hablaran en voz baja, pero era imposible. La verdad no sé de dónde me venía la vergüenza de ser diferente y que mi familia hablara *dill ke benn yell* (palabras de la gente del pueblo).

Mi familia se caracteriza por el tono alto de voz y por las tremendas carcajadas. Así que era imposible que no escucharan los de afuera cuando la convivencia-diálogo estaba a viva voz dentro de la casa. Teníamos un puestecito de venta de diferentes productos básicos, así que los vecindados constantemente estaban consumiendo una u otra cosa. El zapoteco o *dill wrall keto* fue imprescindible en la vida familiar: dormía y despertaba con él porque para mi madre, mi padre y mis hermanos mayores era su principal idioma de comunicación, aunque supieran español. Y yo, como infante, pues apenas estaba empezando a aprenderlo; tristemente no lo domino en la pronunciación: soy una bilingüe que lo entiende, pero que se dejó arrancar la posibilidad de pronunciarlo a viva voz. Quizá por eso muchos años después me interesé en leerlo y escribirlo. Sigo en ese camino.



Como mi madre no sabía hablar español al llegar a Mexicali —a sus 35 años ella era monolingüe en *dill wrall*—, entonces era mi padre quien nos enseñaba y corregía a los menores para adquirir el español, y mi madre no nos forzaba a hablar en zapoteco. Ella prefería no hablarlo con nosotros, para que lo olvidáramos y únicamente utilizáramos el español. Ella pensaba que la causa de la pobreza y de tantos infortunios familiares era precisamente ser *ben wrall* (gente del pueblo). Una vez adquirido el español, ella nos empezó a hablar en zapoteco; los cuatro hermanos menores entendemos perfectamente el *dill wrall*, pero aprendimos a contestar únicamente en español.

En la casa familiar se vivía un ambiente bilingüe, se hablaba de todo lo nuevo que acá se conocía y también se tenían recuerdos con nostalgia del pueblo. Las relaciones con Yarharhj siempre estuvieron presentes, porque allá quedaron familiares, principalmente por parte de mi madre, y posteriormente de dos hermanas que se regresaron a Oaxaca una vez concluida su carrera profesional. En todas estas décadas de vivir en la frontera estadounidense, la casa de mi madre ha alojado a personas y familias que constantemente están migrando, ya sea para establecerse acá o para irse al *otro lado*, a Estados Unidos. Por eso yo nombro la casa de mi madre, la casa de la interculturalidad, donde seguimos viviendo y siendo de ambas partes de México, del sur y del norte, de Yarharhj (“Entre montañas”) y de este desierto bajacaliforniano, entre el mundo indígena y el mundo mestizo.



Habían pasado 10 años de nuestra llegada a Mexicali cuando regresé a Yarharhj; era 1982, yo tenía 12 años y para mí Oaxaca era otro mundo. Teníamos en el pueblo una casa de adobe de dos plantas, en la que vivían mi abuela materna y unas tías; de mi primer viaje recuerdo las fuertes lluvias con truenos, los alimentos diversos, las fiestas, la música con bandas de viento y todas las bondades de la atención de la familia. Ahí sí todo era *dill wrall*; en ocasiones no lograba comunicarme con mi familia adulta porque yo no hablaba el idioma del pueblo y ellas/os no hablaban el español. Pero el cariño y el respeto era un lenguaje que se daba como familia.

INTERCULTURALIDAD: YARHARHJ BENN WRALL Y EL DESIERTO FRONTERIZO ESTADOUNIDENSE

En el segundo viaje a Yarharhj, realizado en 1988, yo tenía 18 años, fue la despedida terrenal de mi abuela materna, Xkin (Virginia); aún convivimos varios días con ella. No estaba enferma, cuando llegamos estaba bien de salud. Ella era menudita, usaba huipiles (ropa tradicional del pueblo) y subía y bajaba la montaña con una rapidez extraordinaria —lo cual yo no podía hacer, viniendo de la ciudad y sin condición física—. Nos colmaba de cariños y atenciones. Pero en esas vacaciones ella enfermó y murió, así que en ese viaje *de buenas a primeras* me vi envuelta en diversidad



de ritos para encaminar espíritus perdidos, curar sustos y despedir a mi abuela hacia su viaje trascendental a Mitla, la ciudad de los muertos.

Otros rituales eran los rezos con la banda de viento y la música fúnebre, el café y la comida, y después del novenario de rezos, ir a lavar al río del pueblo, para desprendernos de la muerte y del dolor de la pérdida. Ahí entendí perfectamente que pertenecía a *dos mundos*: el de Yarharhj, con sus propios conocimientos y sentidos de vida-muerte en las montañas, y el otro mundo, el de Mexicali, el de la frontera estadounidense español-inglés, el de los dólares y los pesos, el del calor infernal, el de la muerte de migrantes en el desierto bajacaliforniano. Así que cada vez que regresaba a Mexicali quedaba asombrada por todas las nuevas experiencias adquiridas. Y los cambios drásticos del color del paisaje, de un verde de las montañas a una tonalidad canela desértica de la tierra.

Los diferentes acontecimientos de la vida cotidiana no tenían los mismos significados ni prácticas en Yarharhj que en Mexicali, así que yo siempre me situaba desde ambas perspectivas. El hecho de asumirme como *norbeya* (mujer montaña) y, al mismo tiempo, como migrante-desértica-fronteriza, se debe al constante ir y venir por estas dos realidades culturales en las que estoy inmersa. He aprendido a caminar dentro del marco de cada una de ellas, ya sea cuando estoy en el pueblo de Yarharhj o cuando estoy acá en la frontera, en Mexicali, Baja California, México.



CONCLUSIONES

Escribir este capítulo me significó cuestionarme sobre las realidades culturales que me atraviesan y situarme desde una interculturalidad crítica y (de)colonial. Me instigó a enunciar desde esa voz silenciada en mi vida: *dill wrall*. Me permitió reflexionar epistemológicamente desde la autoetnografía, como un enfoque alternativo para la construcción de conocimientos, y posicionarla como parte de la “diversidad paradigmática y metodológica” (Denzin, 2010) de la investigación intercultural.

Recuerdo una frase con la que las personas adultas de Yarharhj nos regañaban a los jóvenes cuando algo no nos salía bien en la vida práctica, nos decían: “*ka llunen llao xbab ke libros, kerbe du garje lluno xbab*”, esto significa, “así te pasa porque tienes pensamientos de los libros, no es que tú estés pensando”. Esta frase me remite a lo que Dussel (2014) denomina *filosofías del sur* o a ese *posicionamiento crítico fronterizo* del que hace mención Walsh (2005): el “(re)pensamiento crítico postula una afirmación, la afirmación del derecho de pensar a partir de la propia experiencia”, a lo que también se le denomina “pensamiento fronterizo” (Mignolo, 2005).

La praxis de la autoetnografía, según mi posicionamiento, genera interculturalidad y descolonización, al permitir el reconocimiento y el fortalecimiento de lo propio, y generar relaciones equitativas entre lo propio y lo diferente, para



poder transformar relaciones de poder en las estructuras e instituciones, mediante lo que se lograría “una condición social distinta para el conocimiento y la existencia” (Walsh, 2005). La autoetnografía logra una conjunción de niveles microsociales y macroestructurales: como “género de escritura e investigación autobiográfico [...] conecta lo personal con lo cultural” convirtiendo “lo personal en político” (Denzin, 2015, p. 226).

Retomando a Rivera Cusicanqui (2018), el pensar interculturalmente se relaciona con las múltiples memorias que habitan nuestras subjetividades (pos)coloniales, que se expresan en el terreno lingüístico. A pesar de que la dominación colonial se impuso como un sistemático proceso de silenciamiento, es necesario romper ese silenciamiento, nombrando las subjetividades que nos constituyen como pueblos o comunidades: “el mundo indio no está fuera sino dentro de nosotros, nos habita” y este posicionamiento se relaciona con el *conocimiento situado* (Haraway, 1995), al que también se hace referencia en este trabajo autoetnográfico-epistemológico.

De este modo, podemos concluir que mediante una autoetnografía se puede generar conocimiento situado e intercultural porque “una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que les toca vivir a esa persona, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia” (Blanco, 2012, pp. 54-55). Y más cuando esas voces y conocimientos han estado subalternizados, “son cosas pequeñas, frágiles, pero anuncian otro tipo de conciencia y de praxis” que en época



de crisis, pandemia y desigualdades —como las que estamos viviendo— “nos ayudan a superar esos bloqueos y a prestar atención a lo pequeño, a la multiplicidad y diversidad de prácticas pensantes que afloran por doquier” (Rivera, 2018, p. 117).

REFERENCIAS

- Bénard, S. M. (2019). *Autoetnografía: una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de <http://bdjc.iaa.unam.mx/files/original/a8b142b6414572d4e8e12e8c7c55e136.pdf>
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004&lng=es&tlng=es
- Denzin, N. K. (2015). Haciendo [auto]etnografía políticamente. *Astrolabio*, 14, 224-248. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11625>
- Dussel, E. (2014). Agenda para un diálogo filosófico sur-sur. En Autor (ed.), *Filosofías del sur y descolonización* (pp. 199-220). Buenos Aires: Docencia. Recuperado de [https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/\(F\)29.Filosofias_sur_descolonizacion.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)29.Filosofias_sur_descolonizacion.pdf)
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.



- Hurtado, M. I. (2017). *Re-hacer lo humano: autoetnografía y descomposición del yo*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14287/1/HurtadoMaria_2017_RehacerHumanoAutoetnografia.pdf
- Marín, G. (2013). *Historia verdadera del México profundo*. México: Educayotl, A. C.
- Martínez, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón. Recuperado de https://static1.squarespace.com/static/5a554ed012abd93f99fec26b/t/5eadb14f5f50e02b1608c36d/1588441448541/Rivera+Cusicanqui_Un+mundo+ch%C2%B4ixi+es+posible_.pdf
- Rojas, C. E. (2009). La perspectiva de género: noema y nóesis de la epistemología feminista. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(35), 17-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/859/85916757004.pdf>
- Walsh, C. (ed.). (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala. Recuperado de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20%28de%29%20colonial.pdf>





Interculturalidad y derechos humanos. Un análisis del pensamiento de Boaventura de Sousa Santos

Ernesto Israel Santillán-Anguiano³ y
Emilia Cristina González Machado⁴

INTRODUCCIÓN

Desde sus orígenes, el concepto de derechos humanos se ha empleado para intentar proteger y salvaguardar la dignidad de individuos, e históricamente evolucionó hasta incorporar de forma paulatina a grupos y colectivos que enfrentaban condiciones de vulnerabilidad como consecuencia del ejercicio del poder. Es fundamental, para su reconocimiento, que estos derechos sean identificados como aquellos consustanciales a la condición humana. Por lo tanto, en su ejercicio no se realiza ninguna diferenciación étnica, social, sexual, lingüística, religiosa o política. En ese sentido, la universalidad de los derechos

³ Profesor de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Contacto: santillan_er@uabc.edu.mx

⁴ Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UABC. Contacto: cristina.gonzalez@uabc.edu.mx



humanos se encuentra sustentada en una estructura jurídica internacional implicada en el cumplimiento de convenios y tratados firmados por la diversidad de estados nacionales. Los gobiernos de los distintos países se han visto obligados ética y jurídicamente a desarrollar una serie de medidas para promover su implementación y cumplimiento al interior de sus territorios. Caracterizados como uno de los pilares que sustentan a las sociedades democráticas, su defensa e impulso compromete la protección de aquellas circunstancias que favorezcan el pleno desarrollo de las cualidades humanas, sin atisbos de discriminación. Por ello es común que, en la actualidad, el discurso de los derechos humanos se haya introducido en las agendas de las políticas públicas tanto de organismos internacionales como de los gobiernos locales y nacionales.

Sin embargo, las características particulares de los postulados de Boaventura de Sousa Santos y su incorporación al debate en torno a una visión distinta de los derechos humanos, hacen necesaria una reflexión que abone a la comprensión del trasfondo epistémico de su pensamiento. Reconocido como uno de los intelectuales asociados a las llamadas epistemologías del sur, Boaventura de Sousa Santos define su posicionamiento como una *contraepistemología*, que presenta él mismo como una alternativa al punto de vista aceptado y promovido desde el poder (Aguirre-García, 2018).

Su perspectiva epistemológica comparte una visión contrahegemónica que históricamente ha permeado en el



pensamiento decolonial en Latinoamérica. En este camino se encuentran también los trabajos de Enrique Dussel y la filosofía de la liberación, Aníbal Quijano y la des/colonialidad del poder, Walter Mignolo y la desobediencia epistémica, Arturo Escobar y el giro decolonial, Santiago Castro-Gómez y la violencia epistémica y Edgardo Lander y la colonialidad del saber (Restrepo & Rojas, 2010; Retamozo, 2017). El presente trabajo describe un esbozo del pensamiento de Santos, particularmente su visión de los derechos humanos y cómo puede incorporarse a la discusión intercultural. Detrás de esta asociación de ideas, va implícita una concepción de traducción del mundo.

MÉTODO

Para el presente trabajo se realizó un análisis documental que tuvo como base una serie de publicaciones de Santos —entre los años 2002 y 2018— referidas a los derechos humanos, la interculturalidad y la epistemología. El análisis documental, como método, implica recabar información mediante un proceso de análisis y síntesis con el objetivo de proponer una visión distinta a la expuesta originalmente (Pinto, 1989). Para Peña y Pirela (2007), el análisis documental es un proceso que tiene la finalidad de organizar y representar el conocimiento previamente registrado, para desarrollar nuevas construcciones discursivas que allanen la comprensión de las fuentes de información primarias.



En ese sentido, Castillo (2005) identifica tres procesos que se desarrollan durante el análisis documental: 1) la recuperación de información para comunicarla; 2) la modificación del texto original a partir de operaciones de análisis, que lo transforma en un segundo texto de mayor accesibilidad, y 3) el proceso de análisis y síntesis, que hace evidente el estudio e interpretación para la gestión del nuevo documento, que pretende reflejar la información desde una forma sintética pero precisa.

UNA VISIÓN ALTERNATIVA SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS

Fueron necesarios 2500 años para que Occidente desarrollara el concepto de dignidad humana, noción que se encuentra en el epicentro jurídico, político y axiológico del pensamiento occidental. La dignidad se refiere al valor que caracteriza a todo ser humano por su condición de existencia, así como a una serie de atributos que identifican tanto a los individuos como a los colectivos y a su capacidad para generar cultura y modificar la naturaleza (Villasmil & Chirinos, 2016). En los últimos años ha sobresalido una tendencia dentro del movimiento de los derechos humanos que intenta apartarse de la idea de una presumible condición humana esencial. El planteamiento que apoyaba la concepción intrínseca de la naturaleza humana fue imperante durante la mayor parte del siglo XX (Guadarrama, 2016). Sin embargo, para Santos los derechos humanos se han abordado desde sus inicios a partir



de una posición de privilegio. Tradicionalmente han sido un intento por establecer puentes entre necesidades locales y globales que terminan por generar condiciones que aumentan la subalternidad de las comunidades:

La complejidad de los derechos humanos radica en que pueden ser concebidos o bien como una forma de localismo globalizado o como una forma de cosmopolitanismo o, en otras palabras, como una globalización desde arriba o desde abajo. Mi propósito es especificar las condiciones bajo las cuales los derechos humanos pueden ser concebidos como globalizaciones del último tipo (Santos, 2012, p. 66).

En ese sentido, Santos argumenta que el discurso subyacente a los derechos humanos se encuentra epistemológicamente más cercano al poder que a la visión de quienes asume defender. Para él incluso existe la posibilidad de que los derechos humanos se conviertan en un discurso impuesto sobre las necesidades de poblaciones locales:

Concebidos, como lo han sido, como universales, los derechos humanos siempre serán un instrumento del “choque de civilizaciones” descrito por Samuel Huntington, es decir, de la lucha del Oeste contra los demás. Su competencia global será obtenida a costa de su legitimidad local (Santos, 2012, p. 66).



En esta pugna de civilizaciones es donde se define el concepto mismo de humanidad, pues no es posible entender lo que significa ser humano sin acercarse a comprender lo que se considera como subhumanidad. Es en la negación de una porción de la humanidad donde se define lo humano. Por un lado se niega a la mayoría su condición humana; por el otro, una minoría se define universalmente a sí misma (Santos, 2010a).

Desde un punto de vista opuesto al discurso imperante, Santos incorpora el concepto de *multiculturalismo progresista*, el cual busca generar una perspectiva de mayor equilibrio entre los requerimientos globales y las necesidades locales. Este balance es un punto nodal que intenta construir una política de derechos humanos en contra de la hegemonía actual. En el espacio geopolítico globalizado, los derechos humanos distan de ser una condición universal de los pueblos. Por el contrario, para Santos (2012) estos se desarrollan a partir de realidades distintas, por lo que no pueden ser concebidos como valores universales, ni como una cultura integradora de valores locales. Cuando se califica a los derechos humanos como universales, en realidad lo que se está internacionalizando es la cultura occidental:

El concepto de derechos humanos descansa sobre un conjunto bien conocido de presuposiciones, todas las cuales son indistintamente occidentales, a saber: que existe una naturaleza humana universal que puede ser conocida por medios racionales; que la naturaleza humana es esencialmente di-



ferente de y superior al resto de la realidad; que el individuo tiene una dignidad absoluta e irreductible que debe ser defendida de la sociedad o del Estado (Santos, 2012, p. 67).

A partir de criterios sustentados en el pensamiento occidental de manera general, y de los postulados liberales, es difícil dar cabida a otras formas de pensamiento. La universalidad de los derechos humanos no versa tanto en la posibilidad de reconocimiento de una universalidad de culturas, sino en la imposibilidad de concebir una universalidad filosófica. El liberalismo como doctrina social —pero principalmente como doctrina económica— intenta generar un discurso que limite la acción del Estado, en un empeño por proteger las libertades individuales (libertades civiles) y contener las aspiraciones absolutistas. Es en el seno del pensamiento liberal donde surge la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano*, en 1789, que permanece como influencia sustancial en el derecho internacional:

El sello liberal occidental en el discurso dominante de los derechos humanos puede ser rastreado en muchas otras instancias: en la *Declaración Universal* de 1948, que fue preparada sin la participación de la mayoría de los pueblos del mundo; en el reconocimiento exclusivo de los derechos individuales, con la única excepción del derecho colectivo a la autodeterminación que, no obstante, fue restringido a los pueblos sometidos al colonialismo europeo; en la prioridad



dada a los derechos civiles o políticos sobre los derechos económicos, sociales y culturales, y en el reconocimiento del derecho a la propiedad como el primero y, por muchos años, único derecho económico (Santos, 2012, p. 68).

Para Santos, el discurso de los derechos humanos es una herramienta que ha buscado la defensa de la dignidad de los seres humanos, pero al mismo tiempo es un concepto que coexiste con una estructura de realidad donde la gran masa poblacional del mundo carece de estos derechos básicos. De esta forma, las personas solo se convierten en objeto de los discursos sobre sus derechos, lo que provoca que Santos se pregunte: “¿la hegemonía de la que goza hoy el discurso de los derechos humanos es el resultado de una victoria histórica o, por el contrario, de una derrota histórica?” (Santos, 2014a, p. 23).

Existe un proceso de construcción respecto al discurso sobre los derechos humanos, plantea Santos, que pone en duda aquellos fundamentos profundos y consensuados sobre los principios de justicia social y que pueden rastrearse históricamente desde los postulados liberales del siglo XIX. Este supuesto consenso es solo un espejismo teleológico: “... es leer la historia de adelante hacia atrás. Partir del consenso que existe hoy en día en materia de derechos humanos y de su bondad incondicional es leer la historia como un recorrido lineal orientado a la consecución de ese resultado” (Santos, 2014a, p. 26).



En los años 1814 y 1822 se llevaron a cabo una serie de congresos en distintas sedes de Europa, cuyo principal objetivo fue legitimar el poder de las monarquías europeas como respuesta a la revolución francesa y al liberalismo como doctrina política y económica. La llamada restauración europea fue el muro de contención para el avance territorial e ideológico de la revolución francesa y el bonapartismo. Para el año 1848, la Primavera de los Pueblos terminó con los sueños de las monarquías absolutistas y estableció las condiciones para una serie de revoluciones de corte liberal. Santos (2014a) ubica en ese contexto histórico el momento en el que los derechos humanos dejan de ser parte del imaginario revolucionario e inician un proceso de transformación en contra de cualquier idea transformadora de la sociedad:

el discurso de los derechos humanos se separó de la tradición revolucionaria, pasó a ser concebido como una gramática despolitizada de la transformación social, una especie de anti política. Los derechos humanos fueron subsumidos en el derecho del Estado y el Estado asumió el monopolio de la producción de la ley y la administración de la justicia (Santos 2014a, pp. 28-29).

En el siglo XX, el discurso de los derechos humanos mantuvo significaciones distintas dependiendo del contexto. Así, por ejemplo, se utilizó como argumento en acciones revolucionarias o marcadamente contrarrevolucionarias. Estas contradicciones



han llegado a tal punto que es difícil definir cuál es el elemento sustancial de la defensa de los derechos humanos. Para Santos (2002), la contradicción nace precisamente en el momento que surge la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* en la revolución francesa. Existe en el título de esta declaración una ambigüedad implícita, conjuntar dos colectividades no necesariamente incluyentes: la humanidad y la ciudadanía; esta contradicción se genera al tratar de conjuntar estas dos manifestaciones, pues resulta que en la mayor parte del mundo no todos los humanos son concebidos como ciudadanos. Es precisamente el Estado quien reconoce y define política y jurídicamente quiénes son sus ciudadanos.

El papel del Estado se ha visto favorecido bajo el discurso de los derechos humanos. El estado de bienestar, por ejemplo, ha sido visto como uno de los logros sociales de mayor relevancia, e intenta desarrollar lo que se conoce como progresismo igualitario (Bowles & Gintis, 2018). El estado de bienestar, desde el punto de vista occidental, intenta equilibrar los derechos de los ciudadanos: busca que sean válidos de forma universal, independientemente de las características de las sociedades y las culturas donde se practiquen; sin embargo, “la comprensión del mundo excede con mucho la occidental y, por consiguiente, la comprensión occidental de los derechos humanos” (Santos, 2014a, pp. 33-34). De esta forma, el discurso de los derechos humanos se impone como una concepción que minimiza o nulifica cualquier manifestación alternativa local, frente al gran



precepto universal. En ese tenor se encuentra el reconocimiento del derecho a la autodeterminación de las naciones, que durante gran parte del siglo XX fue aplicable solo a los estados y no a los pueblos. Específicamente, el reconocimiento de los pueblos indígenas se realizó hasta los inicios del presente siglo, mediante la adopción de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (Organización de las Naciones Unidas, 2008). Esta declaración continúa siendo un factor de luchas territoriales y controversias jurídicas al interior de diversos estados nacionales. Es interesante apuntar, por ejemplo, que la declaración fue votada en contra por Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Australia, países con amplia población indígena (Mereminskaya, 2011).

Continuando con este posicionamiento, Santos (2014a) pone de manifiesto un debate al interior de la perspectiva de los derechos humanos, la posibilidad de incluir visiones integrativas de mayor alcance:

Los sujetos modernos de derechos son exclusivamente los humanos. En cambio, para otras gramáticas de la dignidad, los seres humanos están integrados en entidades más grandes —el orden cósmico, la naturaleza—, que de no protegerse harían que la protección de los seres humanos valiese de poco. Desde la concepción occidental de los derechos humanos es imposible concebir la naturaleza, la *res extensa* de Descartes, como sujeto de derechos humanos (Santos, 2014a, pp. 55-56).



Para ilustrar lo anterior, sirvan de ejemplo dos casos que han tomado caminos distintos. El primero corresponde a la *Declaración Universal de los Derechos del Animal*, la cual fue presentada en 1978 ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en París, y que a partir del debate generado no ha terminado por ser considerada por la UNESCO ni por las Naciones Unidas (Capacete, 2018). En segundo lugar se encuentra la incorporación a las constituciones políticas de Ecuador y Bolivia de los derechos de la Madre Tierra como una nueva categoría conceptual, que proviene de la cosmovisión de las culturas indígenas del continente y que busca generar políticas públicas concretas, a partir de considerar una nueva relación entre el ser humano y el entorno (Huanacuni, 2016). Cuando estas dos constituciones se refieren a la Madre Tierra, están construyendo un puente de mestizaje conceptual entre los derechos en su acepción actual y los derechos establecidos en la cosmovisión andina respecto a la Pachamama. Ante estos mestizajes conceptuales, Santos (2014b) no solo se pregunta sobre la posibilidad de incorporar como beneficiarios de las políticas públicas y los derechos humanos a los animales y a la Tierra. El punto central en esta cuestión es reconocer el derecho a la igualdad en aquello que se ha inferiorizado por siglos, reconocer que existe un derecho a la diferencia.



Para Santos, el conocimiento científico actual se encuentra desencantado en su relación con la naturaleza. En el proceso de buscar el rigor, el conocimiento ha perdido riqueza. Una ciencia que intenta intervenir en lo real y al mismo tiempo evalúa su éxito en función de la misma capacidad de intervención, se convierte en una ciencia que objetiviza en extremo. Una ciencia basada en el rigor matemático minimiza los fenómenos y convierte al investigador en un interlocutor prepotente frente a la naturaleza. El determinismo mecanicista genera las condiciones propicias para desarrollar un conocimiento que se proyecta a sí mismo como utilitario y funcional, incapaz de comprender de manera profunda la realidad, pero altamente eficiente en dominar y transformar esa misma realidad. Desde una perspectiva social, estas son las circunstancias en las que se desarrolló un horizonte cognitivo ideológicamente adecuado para la dominación no solo de gran parte de la humanidad, sino del planeta y sus recursos (Santos, 2009).

UNA VISIÓN EPISTÉMICA INTERCULTURAL

Los últimos 30 años se han caracterizado por una serie de cambios y transformaciones que han sido impulsados por grupos sociales que en décadas pasadas no eran considerados como verdaderos actores políticos:



No habitan los centros urbanos industriales sino lugares remotos en las alturas de los Andes o en llanuras de la selva amazónica. Expresan sus luchas muchas veces en sus lenguas nacionales y no en ninguna de las lenguas coloniales en que fue redactada la teoría crítica (Santos, 2011a, p. 26).

Estos actores políticos han desarrollado nuevas expresiones creativas hacia la acción, manifestaciones que son producto de un periodo de transición paradigmática del sistema social, donde impera el desequilibrio, y en ocasiones esta contingencia tiende hacia el caos. En ese sentido, para Santos el caos mantiene su capacidad creadora: contrario a la idea de que ha sido desplazado al sótano de la historia —en pos del orden y el progreso—, finalmente regresará tanto en la epistemología como en los procesos sociales. De hecho, este cambio surge en gran medida por el naufragio de la teoría crítica moderna, pues en ella todavía impera una falsa emancipación (Santos, 2013). La teoría crítica avanzó como una visión que se centró en lograr la emancipación, pero esta se situó desde la perspectiva eurocéntrica, que a fin de cuentas terminó funcionando como una visión colonialista. Continuar en el intento de analizar el mundo a partir de teorías sociales que no se adaptan a las realidades de los países históricamente colonizados es, para Santos, una debilidad: “necesitamos hacer una reflexión epistemológica, ya que en nuestros países se ve cada vez más claro que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo” (Santos, 2006a, p. 16).



Desde la epistemología positivista se aprende que la ciencia es neutral respecto a la cultura; sin embargo, pasar por alto los supuestos culturales es una deficiencia. Es necesario hacer una distinción entre objetividad y neutralidad: la primera implica la utilización de metodologías precisas y libres de dogmas, mientras que la neutralidad es inconcebible en una sociedad basada históricamente en la injusticia. Hay que trascender el debate en torno al papel de la estructura o la acción. Un acento excesivo en las condicionantes materiales, aleja por sí mismo la esperanza en la posibilidad de transformación:

A mi juicio, el primer desafío es enfrentar este desperdicio de experiencias sociales, esta riqueza inagotable de experiencias sociales que es el mundo: tenemos unas teorías que nos dicen que no hay alternativa, cuando en realidad hay muchas alternativas. La gente sigue luchando por cosas nuevas, y ellos sí piensan que hay alternativas nuevas. Entonces debemos ver cómo vamos a enfrentar este problema (Santos, 2006a, p. 19).

Esta incapacidad aparente para poder abordar y explicar desde un punto de vista teórico los fenómenos sociales, es lo que Santos denomina *sociología de las ausencias*, la cual intenta visibilizar la existencia de aquellos objetos empíricos que han sido históricamente descalificados o desechados desde una racionalidad monocultural. La producción de esta *monocultura del saber* ha instaurado un papel preponderante a la ciencia y



a la alta cultura, como principio sustantivo de verdad y como naturaleza de lo estético. De esta forma, la visión unipolar del saber genera la legitimación de la creación del conocimiento o la invención de lo artístico. Por el contrario, lo establecido como inexistente o lo que no cumple con los criterios de verdad o de estética termina incorporándose en el terreno de la ignorancia científica o cultural (Santos, 2011a). Tanto la ciencia moderna como la alta cultura se han transformado en las pautas exclusivas que avalan la única posibilidad de acceso al conocimiento y al arte (Santos, 2006b). De esta forma, toda la teoría política es monocultural, pues supone un eurocentrismo inherente que perpetúa el colonialismo por vías distintas. En ese sentido, no se requiere una teoría transformadora, sino un pensamiento alternativo. En la ciencia, enfrentar la monocultura del saber es posible a partir de hacer visibles y creíbles los saberes eliminados, prohibidos, excluidos o desprestigiados (Santos, 2007a, 2007b):

el conocimiento científico no es socialmente distribuido de un modo equitativo; no podría serlo; fue diseñado originalmente para convertir este lado de la línea en un sujeto de conocimiento, y el otro lado en un objeto de conocimiento. Las intervenciones del mundo real que favorece tienden a ser aquellas que abastecen a los grupos sociales que tienen mayor acceso al conocimiento científico (Santos, 2010b, p. 52).



En contrapartida a la monocultura del saber, Santos antepone una *sociología de las emergencias*, que “consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro” (Santos, 2011a, p. 34). Con una fuerte influencia del pensamiento de Ernest Bloch, Santos intenta explicar un proceso de indagación de las alternativas posibles del conocimiento. Esta visión rompe con la perspectiva de la monocultura lineal sobre la posibilidad de un futuro mecanicista, donde la historia mantiene una sola vía de desarrollo posible. La sociología de las emergencias asume la oportunidad de indagar otras opciones: “El elemento subjetivo de la sociología de las emergencias, en tanto, es la conciencia anticipadora y el inconformismo ante una carencia cuya satisfacción está en el horizonte de posibilidades” (Santos, 2011a, p. 34). Para Santos, tanto la *sociología de las ausencias* como la *sociología de emergencias* no son sociologías usuales o habituales. Cada una intenta desarrollar acciones colectivas de cambio social, que tienen su base en el apasionamiento o la irritación. En el encuentro entre estas dos sociologías, los procesos de transformación social deben apreciarse con una mayor amplitud que los reconocidos por la modernidad occidental, incluidos los posicionamientos teóricamente críticos. De esta forma, entre la sociología de las ausencias y la de las emergencias, surge una sociología transgresora. Dicha transgresión se transforma en un desplazamiento



epistemológico, basado en la confrontación entre las visiones epistemológicas dominantes del *norte global* y las epistemologías emergentes que provienen del sur (Santos, 2018a).

Ante la encrucijada epistémica entre estas dos sociologías, Santos introduce el concepto de *epistemologías del sur*, que integran y expresan la necesidad de apreciar formas distintas y válidas de conocimientos científicos y no científicos. En especial, buscan valorar saberes generados en contextos que históricamente han padecido desigualdad y discriminación. Para este pensador, el apelativo *del sur* no se refiere solamente al contexto geográfico, sino a un simbolismo que intenta abarcar al conjunto de poblaciones que han sobrevivido a lo largo de la historia bajo una estructura de dominación. Para Santos (2011), la epistemología del sur se basa en dos postulados básicos. El primero se refiere a que el entendimiento del mundo trasciende la interpretación occidental. Esto implica que los procesos de transformación y progreso científico pueden realizarse por medios distintos a los que ha imaginado el razonamiento occidental, en donde se incluye el pensamiento crítico. El segundo postulado se basa en la idea de que la pluralidad del mundo es incalculable. Las formas distintas y alternativas de ser, de mirar y de interactuar con la realidad se encuentran limitadas por los conceptos y las teorías del norte hegemónico. Incluso en lo académico, cuando estas aproximaciones alternativas del mundo son descritas, se infravaloran como opciones viables para acceder al conocimiento y a la transformación de la realidad:



las Epistemologías del Sur necesariamente invocan otras ontologías (reveladas por otros modos de ser, aquellos de los pueblos oprimidos y silenciados, pueblos que han sido radicalmente excluidos de los modos dominantes de saber y conocer). Puesto que tales sujetos son producidos como ausentes a través de relaciones de poder muy desiguales, redimirlos es un gesto eminentemente político (Santos, 2018a, p. 30).

Dentro de las epistemologías del sur, es importante reconocer el papel activo del sujeto, pues al incluir otras ontologías —especialmente aquellas donde los sujetos provienen de poblaciones silenciadas y oprimidas—, el conocimiento que emana de ellos se produce en un contexto de desigualdad y ausencia. En las epistemologías del sur no existe una división real entre sujeto y objeto, entre la naturaleza como sustancia extensa, en asumir la neutralidad como elemento distintivo de objetividad. Por el contrario, se busca romper con el dualismo que separa y distingue a las sociedades coloniales eurocéntricas del resto del mundo, que dan por sentado que el sur es el problema y el norte la solución (Santos, 2018a). Las epistemologías del sur intentan reflexionar y realizar un diagnóstico del presente que tiene como componente la posibilidad de reformular y legitimar formas alternativas para la justicia y la libertad, por lo que no es posible hablar de una forma única de epistemología del sur, sino de una diversidad de formas de conocimiento emancipatorias que se distinguen de aquellas que históricamente han sustentado una visión del mundo colonial (Santos, 2011b).



A partir de los postulados con los cuales define a las epistemologías del sur, Santos incluye tres planteamientos relevantes y relacionados con el quehacer multicultural: la ecología de saberes, la traducción intercultural y la hermenéutica diatópica. La ecología de saberes se basa en la idea de que no existen las sabidurías ni las ignorancias categóricas. El acto de conocer implica el aprendizaje y el olvido de saberes específicos. En ese sentido, desde la perspectiva de la ecología de saberes, conocer implica el cuestionamiento constante de los aprendizajes y, por lo tanto, valorar si lo que se está conociendo tiene que ser olvidado o, por el contrario, debe ser incorporado. Bajo esta premisa, existiría un tipo de conocimiento idealizado o utópico, en el que puede ser posible el aprendizaje sin la necesidad de olvidar los conocimientos previos (Santos, 2011b). Para Santos, el pensamiento occidental es un pensamiento abismal, pues concede a la ciencia moderna el monopolio de la diferenciación entre lo que es falso o verdadero, entre lo que es científico y aquello que no lo es. Esto implica que, en el terreno del conocimiento científico, existe un supuesto epistemológico que arguye que ciertas prácticas consideradas como científicas avalan la posibilidad de injerencia tanto en la naturaleza como en los contextos humanos. Bajo este criterio, cualquier condición de riesgo o desequilibrio que pueda ser atribuido a estas prácticas, se encuentra justificada. En ese sentido, la ecología de saberes se convierte en una contraepistemología, donde se reconoce



la diversidad cultural del mundo, y se convierte en el espacio donde distintos conocimientos interactúan, pero también donde confluyen diferentes ignorancias, pues se reconoce que tanto los conocimientos como las ignorancias son heterogéneas e interdependientes. Desde la perspectiva de la ecología de saberes, la ignorancia no implica un estado primigenio o punto de partida para llegar al conocimiento. Hace falta un punto de vista de interconocimiento, donde los nuevos aprendizajes no necesariamente requieran la descalificación o infravaloración de lo que se está olvidando. La ecología de saberes es una epistemología posabismal, que intenta reconocer la validez de los conocimientos no científicos sin descalificar los científicos, y visibilizar la pluralidad al interior de la ciencia (Santos, 2011b, 2014c).

El segundo planteamiento relevante para comprender las epistemologías del sur que se expone en este trabajo recae en lo que Santos denomina traducción intercultural, la cual se define como el proceso mediante el cual se genera una transición intangible de comunicación entre las experiencias posibles del mundo (Santos, 2011b). La traducción intercultural incluye encontrar intereses latentes entre las culturas, identificar estados de similitud y de diferencia que permitan generar estructuras de hibridación para la comunicación y la interacción, forjar alianzas basadas en la justicia social y la dignidad humana. La traducción intercultural promueve el rompimiento de la dualidad entre conocimientos indígenas y científicos. Desde la óptica de



las epistemologías del sur, la traducción intercultural es —en un sentido amplio— una traducción interpolítica, como propuesta ante la monocultura política universalista, y facilitadora de una globalización contrahegemónica. Por lo tanto, hablar de traducción intercultural implica referirse a un proyecto político alternativo, que permita eliminar o reducir las dificultades en la comunicación y, al mismo tiempo, desarrollar la interacción creativa entre grupos sociales: “La traducción intercultural es un proceso vivo y, como tal, su objetivo es la reciprocidad, sin preocuparse por las culturas de origen ni las culturas de destino, los transorígenes ni los transdestinos” (Santos, 2018b, p. 270). La labor de traducción se inserta en los saberes, en las prácticas y en el papel de los agentes. Cuando se incorpora la traducción a los procesos de desarrollo del conocimiento, se hace como una hermenéutica diatópica, que posibilita la ecología de los saberes. Así, la hermenéutica diatópica, el tercer planteamiento a resaltar, implica en sí misma la posibilidad de interpretación entre distintas culturas, con el propósito de identificar obstáculos y validar las distintas propuestas que emanan entre ellas (Santos, 2011b). La hermenéutica diatópica se basa en el supuesto de que todas las culturas se encuentran en un proceso inacabado. Por lo mismo, pueden ser sujetas a un florecimiento cultural a partir del diálogo y el encuentro con otras culturas. La concepción flexible sobre las culturas implica un universalismo negativo, sustentado en la idea de que es



imposible lograr una completitud cultural. Esta sensación de incompletitud es el soporte motivador para que se desarrolle la acción traductora, la cual solo puede ser posible cuando se interponen motivaciones provenientes de distintas visiones del mundo (Santos, 2011b).

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se han expuesto dos conceptos fundamentales en el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos: los derechos humanos y las epistemologías del sur. Ambas nociones se encuentran engarzadas a partir de un tercer elemento, que es la concepción multicultural del mundo. Es innegable que en las últimas tres décadas los derechos humanos se han convertido en parte fundamental de los discursos progresistas y emancipatorios. Esta incorporación en el discurso social ha avanzado al mismo tiempo y como consecuencia del retroceso en las políticas asociadas al estado de bienestar. La premisa fundamental en el pensamiento de Santos es preguntarse si la concepción de los derechos humanos responde acertadamente a los criterios actuales de una sociedad multicultural. Desde su punto de vista, los derechos humanos solo se integrarán a las necesidades sociales si se hace un viraje radical que rompa con el pensamiento hegemónico occidental que ha prevalecido históricamente y, además, se sitúan en el acompañamiento de una visión emancipadora.



Para Santos, mientras los derechos humanos sean conceptualizados como derechos universales, mantendrán una naturaleza normativa, hegemónica y colonial, que desarrollará una lucha constante y permanente contra aquellas visiones alternativas que pueden representar un reto a la visión occidental de la dignidad humana. Para lograr que funcionen de otra forma, los derechos humanos tendrán que apegarse a una visión multicultural. Sin embargo, este acercamiento a la diversidad cultural es un reto, pues en principio implica que la concepción misma sobre los derechos humanos tiene que ser revisada, analizada, modificada y apropiada por las distintas culturas del mundo. Al respecto, quizá el principal aporte de Santos es el cuestionamiento de la concepción universal de los derechos humanos, tal como la alimenta la tradición occidental. El concepto mismo de derechos humanos se encuentra soportado en el pensamiento occidental sobre el individuo y la sociedad basados en el ideal liberal del pensamiento europeo. No hay que olvidar que la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* surge inmediatamente después de concluir la segunda gran guerra, por el control del mundo, entre las potencias occidentales. El periodo de posguerra no solo conllevó la reestructuración del mundo en dos grandes bloques, significó también la imposición del pensamiento occidental como visión unidimensional de la realidad. Esta estructura de pensamiento, impuesta hegemónica y epistémicamente, ha tenido una repercusión en el avance de la ciencia y una visión particular del desarrollo.



Categorías como ecología de saberes, traducción intercultural y hermenéutica diatópica, son elementos centrales del pensamiento de Santos. Su aportación al discurso decolonial consiste en reconocer que el pensamiento occidental moderno no es diferente de las estructuras de pensamiento que imperaron durante el colonialismo, y en gran parte funciona como una continuidad epistémica que tiende a establecer un abismo entre la humanidad hegemónica del norte y el resto de la des-humanidad del sur.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre-García, J. (2018). Boaventura de Sousa Santos y Paul Feyerabend sobre la proliferación de alternativas. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 61, 1-11. DOI: 10.4067/S0717-554X2018000100001
- Bowles, S. & Gintis, H. (2018). Reciprocidad, interés propio y el estado de bienestar. *Propuestas para el Desarrollo*, 2, 163-184. Recuperado de <http://www.propuestasparaeldesarrollo.com/inicio/index.php/ppd/article/view/49>
- Capacete, F. (2018). La *Declaración Universal de los Derechos del Animal*. *Derecho Animal. Forum of Animal Law Studies*, 9(3), 143-146. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/da.339>
- Castillo, L. (2005). Biblioteconomía. Segundo cuatrimestre. Curso 2004-2005. Tema 5. Análisis documental. [Recurso electrónico]. Recuperado de <https://www.uv.es/macas/T5.pdf>



- Guadarrama, P. (2016). Condición humana, valores éticos, derechos humanos y democracia. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 18(1), 1-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6182011>
- Huanacuni, F. (2016). Los derechos de la Madre Tierra. *Revista Jurídica Derecho*, 3(4), 157-169. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2413-28102016000100012&script=sci_arttext
- Mereminskaya, E. (2011). El *Convenio 169* de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales: derecho internacional y experiencias comparadas. *Estudios Públicos*, 121, 213-276. Recuperado de <https://www.cepchile.cl/el-convenio-169-de-la-oit-sobre-pueblos-indigenas-y-tribales-derecho/cep/2016-03-04/095448.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Nueva York: Autor. Recuperado de https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- Peña, T. & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/17138/1/ICS16%20p55-82dos.pdf>
- Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798857>



- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>
- Retamozo, M. (2017). Epistemología de las ciencias sociales en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 60, 339-345. DOI: 10.4067/S0717-554X2017000300339
- Santos, B. S. (2018a). Introducción a las epistemologías del sur. En M. Meneses & K. Bidaseca (coords.), *Epistemologías del sur* (pp. 25-62). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Santos, B. S. (2018b). La traducción intercultural. Diferir y compartir con *passionalità*. En Autor, *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas* (pp. 267-302). Buenos Aires: Clacso.
- Santos, B. S. (2014a). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Bogotá: Antropos.
- Santos, B. S. (2014b). ¿Reinventar las izquierdas? En J. Coraggio & J. Laville (coords.), *Reinventar la izquierda en el siglo XXI. Hacia un diálogo norte-sur* (pp. 143-166). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Santos, B. S. (2014c). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. Santos & M. Meneses (coords.), *Epistemologías del sur. Perspectivas* (pp. 21-66). Madrid: Akal.



- Santos, B. S. (2013). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Coimbra: Almedina.
- Santos, B. S. (2012). Cuando los excluidos tienen derecho: justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad. En B. Santos & A. Grijalva (eds.), *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador* (pp. 13-50). Quito: Abya Yala.
- Santos, B. S. (2011a). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 54, 17-39. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- Santos, B. S. (2011b). Introducción: epistemologías del sur. En A. Vianello & B. Mañé (coords.), *Formas-otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales* (pp. 9-22). Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona. Recuperado de https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/monografias/monografias/formas_otras_saber_nombrar_narrar_hacer
- Santos, B. S. (2010a). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44177/1/Para%20Descolonizar%20Occidente%20-%20M%C3%A1s%20all%C3%A1%20del%20Pensamiento%20Abismal.pdf>
- Santos, B. S. (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.



- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Santos, B. S. (2007a). *La reinención del Estado y el Estado plurinacional*. Santa Cruz de la Sierra: Centro de Comunicación y Desarrollo Andino, Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social, Centro de Documentación e Información Bolivia. Recuperado de https://www.ces.uc.pt/publicacoes/outras/200317/estado_plurinacional.pdf
- Santos, B. S. (2007b). El Foro Social Mundial y el auto-aprendizaje: la Universidad Popular de los Movimientos Sociales. *Theomai*, 15, 101-106. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/124/12401510.pdf>
- Santos, B. S. (2006a). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- Santos, B. S. (2006b). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Santos, B. S. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, 28, 59-83. Recuperado de http://www.uba.ar/archivos_ddhh/image/Sousa%20-%20Concepci%C3%B3n%20multicultural%20de%20DDHH.pdf
- Villasmil, J. & Chirinos, L. (2016). Reflexiones sobre derechos humanos, multiculturalidad y diálogo intercultural. *Opción*, 32(79), 197-216. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21252/21089>





Espacio intercultural, interculturalidad en el espacio: claves para pensar geográficamente

Dayro León Quintero-López¹

INTRODUCCIÓN

Un espacio sinuoso y denso se presenta al pensar en la interculturalidad y sus estudios. Diversos autores, como Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Néstor García Canclini, Martine Abdallah, entre otros muchos, constituyen el amplio espectro de lo que hoy significa hablar de interculturalidad. Un escenario por demás complejo, que entraña discusiones que trasiegan lo ético, lo estético, lo político, lo histórico y lo geográfico.

La interculturalidad y los estudios que la habitan ponen de manifiesto cuestiones difíciles de paliar dado el compromiso epistémico que al responderlas se pueda suscitar. Particularmente, cuando se trata del abordaje de conceptos como pluralismo cultural, multiculturalismo, multilingüismo,

¹ Profesor de la Universidad de Antioquia y del Instituto Tecnológico Metropolitano. Contacto: dayro.quintero@udea.edu.co

diversidad cultural, entre otros. Los cuales son protagonistas en la configuración discursiva mediante la cual se conceptualiza y aplican los conocimientos, saberes y prácticas vinculados a los sentidos y significados de la interculturalidad.

Consecuente con lo anterior, la historicidad misma de la interculturalidad ha provocado que los debates y posturas sobre su forma y contenido sean objeto de convergencias y divergencias teóricas en las que el compromiso político es un elemento recurrente que confirma el carácter crítico de su abordaje. Asimismo, subyace a estas discusiones una preocupación por el reconocimiento del entorno, que se suma a las preocupaciones por el reconocimiento de sí y el reconocimiento del otro. Y aunque la preocupación por el entorno esté visible, su abordaje suele expresarse como una cuestión de soslayo o bien como una cuestión descriptiva, pero no como una cuestión problemática propia de los estudios espaciales y, en particular, de la geografía.

Ahora bien, hacer manifiesto que el estudio de la interculturalidad es una cuestión espacial vinculada a la geografía, supone no solo problematizar la amplia producción de la reflexión sobre interculturalidad, sino también enfrentar múltiples objeciones sobre el carácter particular de lo espacial como su escenario de configuración, conceptualización y significación. Para encarar este desafío es necesario partir de una pregunta inicial: ¿cuál es la dimensión espacial de la interculturalidad? Y desde allí desarrollar una serie de



proposiciones mediante las cuales explicar la relación entre los estudios interculturales y la geografía.

Con base en lo anterior, primero se abordarán las “Premisas teórico-conceptuales” que explican el horizonte sobre el cual se fue tejiendo la investigación. Seguidamente, se presentan las “Consideraciones metodológicas” que orientaron los modos de hacer investigativo. Luego, se exponen los “Hallazgos de una relación compleja”, para desde allí mostrar con posterioridad las “Posibles conclusiones o consideraciones finales”. Todo ello, con el fin de dar respuesta a la pregunta planteada con anterioridad y que es la causa y finalidad de esta investigación.

PREMISAS TEÓRICO- CONCEPTUALES

ATRIBUTOS DE LA INTERCULTURALIDAD

En la multiplicidad de lo discursivo que entrañan los estudios interculturales, pueden leerse algunos elementos recurrentes a fin de identificar allí unos atributos que puedan servir para comprender un poco de su naturaleza plural y diversa.

Un primer atributo de la interculturalidad, que reconocen autores como Giménez (2000), está basado en las relaciones de confianza. Este atributo alude al sistema de creencias, certidumbres y seguridad que permite problematizar las condiciones de exclusión-inclusión que subyacen a las condiciones de producción, circulación y apropiación de los



rasgos y prácticas culturales que configuran la experiencia existencial de los sujetos y sus grupos sociales. Particularmente, este atributo alude al reconocimiento de la historicidad y su materialización en el sistema de relaciones públicas de las cuestiones culturales que se tornan acciones éticas, estéticas y políticas. Es decir, las relaciones de confianza expresan las condiciones de existencia mediante las cuales se hace posible el encuentro con el otro, en tanto aspecto sustantivo de la comunicación y el intercambio que subyace a las relaciones entre culturas en ámbitos de lo local o lo global.

Un segundo atributo alude al reconocimiento, que —siguiendo a Nussbaum (2012)— expresaría el conjunto de capacidades mediante las cuales los sujetos y la cultura a la que se vinculan desarrollan un proceso reflexivo en el cual comprenden la extensión de su humanidad tanto en el ámbito de su intimidad como en el escenario de lo público, al punto de crear un espacio de intersección entre el reconocimiento de sí, del otro y de lo otro. Esto quiere decir que el reconocimiento es una acción comprensiva que en los estudios interculturales se muestra como una condición de posibilidad sin la cual la interculturalidad misma no tendría sentido, mucho menos si se tiene en cuenta el carácter dialogante que supone su nominación en tanto discurso y práctica. De ahí que el reconocimiento sea un eje articulador de las distintas narrativas que componen el amplio espectro de estos estudios.



Un tercer atributo es la comunicación, que según Walsh (2017) alberga un ejercicio reflexivo atravesado por la lucha de sentidos, de reconocimiento, de deconstrucción de lo colonial. Entraña nudos y nodos en los cuales todos, todas y *todxs* tienen una posibilidad tanto discursiva como no discursiva de encarar la existencia desde sus lugares de enunciación, pero también desde los lugares de lo imaginado y lo divergente. En otras palabras, la comunicación se presenta como una herramienta en la cual el diálogo cultural e intercultural resulta luego de entender que ella no es una acción hegemónica ni mucho menos un asunto del convencionalismo lingüístico, sino que es principio y finalidad de los procesos de reconocimiento de sí, del otro y de lo otro que circunda y habita el horizonte existencial en el que estamos y estaremos presentes.

Un cuarto atributo corresponde al diálogo, el cual, pensado a partir de Santos (2014), es un proceso alterno que promueve la existencia de una tensión entre lo presente y lo ausente. Es decir, supone una acción y contra-acción en la que se enfrenta lo hegemónico y lo contrahegemónico por dar existencia o invisibilizar todo aquello que atraviesa el modo de ser, hacer, decir y sentir. En esta perspectiva, para los estudios interculturales el diálogo implica un referente mediante el cual se explican y explicitan las relaciones entre los sujetos, las instituciones y los discursos en los diferentes contextos de producción y apropiación de prácticas y saberes.



Un quinto atributo se refiere al aprendizaje común, el cual se presenta —siguiendo a Sleeter (1995)— como una cuestión nodal y fundamental para pensar la interculturalidad. Su importancia está fundada en la premisa de las relaciones humanas como resultado de la capacidad de raciocinio y acción, que emana de una acción intelectual que se concreta en el aprendizaje. Este tiene una triple expresión, en tanto atañe a la lógica propia del sujeto, a la lógica de su encuentro con el otro, y sin menoscabo de la lógica condicional que atraviesa el contexto donde todo ello se desarrolla. Esto implica que no hay un aprendizaje personal aislado del constructo social y contextual, pues —por el contrario— supone la intersección de lo propio, lo ajeno y lo extraño que vamos construyendo en la experiencia existencial de la que hacemos parte.

Un sexto atributo alude al intercambio, que en la perspectiva de Hall (1978) podemos entender como un conjunto de acciones a través de las cuales la cultura es posible. Esto lleva a considerar que una de las condiciones ineludibles de la interculturalidad se da allí, por efecto de proporcionalidad entre los modos de conocer y los modos de hacer que transitan las prácticas sociales en las que se materializa el constructo cultural. Además, el intercambio se plantea como un ejercicio transaccional en los sujetos y sus contextos, quienes ponen y toman todo aquello que les es necesario para pensarse, transformarse y cuestionarse. Intercambiar es, en este sentido,



una expresión de la cultura que sirve de base al encuentro con otras culturas, sea para mimetizarse, cambiarse, someterse, reconocerse o vincularse.

Un séptimo atributo lleva a hablar de la convivencia, que con base en García (2004) puede ser pensada como parte indisoluble del pensamiento intercultural, dado que es propósito y finalidad de esta. Pese a la obviedad de lo que entraña, para los estudios interculturales pensar en ella es un desafío que involucra —como muchos de los atributos expuestos— un compromiso no solo epistémico, sino también político. Debido a ello, las perspectivas de trabajo sobre la convivencia transitan aspectos ontológicos y gnoseológicos que la presentan como el resultado de la complejidad de las relaciones humanas, tanto en su configuración cognitiva como en su materialización en tanto práctica social que devela el conocer, el saber, el sentir y el decir de lo cultural.

ATRIBUTOS DEL ESPACIO

En el amplio espectro de la producción bibliográfica y las tradiciones geográficas existen algunos elementos aglutinantes que se presentan como recurrentes en casi todos los discursos de carácter espacial y que se pueden denominar atributos del espacio:

Un primer atributo corresponde a la escala, la cual, siguiendo a Tuan (2007), en la geografía es presentada como la extensión



y reconocimiento de la finitud del espacio, en tanto tamaño. Pero un tamaño que no se corresponde siempre con el sistema objetivo de la experiencia sensorial, sino como parte del sistema de percepciones mediante el cual los sujetos definen los límites y posibilidades del espacio en tanto intimidad o exterioridad. Este atributo permite pensar el espacio en su dimensionalidad y volumen, lo cual incluye la convención social, pero también la interpretación experiencial que suscita el desarrollo de los apegos o las extrañezas que pasa por el ser en tanto condición y acción en el medio geográfico que habita.

Un segundo atributo alude a la métrica, la cual es ampliamente tratada por Lussault (2015), quien explica que esta es una tecnología de la distancia que se manifiesta como métrica topográfica, que no es otra cosa que la contigüidad; o bien como métrica topológica, que se expresa como conexidad. En otras palabras, expresa la relación que hay entre todos aquellos elementos, sujetos y objetos que componen la existencia, los cuales por efecto de la movilidad e interrelación pueden suponer cercanías, lejanías, vínculos o exclusiones. De ahí que el espacio en las cosas y las cosas del espacio tengan posición y relación con lo que definen qué son y lo que pueden hacer en su devenir en tanto formas de la distancia.

Un tercer atributo se expresa en términos de configuración, que siguiendo a Harvey (2016) alude a las formas de relacionarse que se suscitan en el espacio. De allí se derivan dos expresiones de la configuración: la disposición y la



historicidad. La primera implica el orden que tienen las cosas, los objetos y los sujetos en el espacio, junto con sus relaciones. La segunda se refiere a las formas del tiempo y su materialización en acciones e intenciones. De este modo, la configuración es la memoria misma del espacio y como tal expresa el encuentro entre pasado, presente y futuro.

Un cuarto atributo implica hablar de sustancia, que por medio de Santos (2000) puede pensarse como la expresión de las relaciones entre los sistemas de objetos y los sistemas de acciones que componen el espacio geográfico. Por ello, no es gratuito que se presente como expresión y traducción de la composición misma del espacio en tanto forma híbrida que delata que la naturaleza, lo humano y lo técnico son, en forma y contenido, pliegues de una misma esencia, es decir, que no hay espacio, al menos en la época actual, que no esté en relación o vínculo directo con alguno de estos elementos y a la vez en un proceso de contradicción mediante el cual se define, transforma y expresa.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para construir el escenario de trabajo de esta investigación se hizo necesaria una perspectiva teórico metodológica sobre la relación que los estudios interculturales tienen con la reflexión por el espacio en la perspectiva de la geografía, en la que lo cualitativo es protagonista, en tanto integra aspectos de carácter



plurisemántico donde convergen concepciones, apropiaciones y vivencias en torno a la relación antes mencionada.

El corte cualitativo de esta investigación se hizo visible no solo por la intencionalidad antes mencionada, sino también por el carácter de sus tres aspectos sustantivos más representativos: el primero, que llevó a definir los principales referentes mediante los cuales se concibe discursivamente la interculturalidad y el espacio. El segundo, que aludió a la caracterización de las formas de representación que se suscitan alrededor de la interculturalidad en términos espaciales. Y el tercero, que permitió reconocer la memoria de unas prácticas en y con el discurso, que atraviesan tanto a la geografía como a la interculturalidad. Estos tres aspectos ponen de manifiesto el sentido plural y diverso de los hallazgos que allí se pueden producir, en tanto condición de posibilidad, existencia y funcionamiento de las prácticas, los discursos y las representaciones de la relación planteada.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación tuvo además un énfasis descriptivo, en tanto su propósito apunta a poner de manifiesto los rasgos y particularidades que la relación interculturalidad y espacio ha suscitado en el último (en su pluralidad) en el contexto de la educación superior y las investigaciones institucionales, desde una acción enunciativa de orden discursivo, sin intención de explicaciones empírico analíticas o con un carácter axiomático, pues —por el contrario— acude precisamente a la descripción como posibilidad de reconocimiento de lo dicho por la interculturalidad sobre



el espacio y del espacio sobre la interculturalidad que poseen las producciones académicas estudiadas.

El énfasis descriptivo de esta investigación privilegió el trabajo documental, en tanto operación intelectual que, como señala Pinto (2014), implica el reconocimiento de la forma y contenido que el documento posee como condición de existencia y funcionamiento del saber que alberga. Como consecuencia de ello, y siguiendo a Dijk (1978), el análisis documental donde se interceptan lector y documento es parte de un proceso de pensamiento del cual deriva una operación reflexiva en la que se produce una traducción entre lo que plantean los documentos en tanto enunciados y lo que lee el investigador en tanto intérprete.

De este modo, en el marco de esta investigación el trabajo documental se proyectó como el escenario que sirve de punto de partida y llegada para definir, caracterizar y proponer un espacio mediante el cual se comprendan las formas de relacionarse e implicación que existen entre la interculturalidad y el espacio en perspectiva geográfica. En consecuencia, esta investigación se desarrolló teniendo en cuenta dos aspectos esenciales:

El primero de ellos, el espacio en lo intercultural como criterio de lectura y análisis. Allí se propuso un ejercicio reflexivo que, a partir de la pregunta ¿cómo se nombra el espacio en lo intercultural?, orientara el establecimiento de las enunciaciones, recurrencias u omisiones a todos aquellos aspectos relacionados



con el espacio como concepto articulador o referente para definir o explicar el sentido y significado de la interculturalidad.

El segundo de ellos, lo intercultural en el espacio, implicó —para la lectura y análisis de los documentos trabajados— el planteamiento de la pregunta ¿qué sentidos de lo intercultural aparecen y se relacionan con el espacio?, a fin de comprender si las perspectivas semánticas y simbólicas involucradas en el concepto de espacio guardaban una relación con la interculturalidad, bien por acción directa o por un efecto residual particular.

Teniendo en cuenta estos dos aspectos, el desarrollo del proceso se puede sintetizar de la siguiente manera: la realización de la investigación puso de manifiesto un espacio sinuoso de una amplia literatura que, al ser abordada, mostró que la reflexión por la relación entre interculturalidad y espacio en clave geográfica forma parte de un interés discursivo principalmente de áreas como la educación y las ciencias sociales y humanas en general. Tal interés inició en el año 1998, con las primeras publicaciones que al menos en su título vincularon espacio e interculturalidad —o insinuaron la posibilidad de esta compleja relación—, y tomó fuerza entre los años 2016-2018, cuando la producción aumenta significativamente en forma de artículos, revistas, editoriales, libros y encuentros académicos.

La actividad académica ha surgido principalmente en países como Estados Unidos, Inglaterra, Brasil, España, Alemania, entre otros, tal como se constató mediante una indagación en



las bases de datos de Web of Science, Medline, RSCI, Scielo, KJD, donde se identificó una producción de 267 registros, aproximadamente. Destacándose allí, como fuentes principales de información, las publicaciones en *Innovatsii*, *International Journal of Engineering Education*, *Pedagogika*, *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educacao*, *Computer Applications in Engineering Education* y *Educational Sciences: Theory Practice*. Asimismo, la producción de esta información se concentra en universidades de Londres, Brasil y Estados Unidos, donde los autores más renombrados han sido: Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Néstor García Canclini, Raúl Betancourt, Fidel Tubino, Christine Sleeter, Gunther Dietz, Sylvia Schmelkes, Milka Castro, Miguel Alberto Bartolomé, María Teresa Aguado, Martine Abdalah, Martha Nussbaum, David Harvey, Michel Lussault, Milton Santos, Edwar Soja, Doreen Massey, Henri Lefebvre, Yi-Fu Tuan. Aunado a lo anterior, luego de revisar solo la colección principal de Web of Science entre los años 2000 y 2020, aparecen 376 registros, que tras haber sido examinados mediante el *software* VosViewer permiten afirmar, en un primer análisis, que la información sobre interculturalidad y geografía presenta una fuerte producción en coautoría en el año 2011. Y respecto a la coocurrencia, es decir, las palabras clave de los documentos, estos remiten a 19 aspectos y seis agrupamientos, reunidos en cuatro grandes categorías: interculturalidad y diversidad cultural; espacio y espacialidades; espacio y cultura; interculturalidad y multiculturalidad.



En el contexto de la producción de habla hispana, se identificó que las principales áreas de interés de la interculturalidad y la geografía son la educación, la economía, la antropología y la psicología. Sin embargo, hay una mayor producción relacionada con la educación y la antropología. Asimismo, se observó que las primeras publicaciones —el inicio de la producción académica— fueron al igual que en el contexto anglosajón, en la década de los años noventa del siglo XX, y que entre los años 2016 y 2020 estas incrementaron. Esto se puede constatar mediante herramientas de búsqueda como Google Académico y bases de datos como Dialnet o Scielo, entre otras, en las que se relacionan más de 26 000 registros, que luego de ser examinados muestran una tendencia similar a la analizada en la literatura anglosajona. Es decir, las definiciones de interculturalidad y geografía aparecen ligadas a los contextos de funcionamiento y a experiencias referidas a ellas, pero no hay trabajos que se desarrollen en ámbitos como el epistemológico o el conceptual en sentido amplio, lo que explica por qué la mayor parte de la producción está referida a mostrar la forma en que opera una u otra, pero no necesariamente sus relaciones.

De hecho, el caso particular de la reflexión respecto a su vínculo no es tan visible. Tras aplicar criterios de búsqueda para explorar la literatura académica de los principales centros de formación e investigación, se observa que las enunciaciones en torno a la interculturalidad desde la geografía solo la presentan como una consecuencia del



sistema de relaciones humanas que se suscita en el espacio, pero no se aprecia un desarrollo amplio de cómo esta afecta los atributos que componen el espacio como un escenario socialmente producido. Asimismo, las referencias que desde los discursos de la interculturalidad se hacen de la geografía, plantean una relación muy tangencial con el espacio en tanto concepto explicativo, es decir, lo presentan como un elemento referencial básico, pero no en la complejidad de sus sentidos y significados y cómo ello impacta la relación, definición y condición de lo intercultural.

También se identificó que los trabajos analizados centran su atención en los campos particulares de reflexión, es decir, que los estudios interculturales definen y problematizan las cuestiones directas con la definición de conceptos como el de cultura, multiculturalismo, diversidad cultural, entre otros, pero no en cuanto al espacio. Menos aún respecto a la geografía, cuyas alusiones en relación con la interculturalidad no pasan de ser una referencia vaga o una explicación a un tipo de particularidad socioespacial.

Cabe destacar que el análisis de los planteamientos de la literatura académica conduce al reconocimiento de tres escenarios posibles de producción de la relación entre interculturalidad y espacio en clave geográfica, en tanto que como producción se manifiesta en contextos y acciones diferenciadas, cuya relación es ineludible y su particularidad es innegable.



El primer escenario de producción es el espacio que comprende las formas discursivas de la interculturalidad y el espacio. Allí están reunidas sus formas institucionalizadas de manera sistemática y experta. En otras palabras, es la expresión de esta relación que transita ámbitos como la universidad, los centros especializados y las voces de los intelectuales en una perspectiva de reconocimiento, lo que no implica una reflexión profunda e informada de los puntos de articulación y complementariedad, es decir, de los encuentros y confluencias que en términos analíticos puedan servir para que en uno u otro campo los conceptos se desarrollen como factores explicativos puntuales.

El segundo escenario de producción alude a los espacios de representación que se generan en torno a la relación entre interculturalidad y espacio en clave de geografía. Dicho espacio reconoce las formas de apropiación que median entre lo discursivo de la mirada experta y la toma de posición frente a dicha mirada. De tal modo que tanto el espacio como la interculturalidad se insinúan en la intimidad de sus propios desarrollos, pero no se aprecia claramente cómo un concepto y otro toman forma explícita para comprender y desarrollar un tipo de reflexión donde se implique uno con otro.

El tercer escenario de producción está referido a las prácticas interculturales y espaciales donde se ponen de manifiesto directa e indirectamente las formas de percibir la relación entre interculturalidad y geografía. Allí los trabajos muestran rasgos



que permiten pensar que la relación entre una y otra es posible. Sin embargo, en las enunciaciones que se hacen no se perciben de manera clara desarrollos puntuales, lo cual reitera que lo que allí se expresa es un atisbo, no una evidencia concreta que corrobore la consideración de un concepto con el otro.

Cada uno de estos escenarios ubica la discusión sobre la relación entre el espacio y la interculturalidad en un contexto particular, en tanto que no es lo mismo conducirse en la analítica de lo discursivo, que implica entender un tipo de lógica de la gramática científica que obliga a pensar dicha relación como un problema teórico metodológico, el cual indaga por formas de representación que expresamente contienen un lenguaje situado y adjunto a un tipo singular de hacer conocimiento. Menos aún, situarse en la reflexión sobre las formas de apropiación que alimentan los espacios de representación mediante los cuales el conocimiento circulante sobre la relación entre interculturalidad y espacio toma contenido a través de un modo comprensivo que le da sentido particular, al reivindicar la acción comunicativa que habita el proceso de traducción entre un concepto y su aplicación contextual. Asimismo, pensar la relación referida en el plano de las prácticas, no puede ser sinónimo de los aspectos antes mencionados, ya que el tipo de conocimiento que se genera en torno a dichos conceptos desde lo percibido, en tanto práctica, es una acción que no necesariamente remite a lo discursivo, pero guarda una estrecha relación con sus condiciones de producción.



Considerando lo relativo a los escenarios referidos, existe una cuestión problemática que debe ser aclarada. Al revisar las formas y contenidos que en la actualidad ha tomado la posible relación entre la interculturalidad y el espacio, se presenta un amplio espectro de producciones académicas y procesos sociales e institucionales que de una u otra manera acuden a la denominación de interculturalidad o espacio para nombrar asuntos diversos de su existencia, pero no de sus relaciones concretas. En el caso particular del contexto internacional, hay no solo miles de referencias bibliográficas, sino también una serie de organismos de diversa índole institucional que tienen entre sus preocupaciones trabajos y alusiones a la interculturalidad o al espacio, pero no a su conjunción como escenario de comprensión de las relaciones humanas. Teniendo esto en cuenta, el examen de la literatura en torno a la interculturalidad o el espacio en clave geográfica puede ser leída en sus aspectos más recurrentes a través de tres ámbitos, en los que se expresan los modos de comprensión de su posible relación:

En el primero, hay un interés por desarrollar reflexiones separadas por la interculturalidad y el espacio, que en la mayoría de los casos ha desembocado en la reivindicación de campos discursivos disímiles, no en un esfuerzo reflexivo común que permita entender las complejidades de lo humano en tanto cultura, espacio, territorio, poder, entre otros. De este modo, se visibiliza el aspecto tangible —más no ontológico— de la reflexión en torno a la relación mencionada.



En el segundo, se asume que hay una relación simbiótica entre interculturalidad y espacio, es decir, allí se homologa al espacio como condición de posibilidad y funcionamiento de lo intercultural. Sin embargo, no hay referencias que muestren claramente o permitan comprender las formas y contenidos que contienen, en tanto aspectos sustantivos de la relación entre la interculturalidad y el espacio. En otras palabras, son poco claras las condiciones mediante las cuales está pensada dicha relación y menos aún los modos en que ello se alimenta teóricamente.

El tercero muestra, en la mayor parte de la literatura, que la relación entre espacio e interculturalidad es vista como una respuesta a problemas, pero no ha sido pensada en sí misma como problema. Esto significa que el carácter reflexivo sobre la naturaleza de dicha relación no es una preocupación, sino una respuesta, y como tal no aparece problematizada. Asimismo, el asumir que esta relación es una respuesta a problemas la remite a su carácter tangible y práctico, asunto que explica por qué en muchos casos es instrumentalizada o leída como una materialidad que remite a la sustancialidad de la acción y no a su fundamento.

HALLAZGOS DE UNA RELACIÓN COMPLEJA

Gracias al denso entramado que suscitó la reflexión por la relación entre interculturalidad y espacio, se pueden apreciar



algunos elementos referenciales que sirven para orientar encuentros explícitos que conduzcan a comprensiones más amplias sobre ¿cuál es la dimensión espacial de la interculturalidad?

EL ESPACIO INTERCULTURAL.

Cuando aparece una expresión como *espacio intercultural* tanto en el ámbito de los estudios interculturales como en el de la geografía es importante reconocer que, para los primeros, el espacio intercultural se presenta como la materialización de un sistema de prácticas que en el espacio expresan la interculturalidad. Esto quiere decir, siguiendo a Schatzki (2002), que hay un reconocimiento de lo social pensado como contexto específico de la coexistencia humana, que abarca los lugares de pertenencia, la vida social y la organización de las prácticas mediante las cuales se producen los agenciamientos y redes que están en la base de las expresiones culturales, los encuentros y los desencuentros. Asimismo, este espacio intercultural es la expresión de un orden social dimensional que entraña relaciones y sentidos que delatan los nexos que dan significado e identidad al conjunto social y a la densidad misma de las culturas en su intimidad y exterioridad. Ahora bien, allí hay también unas prácticas sociales que producen relaciones espaciales que están mediadas por un orden social expresado en posicionamientos; unas intencionalidades



visibles en actuaciones y una prefiguración que en forma de actividades de lo humano son el objeto y la sustancia de las tecnologías que acompañan la cultura es sentido singular y plural, en sus procesos y contactos con lo otro que supone plantear la existencia de un espacio intercultural.

Ahora bien, el espacio intercultural está referido a una relación particular y compleja con el espacio en cuanto posibilidad de lo imaginario, en la medida en que —como lo propone Lindón y Hiernaux (2012)— hace visible la función figurativa y emblemática que habita a la interculturalidad como un discurso con una función narrativa y argumentativa. Esto implica que el espacio intercultural es un imaginario que agrupa representaciones en las cuales los sujetos construyen el mundo que los rodea desde las pulsiones profundas de su ser, sustituyendo el tiempo universal por uno fragmentado que confirma la pluralidad de sentidos en lo cultural y el conjunto de imágenes de allí derivadas frente al espacio como un conjunto movedizo de acciones e intenciones que acompañan las creencias, mitos e ideologías de la acción performativa implicada en la relación consigo mismo, con el otro y con el entorno. Todo ello es la traducción de una experiencia espacial en la que lo intercultural produce una corporeidad con prácticas que permiten orientarse, reconocerse y vincularse con lo sensible, lo emocional desde la métrica y la configuración del espacio en cuanto herramienta de intersección entre cada uno de los elementos de la relación que cruza toda la reflexión de esta investigación.



Ahora bien, ¿qué es el espacio intercultural? No es más que la expresión geográfica de las relaciones culturales. Esto quiere decir que es la visibilización de un sentido práctico, el cual —con base en Bourdieu (2007)— se puede entender como el progreso del conocimiento social que exige obstinados retornos que ponen de manifiesto trayectorias, incertidumbres y reglas con las cuales se producen esquemas de percepción, apreciación y acción para habitar los lugares en los que espacio y cultura están presentes. De allí se desprende un asunto fundamental: el espacio intercultural es el propósito mismo de la producción social, en cuanto es condición y finalidad de las relaciones humanas, bien sea para reconocerse o para eludirse en la densidad paradójica que la métrica, la configuración, la escala y la sustancia generan para afectar su naturaleza. Esto quiere decir que el espacio intercultural es un escenario socialmente producido donde conviven formas de representación, modos de apropiación y prácticas.

LA INTERCULTURALIDAD EN EL ESPACIO

Configurar una respuesta en torno a ¿qué es la interculturalidad en el espacio?, implica reconocer las tensiones que los estudios interculturales han propuesto cuando aluden a lo que pasa en un espacio determinado. La primera tensión, siguiendo a Irmgard (2006), parte del reconocimiento de las tensiones que se generan en



los encuentros y desencuentros interculturales. Esto se manifiesta no solo en las prácticas espaciales, sino también en las formas de comprensión y apropiación que en ellas son visibles. Ahora bien, esta tensión confirma el carácter espacial de lo intercultural, puesto que las acciones humanas son constituyentes y constitutivas del contexto en el que se desarrollan. En otras palabras, no hay acciones sin espacio ni espacio sin acciones, más aún cuando estas últimas son el fundamento de la cultura como expresión de todo aquello que nos habilita y configura en la exterioridad del mundo.

La segunda tensión, con base en lo propuesto por Aguilar y Buraschi (2012), se puede colegir como el desafío de la convivencia intercultural que, expresada en términos espaciales, implica la existencia de unas prácticas que —subyacentes al sistema de relaciones— están prefiguradas por una dialéctica del espacio, en cuanto son objeto de unas formas de concebir, vivir y percibir el espacio; tal y como lo expresa Lefebvre (2013), esto conlleva que el espacio es un producto social en el que la contradicción y el conflicto son una posibilidad de encuentro, que los humanos tenemos para entrar en relación con nosotros mismos, con nuestro entorno y con los otros que acompañan nuestra existencia.

La tercera tensión, a partir de lo planteado por Álvarez (2014), se relaciona con la frontera porosa entre el multiculturalismo y la interculturalidad en el espacio de lo



social, que para los estudios interculturales ha supuesto uno de los mayores puntos de discusión, puesto que los criterios de diferenciación entre ambos suelen transitar diversos aspectos de orden epistemológico que no permiten establecer separaciones ontológicas entre cada uno de ellos. Sin embargo, dicha tensión sirve para evidenciar el carácter espacial que allí está presente, de manera que muestra a los sujetos involucrados como productores y producto del contexto de aparición y enunciación que los atraviesa.

En síntesis, se podría afirmar que la interculturalidad en el espacio es una condición de posibilidad y funcionamiento de la producción espacial, pues permite que la multiplicidad de lo subjetivo que constituye el sustrato de las culturas se configure, y que ordene las formas y contenidos que en y por el espacio se hacen posibles mediante concepciones, representaciones y prácticas.

POSIBLES CONCLUSIONES O CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del proceso reflexivo de la investigación emergieron puntos ciegos respecto al espacio de la interculturalidad y la interculturalidad en el espacio, a tal punto que a veces la respuesta a la pregunta ¿cuál es la dimensión espacial de la interculturalidad?, fue bastante esquiva. Sin embargo, se fueron presentando pistas a partir de las cuales se puede poner a consideración lo siguiente:



Primero, la dimensión espacial nos lleva a pensar, junto con Hass (2012), que el espacio y la sociedad están mutuamente constituidos conteniendo relaciones que producen sentidos y significados sobre lo que se es como sujeto, pero también como colectivo. De ello deriva que el espacio revista un proceso de producción espacial cuya dialéctica conduce a formas de homogenización, pero también de diferenciación, que son condición y expresión de las expresiones culturales que le son propias, y también de aquellas a las cuales es ajeno pero que lo circundan por estar en un contexto local globalizado. En este sentido, la dimensión espacial prefigura las formas de movilidad y presencia en las cuales se desarrollan las prácticas y contenidos de lo cultural y de las relaciones que se derivan del encuentro ente las mismas.

Segundo, la dimensión espacial, en la perspectiva de Allen (2003), permite considerar que la relación con la interculturalidad es el resultado de una relación mediatizada por el conjunto de recursos que lo social brinda a los sujetos a través de la cultura para ser y actuar en el mundo. De este modo, las acciones establecen ritmos y relaciones en lugares particulares que delatan intercambios culturales, los cuales suponen complejas redes de interacción cuyas difusas técnicas de organización son la evidencia de la presencia del espacio en la cultura y de la cultura en el espacio, haciendo que este último, como dimensión, sea objeto y finalidad de la construcción de nuestra presencia en el mundo.



Tercero, la dimensión espacial entraña —siguiendo a Luhmann (2006)— el reconocimiento de que las sociedades, como expresiones culturales, son sistemas constantes en los cuales cada elemento constitutivo contribuye a su funcionamiento, pero gracias al consenso de sus miembros. Consenso que está sometido al cambio y a las contradicciones propias de las formas estructurales que, como esquemas de selección, permiten reconocer y definir la posición de los sujetos en el espacio social y, por ende, en la cultura, y desde allí en la compleja trama del sistema de relaciones que el espacio hace posible para las culturas.

CLAVES PARA PENSAR GEOGRÁFICAMENTE LA INTERCULTURALIDAD

Lo expuesto hasta aquí permite establecer tres claves para pensar geográficamente la interculturalidad:

Primero, hay que reconocer que el espacio, como lo desarrolla Lefebvre (2013), reúne lo social, lo histórico, lo mental, lo político, pero sobre todo lo cultural en un proceso complejo de descubrimiento, producción y creación relacionado con la historicidad misma del espacio. En razón de lo cual, la relación indisoluble entre los sistemas de objetos y los sistemas de acciones, del que nos habla Santos (2000), pone de manifiesto que cultura y espacialidad son solidaria



y contradictoriamente expresiones de una existencia que pasa por formas de producción, circulación y apropiación, es decir, prácticas espaciales, espacios de representación y representaciones del espacio.

Segundo, es importante entender que la interculturalidad se desarrolla por y a través de un espacio, en el cual hay artefactos que expresan las formas comprensivas del saber que acompaña a la cultura, dejando con ello una huella que no es otra cosa que es el espacio expresado en una técnica, que según Bennett (2009) sería un compuesto de materiales vitales que han tomado forma gracias a un ejercicio intelectual y racional estrechamente vinculado a las formas culturales, sus intercambios y restricciones que se disponen para y por un espacio, confirmando con ello la existencia de una simbiosis existencial.

Tercero, no se puede perder de vista que las relaciones interculturales están constituidas por formas de memoria, las cuales se expresan como el encuentro de temporalidades diversas, pero también de espacialidades múltiples, que para Moss (2010) transitan el presente continuo y reactualizado de las relaciones sociales, las cuales son en sí mismas el resultado del encuentro entre la realidad, el pensamiento y la proyección. De ahí que la naturaleza espacial de lo intercultural no es el resultado de su manifestación práctica, sino la esencia misma de su configuración tanto ontológica como axiológica.



BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. & Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia intercultural. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 20(38), 27-43.
- Allen, J. (2003). *Lost geographies of power*. Nueva York: Wiley Black Well.
- Álvarez, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. México: Centro de Producción Editorial del Grupo Parlamentario del Partido de la Revolución Democrática (GPPRD).
- Bennett, J. (2009). *Vibrant matter: a political ecology of things*. Carolina del Norte: Duke University Press.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, C. (2000). *Guía sobre interculturalidad*. Guatemala: Editorial Serviprensa.
- Hall, E. (1978). *Más allá de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Gustavo Gili.
- Harvey, D. (2016). *The ways of the world*. Nueva York: Profile Books.
- Hass, O. (2012). *Socio-spatial theory. Space, social relations, difference*. Londres: Routledge.

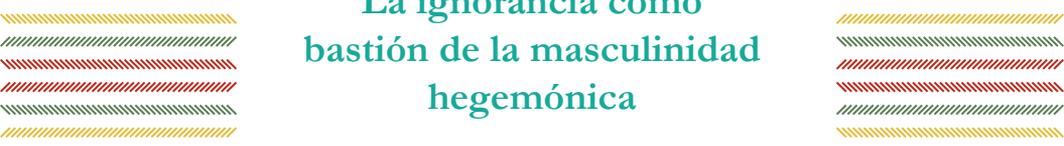


- Irmgard, R (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-9.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Buenos Aires: Capitán Swift.
- Lindón, A. & Hiernaux, D. (dirs.). (2012). *Geografías de lo imaginario*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Lussault, M. (2015). *El hombre espacial: la construcción social del espacio humano*. Barcelona: Amorrortu.
- Moss, D. (2010). Memory, space and time: researching children's lives. *Childhood*, 17(4), 530-544.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Pinto, M. (2014). *Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido*. Buenos Aires: Síntesis.
- Santos, B. S. (2014). *Epistemologías del sur*. Madrid: Akal.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Sleeter, C. (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Reno: Sunny Press.
- Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia: un estudio sobre percepciones, actitudes y valores medioambientales*. México: Melusina.
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Colombia: Alternativas.





La ignorancia como bastión de la masculinidad hegemónica



Óscar Emilio Marín-Garcés¹

INTRODUCCIÓN

A partir del año 2007 me he acercado a la pregunta por las masculinidades, aproximación que inició con una invitación a conversar sobre lo que se conocía como nuevas masculinidades, de las que me alejé pronto al considerar que el calificativo “nuevas” le daba un aire no solo de moda, sino también de ser políticamente correcto y un cambio meramente cosmético. Pasé por las masculinidades alternativas, una posibilidad de habitar otros escenarios relacionados con el ser y reconocermé como hombre, pero que dejan una puerta muy abierta a considerar que son la alternativa, la otra posibilidad de algo, de la masculinidad hegemónica, quizá. Unas masculinidades que debaten, que saben de memoria formas correctas de hablar y de relacionarse con otras personas, pero que también caen

¹ Profesor de cátedra de la Facultad de Educación e investigador del Grupo DIVERSER, Universidad de Antioquia. Contacto: emilio.marin@udea.edu.co

en una lectura y accionar dócil, de largas conversaciones y autonombramientos de hombres *deconstruidos* y *aliados* del feminismo, pero que en lo privado practican formas de callar lo otro, lo distinto, lo raro, lo que incomoda.

En mi trabajo investigativo inicié una postura en torno a las *masculinidades libertarias*, como un ejercicio emancipatorio en tanto que recoge la voz de los *subalternizados* en sus propios escenarios, haciendo grieta en la colonialidad del poder, que Quijano comprendió como “la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder” (2007, p. 93), y que más adelante presenta como “colonialidad de las relaciones de género” (p. 122), las cuales, gracias a las aportaciones desde los estudios interculturales y a la apuesta interseccional (Hill & Bilge, 2019; Lugones, 2008; Viveros, 2016), se vuelven tema de estudio y discusión como instrumento de control.

Poder que en el presente texto se presenta desde la masculinidad como modelo a seguir, y la heterosexualidad obligatoria como única opción válida para los varones.

Me así entonces de Paulo Freire, quien en *Pedagogía del oprimido* (2005) habla de una praxis que entiende como reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Planteamiento que es un modo de hacernos conscientes de lo que la opresión —ejercida por sistemas en los que están presentes personas— causa en los seres, llevándolos a “*ser menos*” (p. 41). Consciencia de que



ese lugar no es el único que podrían habitar, pues ella es “funcionalmente domesticadora” (p. 50). Consciencia de la presencia de otros y otras (p. 48) que sufren los embates de esa opresión que inmoviliza, que calla, que niega.

Por otro lado (pero en conversación), respecto a la acción, la toma de decisiones para abandonar ese lugar fangoso, Freire plantea dos premisas: la necesidad de otros en dicho proceso, pues “nadie se libera solo” (2005, p. 70), y la toma de decisión personal y consciente, pues “no se llegará por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella” (p. 42), por la liberación.

Una reflexión y una acción que requiere de una praxis auténtica, “que no es ni activismo ni verbalismo” (Freire, 2005, p. 50), pues “no puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (Rivera, 2019, p. 62), una práctica que libere.

Es el abandono sistemático y decidido de la ignorancia, la cual no es ausencia de conocimiento, sino una postura política que actúa como una muralla, un muro de contención que salvaguarda, protege y da permanencia en el tiempo, en los cuerpos y las relaciones a la colonización del ser. Que aleja de las discusiones y las interrogantes por cómo nos forjamos como hombres y cómo la heterosexualidad se convierte en el deber ser de los varones.



Deborah Britzman la llama “pasión por la ignorancia”, que define magistralmente como “el deseo paradójico de no saber aquello que ya sabemos, el trabajo apasionado de la negación y la denegación” (2016, p. 76).

Sabemos que está *mal* golpear a las mujeres, sabemos que está *mal* burlarnos de las personas con orientaciones sexuales no hegemónicas, sabemos que está *mal* contaminar la casa común —el planeta—. Digo que está mal, y lo pongo en cursivas porque lo sabemos: no ignoramos desde el conocimiento que son actuaciones viles. Sin embargo, las ejercemos de otras formas, le damos vida a un machismo evolucionado que no golpea, no se burla, no contamina de las formas tradicionales, pero golpea desde la palabra, desde la academia. Un neomachismo que se burla desde la exigencia a la otredad de portar un cartel que diga que ya *salió del clóset*, que contamina desde el consumismo desmedido, desde el importarnos muy poco reciclar. Lo pongo en cursivas porque no lo hacemos porque está *mal* y alguien que nos vea o escuche nos podría llamar la atención (denunciar).

Mediante una investigación biográfico narrativa, la cual se relaciona con los estudios interculturales en la medida en que apuesta a recuperar las voces —a dejar hablar al subalterno, como diría Spivak—, busqué retomar el interés por estas discusiones. Una opción de investigación en cierto modo diferente en las ciencias sociales y en particular en educación, que pretende hacer frente a las corrientes positivistas (y



también algunas etnográficas) en su intento de segregar al sujeto del investigador (Rivas, 2009). Una oportunidad para verbalizar y ser verbalizados y, al hacerlo, reflexionar para tomar decisiones (reflexión y acción).

En esta investigación busqué evidenciar, desde el relato de los hombres, cómo los estudios de género de los hombres y de las masculinidades (en plural), tienen como objetivo, más que a los hombres o a las masculinidades, las dinámicas socioculturales y de poder androcéntricas o heterosexistas, que pretenden la inscripción del género *hombre* o *masculino* y su reproducción/resistencia/transformación en los cuerpos, identidades, subjetividades, prácticas, relaciones y productos de los humanos a los que al nacer se les nombra como machos, y que socialmente reconocemos como *hombres* (Núñez, 2016).

PARECERME LO MENOS POSIBLE A UNA MUJER

La masculinidad ha sido construida amparándose en alejarse totalmente de atributos y características asignadas a la feminidad. Como un *versus* constante, una pugna por parecerse lo menos posible a una mujer. Huir de la posibilidad de mostrarse débil, sensible.

De pequeño, madre me decía que no llorara, y efectivamente no lo hice. Cuando me golpeaba (me tropezaba o caía al correr...), de inmediato llegaba el mandato de ignorar lo que había sucedido: “No ha pasado nada”, escuché repetidas



veces. Esto creó una gran corteza de protección que me ha impedido ser sensible, aceptar mis miedos, reconocer las derrotas, afrontar las soledades.

Ser hombre es no mostrar debilidad, ser hombre es no llorar, ser hombre es no perder, ser hombre es no sentirse solo... una larga lista de negaciones para parecernos lo menos posible a las mujeres, a la feminidad, que siente, que llora, que teme. Una comprensión patriarcal y heterosexual de las disputas por el control del sexo y sus recursos y productos, como apunta Lugones (2008).

En el mundo colonial, señala Quijano:

las normas y los patrones formal-ideales de comportamiento sexual de los géneros y, en consecuencia, los patrones de organización familiar de los “europeos” fueron directamente fundados en la clasificación racial: la libertad sexual de los varones y la fidelidad de las mujeres fue, en todo el mundo eurocentrado, la contrapartida del “libre” (2007, p. 122).

Pero las tradiciones culturales hegemónicas y heteropatriarcales alrededor del ser hombre no se limitan solo a la relación entre hombres y mujeres, sino que afectan el devenir de la convivencia, el cuidado y reconocimiento de la otredad, el cuidado de sí y el de la casa común. Dichas tradiciones, señala Muñoz Sánchez, “se constituyen en la fuente principal de la construcción de las subjetividades, y, con ello, de las relaciones de poder entre los sujetos” (2007, p. 102).



La masculinidad hegemónica representa el patrón culturalmente dominante y aceptado de ser hombre en nuestra cultura occidental: ella misma genera un patrón de otredades, a modo de herramienta que permite visibilizar las desviaciones del ideal masculino (Ceballos, 2013).

La lucha por *parecernos lo menos posible a una mujer* (delicada, sensible, cuidadora de otros...) obliga a generar modos de relacionarse hostiles, lejanos y violentos. Lo confirman las cifras sobre violencia intrafamiliar, homicidio, incidentes de tránsito,² entre otras, en las que los hombres ocupamos los primeros lugares como perpetradores o víctimas, lo cual sería, en voz de Quijano (2007), una deriva colonial.

Madre contaba hasta el cansancio la historia de lo que significó para mi papá el hecho de que quien había acabado de dar a luz era un niño, un hombre, un varón. Narraba que celebró cantando *Nació varón*, una canción de Cuco Valoy, que madre me cantaba cuando estaba pequeño, porque le hacía recordar aquel momento feliz de mi nacimiento.

² Según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia (2018), de 12 130 homicidios ocurridos en el año 2018, 91.3% fueron de hombres, y 8.6%, de mujeres. En el mismo periodo, de 116 115 casos de lesiones causadas por violencia interpersonal, los hombres ocuparon de nuevo el primer lugar (65.26%), con 75 778 casos, que corresponden a una relación hombre/mujer de dos a uno. Además, se pudo establecer que 86.62% de los casos corresponde a hechos de violencia interpersonal, siendo la riña el evento más frecuente de esta clasificación. Adicional a ello, se registraron 46 416 casos atendidos por accidentes de transporte, en los que el hombre fue el más afectado, tanto con lesiones fatales como no fatales. Esto se traduce en que, aproximadamente, por cada cuatro hombres con lesiones fatales se registra una mujer en dicha situación. Esta proporción es similar a lo sucedido en el mundo, donde alrededor de 77% de los muertos en accidentes de transporte son hombres.



Madre insistía todo el tiempo en que los hombres debíamos ser grandes y fuertes. Y se empeñó por que continuara siéndolo, grande, sano y fuerte. Teníamos una gran repisa llena de vitaminas cerca de la cocina, había allí Dayamineral, Cerelac, Harina de los tres plátanos y la famosa Emulsión de Scott,³ con su *jingle* tan sonoro “sano y fuerte cre-ce-rás”.

Sano y fuerte crecí, me enseñaron a no llorar, *porque los hombres no lo hacemos*, a soportar los abandonos, como el de papá, un hombre del que hablaba mi mamá con nostalgia, una palabra bellísima, del griego clásico *nóstos*, regreso, y *algía*, dolor. Una mezcla de amor y decepción profundos leía en sus ojos cuando lo nombraba.

Muy temprano me enseñó a reconocer la cocina y los deberes de la casa como una actividad propia de las mujeres, “los hombres en la cocina huelen a mierda de gallina”, me decía. Le disgustaba que lavara mi ropa, decía que esa era su tarea.

Estudiar y hacer las tareas escolares era mi primera misión, para que llegara a “ser alguien en la vida”. En segundo lugar, comer bien, tomar vitaminas y dormir —pues el sueño alimenta más que la comida—, para que me mantuviera grande, sano y fuerte.

En tercer lugar estaba el juego, en lugares donde me pudiera observar, para brindarme la protección requerida. Nunca aprendí a andar en bicicleta, ni a nadar, porque era peligroso —creo que madre no me quería perder.

³ Multivitamínicos usados en la década de los años ochenta del siglo XX y anteriores, para la crianza de infantes. Varios hoy se encuentran descontinuados.



No aprendí a nadar, pero aprendí a andar en la calle sin miedo, a desafiar a quienes me contrariaban, a comprender lo importante que era tener poder, a ser jefe, a mandar. Eso siempre le pareció muy importante a La Pecososa, mi mamá.

Nací en la Clínica León XIII, perteneciente en ese entonces al desaparecido Seguro Social, un lugar privilegiado, que da estatus de *paisa*. Mi nacimiento y crecimiento se dio en los años ochenta, en Lovaina, un sector contiguo al cementerio San Pedro, en Medellín, Colombia, en el que se idolatraba la cultura mafiosa, representada por Pablo Escobar. En ese sector estaba un grupo de trabajadores del capo abatido. Asumían la personificación de Robin Hood, repartiendo dinero y víveres a quienes lo necesitaban.

Entendí pronto cómo funcionaba una banda y cómo la violencia y la lucha por el poder podían arrebatarse a personas importantes, como Alfredo (nunca supe si ese era su verdadero nombre, así lo llamaban). Era el novio de Magaly, una mujer que me cuidaba mientras La Pecososa estaba trabajando. Le agradecí a Alfredo cada vez que llegó a casa con una golosía⁴, y las veces que me llevó en su motocicleta, sentado en el tanque, a andar la ciudad. Prometió una y otra vez que pronto —cuando fuera más grande y fuerte—, me enseñaría a manejarla, a escondidas de madre obviamente.

Alfredo murió intempestivamente. Problemas de bandas en el sector donde *trabajaba* le cegaron la vida. Fuimos a su

⁴ Pan relleno con arequipe.



sepelio, en el cementerio San Pedro. Recuerdo que llegamos muchas personas, algunas muy tristes. Pero a Alfredo no lo dejaron ni entrar al cementerio, antes de que cruzara el portón principal, por la carrera Bolívar, llenaron de disparos el ataúd. Una escena difícil de olvidar, mucho más de entender. Si ya estaba muerto, ¿para qué le querían disparar más?

Mamá me explicó que era un mensaje para el grupo al que pertenecía y para la familia, para que no buscaran vengar su muerte. Si lo hacían, sabían a qué se atenían. “Todas las personas que se meten a ese tipo de actividades terminan mal”, me decía.

Fui buen estudiante, comprendía fácilmente los temas. Las tablas de multiplicar nunca fueron un dolor de cabeza para mí, las aprendí con facilidad. Disfrutaba cada vez que la señorita Tita nos dictaba, con su voz chillona. Era el mejor momento en el salón de clases. Evidenciar mi escritura con ortografía y una lista de palabras divididas por sílabas era fan-tás-ti-co. Me hacía sentir con poder.

Ser buen estudiante, mezclado con ser grande y fuerte, *como debía ser un hombre*, me permitieron saberme la voz en la escuela, una especie de jefe, con unos chicuelos alrededor que hacían las veces de guardaespaldas o *lavaperros*.⁵

Visité cuatro escuelas para poder terminar la primaria. “El problema es que el niño quiere hacer lo que quiere, señora”, le decían a mi mamá en todas partes. “Cuando se *rancha*, no hace

⁵ Esta es una palabra que aprendí en la casa: se usaba de manera peyorativa para aludir a quienes eran parte de bandas delincuenciales pero no tenían ningún tipo de poder de decisión, una especie de mandaderos.



nada”, aseguraban una y otra vez. No me *ranchaba*, simplemente creía que estar allá encerrado no le aportaba mucho a la casa; entre semana, mamá tenía que lavar y planchar ropa ajena y hacer aseo en casas diferentes a la nuestra, y los fines de semana vendía arepas y tamales, para poder sostenernos a mi hermano mayor y a mí.

Era poco entendible que el hombre de la casa estuviera estudiando, mientras la mujer de la casa, en este caso madre, estuviera trabajando.

Quería ganar dinero, por eso buscaba hacer mandados y de vez en cuando acompañaba a mamá a las casas en las que hacía aseo: movía cosas, ayudaba a llevar las bolsas del mercado, entre otras actividades que no fueran limpiar. Así aportaba un poco a la consecución de dinero, no me hacía sentir poco hombre.

Cuando crecí un poco ayudé a alistar carros. En esa época se volvieron necesarios los lavaderos de carros frente a las casas en la carrera 50 (Palacé), donde vivíamos. Eran los años noventa, tenía escasos 12 años y no había podido graduarme de la primaria, pero quería aportar algo de dinero a la casa.

Ya mi hermano mayor se había ido. Otro hombre que nos abandonó. Fue en el año 1989, una época difícil, porque nos habían desalojado de los apartamentos en los que vivíamos gratuitamente, con la excusa de que los propietarios no aparecían a cobrar la renta. Tuvimos que irnos a vivir a una



habitación (un inquilinato) donde Margarita, La Caricortada, en Lovaina con Palacé (calle 71 con carrera 50). Mi hermano no aguantó esa forma de vivir, decía mamá para excusarlo. Yo siempre creí que fue un cobarde al abandonar el barco cuando más lo necesitábamos, algo que los hombres no hacemos. En fin, creo que extrañamos a mi hermano, creo que nos hizo falta, pero logramos pasar por el adiós de uno más que dejaba el tren.

EL SUJETO EN EL CENTRO, DESCOLONIZANDO EL SER

Nunca recibí un manual específico que me mostrara el paso a paso de la actuación masculina que me pedían madre, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación... la sociedad. Por ello quise preguntarles a otros hombres cómo se forjó la masculinidad en ellos, cómo se escribió en sus cuerpos y en sus formas de relacionarse unas y no otras formas de ser y asumirse como varones.

Para ello propicié tres espacios de conversación, que llevaran a la pregunta por las subjetividades propias y las de otros hombres. Una apuesta ética y política por que la voz propia de los diferentes sujetos que estuvimos presentes en la investigación fuera relevante, no las teorías previas sobre las que podría intentar encorsetar la realidad (Rivas, 2009). Un ejercicio que permitió reflexionar y actuar frente al hecho de que, en medio de la sociedad que habito, en la que la voz del



poderoso es la única verdad, y las demás voces son borradas, el subalterno usa su voz, para hacerse consciente de las prácticas colonizadoras del ser y del saber.

Esta práctica colonizadora del saber se repite constantemente en los procesos investigativos, en los que se pregunta cuál es la voz autorizada para tal o cual tema y se da una borradura progresiva y constante del sujeto, en busca de un objeto y una objetividad que le imprima *seriedad* y *rigurosidad* a la investigación. Esa objetividad que Núñez Noriega señala como un “artilugio ideológico por medio del cual las creencias y categorías del sujeto productor de conocimientos se convierten en una creencia autocumplidora” (2004, p. 19), que además “involucra una actitud desinteresada, racional, no emocional, no valorativa del objeto de estudio” (p. 33).

Considero que es necesario retornar al sujeto, un retorno del ser, con voz. Una suerte de descolonización del ser y del saber, dando “valor a la subjetividad del individuo sin poder”, (Goodson, 2017, p. 36).

Pero no una voz porque sí: no se trata de traer voces de hombres para adornar un trabajo investigativo, porque podría ser llamativo o porque está de moda. Es una voz que trasciende en praxis, que Freire (2005) señalaba como *reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*, pues cuando se narra una vida, apunta Bolívar (2014), no solo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje; es decir, la narración es un aprendizaje en acción.



Más adelante, el mismo autor reafirma que el aprendizaje biográfico actúa como...

la capacidad ‘autopoietica’ del sujeto para organizar de manera reflexiva sus experiencias y, haciendo esto, darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, para atribuir un sentido a la historia de su vida, para desarrollar sus capacidades de comunicación, de relación con el contexto social, de conducción de la acción (Bolívar, 2014, p. 720).

Me encaminé entonces a buscar el relato de las minucias (de cosas que para muchos pueden parecer intrascendentes), frente al relato de las grandes estructuras, de los intelectuales, de los estudiosos, de los que se autodenominan hombres deconstruidos o nuevos. No pretendí que conociéramos todo lo que sucedió durante el paso por la escuela, sino preguntarme(nos) por aquello que permanece, aquello que dejó marcas indelebles en las maneras masculinas de ser y relacionarnos con las otredades y que posibilite reflexión y acción, para la liberación. Una posibilidad de transformación cultural profunda, que requiere de la “descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos, y de la lengua con la que nombramos el mundo” (Rivera, 2019, p. 70).

Uno de los grupos estuvo ubicado en el barrio donde nací, Lovaina. En realidad, el barrio se llama San Pedro, pero el nombre con el que se conoce le da mayor identidad, dada su trayectoria bohemia y de prostitución.



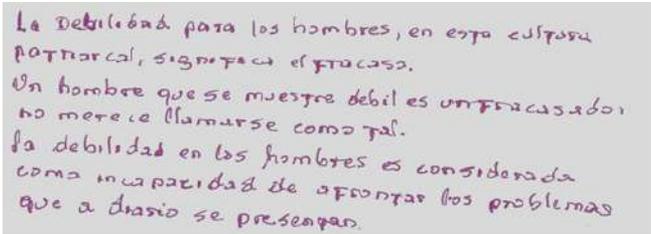
Este grupo de hombres fue integrado por varones que estuvieran por concluir la secundaria e ingresar a la universidad.

El segundo grupo se ubicó en una institución educativa oficial del corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín. Allí los hombres cursaban octavo grado.

El tercer grupo fue conformado por amigos. Todos ellos profesionales de distintas disciplinas: un trabajador social, un comunicador, un documentalista y un diseñador de modas.

En el círculo de hombres de Lovaina conversamos sobre la *debilidad*; construimos definiciones del término, con base en los procesos de socialización que habíamos vivido. Una de ellas da cuenta de la socialización masculina como una exigencia puntual, un deber ser y actuar enmarcado en unos lineamientos hegemónicos y heteronormativos¹:

Figura 1: ¿Qué es la debilidad para los hombres?



La Debilidad para los hombres, en esta cultura patriarcal, significa el fracaso. Un hombre que se muestre debil es un fracasado, no merece llamarse como tal. La debilidad en los hombres es considerada como incapacidad de afrontar los problemas que a diario se presentan.

Fuente: Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela. 2019.

¹ “La debilidad para los hombres, en esta cultura patriarcal, significa el fracaso. Un hombre que se muestre debil es un fracasado, no merece llamarse como tal. La debilidad en los hombres es considerada como incapacidad de afrontar los problemas que a diario se presentan” (sic).



Siempre me ha dado temor fracasar como hombre, mostrarme débil, dejar ver mis emociones, llorar, por ejemplo. Me dijeron que no lo hiciera, y efectivamente no lo hice. Me pidieron que fuera fuerte, y me armé de una coraza lo suficientemente resistente para soportar los abandonos que sufrí temprano: papá, Alfredo y mi hermano mayor.

Como hombre me tenían que gustar todas las mujeres, debía honrar su belleza con piropos, ser cortés y trabajar arduamente para poderlas mantener.²

Debía apartar de mí todo aquello que fuera débil, suave, delicado y que se entendiera como propio de lo femenino.

Billy y el vestido rosa (Fine, 1995) relata las peripecias que un chico debe vivir luego de que un día despierta siendo mujer, y para agregar, su madre, antes de irse a la escuela, le pone de súbito un vestido de color rosado:

Cuando Billy Simón se despertó el lunes por la mañana, descubrió que se había convertido en una niña.

Estaba todavía delante del espejo mirándose, asombrado, cuando entró su madre como un torbellino.

—¿Por qué no te pones este vestido rosa tan mono? —preguntó.

—¡No llevo nunca vestidos! —exclamó Billy indignado.

² Está en plural porque el deber ser masculino permite y exige que un hombre (*de verdad*) tenga varias mujeres, “las que pueda sostener”, decía mamá. No así el deber ser femenino, al que se le exige pertenecer a un solo hombre.



—Ya lo sé —dijo su madre—. Es una verdadera lástima. Ante el asombro de Billy, y antes de que tuviera tiempo de protestar, le había metido el vestido por la cabeza y subido la cremallera del costado (Fine, 1995, p. 9).

Billy, durante este día convulso, vive el desprecio disfrazado de cuidado hacia quienes usan vestido, en este caso las mujeres, quienes *no tienen fuerza suficiente para mover una mesa, no deben jugar fútbol, ni ensuciar su ropa*. Su forma de escritura debe ser pulcra, como su actuar y decir en todo momento. Tiene un espíritu fuerte, bastante masculino. Quiere enfrentarse a las normas que le exigen el atuendo que lleva puesto, pero no puede, están tan arraigadas las palabras y las formas, que pese a querer huir, maestros y compañeros lo quieren obligar a permanecer en la casilla que le corresponde.

Cuando en los círculos de hombres leímos el texto *Rey y rey* (De Haan & Nijland, 2004), saltó el perro guardián, del que habla Guillermo Núñez Noriega, uno que busca asustar a quienes intentan salir o se han salido del deber ser de la masculinidad hegemónica.

En el círculo de hombres de la institución educativa ubicada en el corregimiento de San Antonio de Prado, leer que dos hombres podían enamorarse y vivir felices para siempre, generó muestras de asco y repulsión. Aunque en el discurso dejaban leer que ese tipo de relacionarse era *normal* y que no les afectaba, ya que “cada persona hace y



es lo que quiera, desde que no le haga daño a los demás”, al momento de pedirles que expresaran en dibujos lo que sintieron luego de leerlo, elaboraron emoticones que tenían que ver con asombro y asco.

El asco a las actuaciones femeninas en los hombres se asume como un hecho *natural*. Los hombres no podemos ni debemos actuar por fuera de los mandatos de rudeza y fuerza, mucho menos por fuera de la heterosexualidad. Hacerlo excluye de la colectividad masculina y causa vergüenza a quienes pretenden defenderla. Sobre el asco, Valeria Florez dice:

lo que suele inspirar repugnancia es la idea del homosexual varón, imaginado como penetrable analmente. La idea del semen mezclado con heces en el interior del cuerpo de un hombre es una de las más repugnantes que puedan ser imaginadas por los varones, para quienes la idea de no penetrabilidad es una frontera sagrada contra lo pegajoso, lo viscoso y la muerte (2016, p. 21).

En los círculos nos acercamos a discutir sobre la receta de hombre y mujer, que dicta el sistema sexo/género, a través de la cocina, elaborando galletas de mantequilla y mazapanes. A continuación compartiré un par de recetas (de hombre y mujer) que construimos:



Figuras 2 y 3. La receta de hombre y mujer.



Fuente: Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela. 2019.

Este no fue un ejercicio de caricaturizar la realidad, no es un ejercicio de exageración. Invité a los participantes a que elaboraran una receta de mujer y hombre y ese fue el resultado. Rasgos que en realidad son estereotipos y un accionar plagado de prejuicios, que plantean el deber ser de mujeres y hombres, a quienes ubican en lugares diferenciados, negando o permitiendo el ser en libertad.

Por un lado, la mujer es bella, sonriente, sexy. A ella se le adiciona una cucharada de inteligencia, una libra de vanidad,



una libra de responsabilidad, sensualidad, coquetería, dos libras de sensibilidad y ternura y un kilo de habilidades domésticas.

Mientras tanto, al hombre se le permite estar desnudo, mostrando un gran pene, que lo caracteriza como muy masculino. Está rodeado de posibilidades que le dan libertad: una motocicleta, drogas, deporte, sin zapatos, sin nada que lo ate. Tiene herramientas cerca, pues todo hombre debe saber usarlas. Sus características, entre muchas que se mencionan, son la fuerza, el poder, la autoridad, la inteligencia y la competitividad. Quiero citar aquí a Marina Subirats (2014), quien en la introducción de su texto *Forjar un hombre, moldear una mujer*—en el que narra tales procesos en la familia— dice no saber si ese proceso fue más fácil para ella o para sus hermanos, y asegura que fue más difícil para ellos, “porque finalmente huyeron en cuanto pudieron” (2014, p. 70). Sobre los hombres ponen cargas muy pesadas, muy difíciles de llevar, pero hacemos todo lo posible por llevarlas, por no dejarlas caer, para no perder nuestro estatus de machos, que todo lo podemos.

Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte (Le Huche, 2011), en principio representa todo *lo correcto*: es fuerte, trabaja y está enamorado de una mujer... hasta que pone en evidencia la presencia de un secreto.

Cuando en los círculos de hombres trabajamos los textos de *Billy y el vestido rosa* y *Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte*, se generó todo tipo de dudas y confusiones respecto al deber ser. No se entiende, como yo no entendía, que un hombre



usara un vestido. Tampoco que un hombre fuerte como Héctor viviera solo y tuviera un secreto: tejía. Eso provocó que los hombres del grupo de Lovaina señalaran a Héctor no solo como gay, sino como un “gay pluma”, algo que, para algunas identidades masculinas, es un agravante al hecho de ser homosexual, “puede ser gay, pero que no se le note”, sentenciaba La Pecosita, cada vez que tenía oportunidad.

Leer y saber de formas diferentes de ser hombres y de asumirse como masculinos —en los textos citados y en las historias de los hombres que participamos en los diferentes grupos—: no gustar del fútbol, no ser infiel, sentarse haciendo carrizo, estudiar una carrera universitaria diferente a las que se espera curse un hombre; respetar la palabra y el ser de la mujer, escucharla y valorarla; respetar a las personas con orientaciones sexuales o identidades de género no hegemónicas; evaluar y abandonar los prejuicios y estereotipos que hemos asumido como naturales, entre otras acciones de concienciación, permite identificar que hay otras formas de transitar el camino para llegar a ser hombres y asumirse o no como masculino. No hay una sola forma de serlo, no hay una sola forma de asumirse y de relacionarse consigo, con los pares, con las mujeres y con la naturaleza.

SOCIALIZANDO AL MACHO

A lo largo del texto he querido presentar cómo hombres y mujeres hemos sido socializados para cumplir papeles



determinados en la sociedad. También, cómo esos roles que debemos cumplir implican desconocer a otros, generando formas de relacionarse en pugna y profundamente desiguales, sumiéndonos en un versus que busca borrar, desaparecer, conquistar al otro que se considera inferior, menos importante, menos cumplidor del *deber ser masculino*. Una suerte de insertar en los cerebros de los hombres “un pedazo de pasado que no hará sino enredarse en sus piernas, al tener que caminar por el mundo” (Subirats, 2014, p. 107).

En nuestro contexto occidental, nos han hecho creer que ser hombre trae consigo un paquete de privilegios y acciones que deben cumplirse a cabalidad, con el fin de no poner en duda (en riesgo) la masculinidad.

Al nacer (o desde antes, gracias a una ecografía o al buen ojo de las matronas: madre con solo mirar podía decir si era niño o niña el ser que venía en camino), se nos asignan unos roles correspondientes a la genitalidad. A los hombres nos corresponde, entre otros, ir a la guerra, ser productores y competitivos. Mientras tanto, a las mujeres les corresponden las tareas domésticas, parir hijos y estar en casa.

Subirats (1999) es clara respecto a lo que he expuesto: señala que las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres. Una serie de prescripciones sobre lo que



deben hacer y sobre cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Es decir, hay unos patrones de comportamiento estandarizados, de los que se debe asegurar su funcionamiento. Estos son conocidos como los géneros masculino y femenino. Los cuales, en voz de la autora:

constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cual sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos (Subirats, 1999, p. 23).

En uno de los encuentros con los hombres del círculo en Lovaina, al preguntarles cuándo *salieron del clóset* como hombres,³ varias de las respuestas permitieron observar esto que he planteado: las notas de los hombres dan cuenta de que se es hombre en la medida que el comportamiento se corresponde con las características biológicas. Se espera que un hombre sea atraído por las mujeres, que sea heterosexual.

³ Se les exige a las personas con una orientación sexual por fuera de lo establecido, que la asuman públicamente. Esto se ha entendido como *salir del clóset*, hacer pública su orientación. Los participantes se intimidaron con esta pregunta, nunca se las habían hecho. “Del clóset deben salir las personas que se asumen como homosexuales, yo soy hombre”, señalaron varios de ellos.



Figuras 4 y 5. ¿Cuándo salí del clóset como hombre?

Me di cuenta cuando emble
con conversaciones con chicas
y luego ellas me tiraron
los perros (coqueteo) entonces
vi la posibilidad que era un
hombre con características
atractivas no solo para los
chicas sino también
chicas.

yo salí del clóset como
hombre cuando tuve mi
primer novio, desde entonces
me di de cuenta que
me gustaban las
mujeres.

Fuente: Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela. 2019.

Reducir a los hombres a ciertos patrones de comportamiento ha causado daños explícitos e implícitos en las relaciones. En los explícitos podría señalar las diferentes formas de violencia evidentes, como el maltrato a las mujeres: golpearlas, considerar que son nuestra propiedad o que están para servirnos. También entrarían en esta categoría las riñas con otros hombres, las cuales buscan defender el escalafón de masculinidad cuando se ve en peligro, o el agredir física o verbalmente expresiones afectivas no heteronormativas.

Por otro lado, en los implícitos encuentro una defensa de la masculinidad a través de una violencia que no se ve, una violencia simbólica que ha sido naturalizada, como la exigencia a demostrar y demostrarse el grado de hombría, actuando muchas veces de manera contraria a su sentir. Ambas maneras buscan ejercer la dominación, para lo cual se hace uso de la violencia abierta o encubierta (Schongut, 2012).



Muestra de ello es lo que tuvo que vivir V⁴ en su adolescencia:

En mi adolescencia, esos cuestionamientos retumbaban en mi cabeza, así que comencé a tener novias, a exigirme compartir y realizar actividades que muy dentro de mí, sabía que no eran consecuentes con mi ser; pero debía hacerlas para ser. Sí, ser lo que otros querían y esperaban que fuera, un ‘hombre’ (sic).

Mientras tanto, Manuel Alejandro Villa Machado,⁵ escribe: “Con las niñas de la escuela tenía una relación extrañísima, recuerdo también que les decía, siendo niñas de pueblo, además católico, que me mostraran su cuerpo, era como una inocencia sin perversión, simplemente quería verlas” (sic).

Por otro lado, José⁶ anota:

Con las mujeres, creo que siempre estuve cómodamente relegado a la *friendzone*, (me da mucha risa hablarte de esto jajajaja) pero así era, creo que representaba una especie de amigo con quien sentían confianza, creo que me llegué a sentir hasta defendido por ellas en diferentes momentos, en discusiones y otros espacios, era considerado un hombre caballeroso y respetuoso (sic).

⁴ V forma parte del círculo de amigos. Decide nombrarse así, no porque busque no ser identificado, sino por ser la primera letra de la palabra *victoria*, que trae consigo un doble significado, el de sentir que salió victorioso ante los señalamientos por su orientación sexual, y como nombre femenino que habría usado, de haber optado por un proceso de reafirmación sexual.

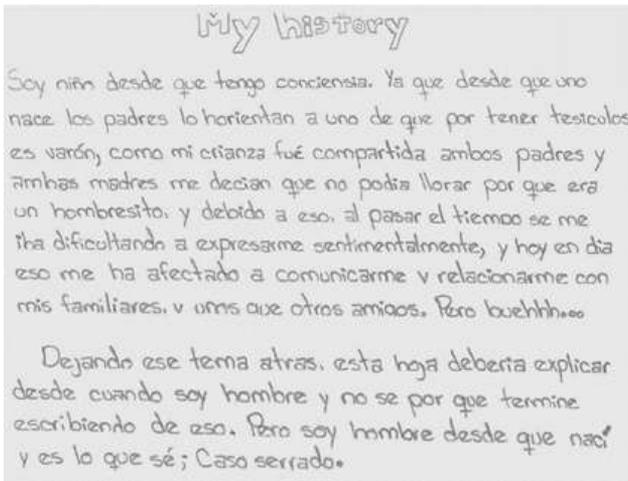
⁵ Manuel Alejandro Villa Machado es parte del círculo de amigos.

⁶ José forma parte del círculo de amigos.



Estos comportamientos, esa violencia, estos tipos de relaciones no están escritos en el ADN, como se nos ha hecho creer, no es parte de nuestra naturaleza como hombres solucionar los inconvenientes hablando fuerte o golpeando a otros para hacerlos entrar en razón. Estos comportamientos los aprendemos, se nos socializa para ser masculinos y femeninas. Así lo evidencia el relato de Anonymous —como decidió nombrarse en el proceso investigativo—, un hombre de 14 años, estudiante de grado octavo, y quien participó en el círculo de la institución educativa ubicada en el corregimiento de San Antonio de Prado. Titula la respuesta a la pregunta “¿Cuándo salí del clóset como hombre?”, como *My history*...

Figura 6. ¿Cuándo salí del clóset como hombre?



Fuente: Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela. 2019.



Anonimous comienza a nombrar su socialización, presentando a los padres como orientadores de ese proceso, que se da desde las características biológicas: “por tener testículos es varón”.

No llorar es una característica masculina que he esbozado en distintos lugares del texto, de cómo negarnos a llorar es negar la posibilidad de ser y de sentir. Este hombre asegura que esa negación al llanto le dificultó expresarse sentimentalmente, sobre lo cual comparte la siguiente frase: “hoy en día me ha afectado a comunicarme y relacionarme con mis familiares y unos que otros amigos” (sic).

Y como una puesta en escena, culmina ese primer párrafo con un contundente “pero buehhh...” y prosigue a evidenciar que ya se ha puesto lo suficiente en evidencia con lo expresado anteriormente. Así que le pone fin a su escrito aclarando no ser consciente del por qué escribió “todo eso” y cierra el caso señalando que es hombre desde que nació.

De esta forma, la socialización del macho no es otra cosa que “la afirmación de unos egos masculinos sin otro norte que imponerse, triunfar, tener poder a costa de lo que sea, sin ningún respeto por la vida” (Subirats, 2014, p. 100).

REBUSCAR EN NUESTRA VIDA

El relato de una vida requiere mucho esfuerzo y valor, declara Demetrio: “El primero es una virtud que uno aprende por sí mismo, aplicándolo y ejercitándolo en muchas ocasiones...”



en cambio, el valor de hablar y escribir sobre uno mismo sólo nace cuando nos armamos de paciencia para rebuscar en nuestra vida” (1999, p. 99).

Concibo la investigación narrativa no solo como una metodología que permite obtener una información validada para la academia, sino como una forma de construcción de realidad, dado que “hacer investigación narrativa es atravesar una puerta condenada (el arte de lo imposible) para llegar a un espacio en el que ciencia, arte y saber popular se tocan y se alteran” (Ortiz, 2015, p. 7).

La investigación narrativa como posibilidad de poner en jaque el poder, ese que Quijano comprende como “un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control” (2007, p. 96), no solo económico o espacial, sino del ser (de la sexualidad, por ejemplo) y el saber.

Con este proceso investigativo me sumergí, en compañía de otros hombres, en “la realidad en nuestro contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Ruiz, 2012, p. 25). Para que se diera el anterior escenario, encontré como apuesta metodológica, ideológica y epistemológica la investigación de corte biográfica y narrativa, pues, como señala Rivas (2012), esta representa un modo de superar la dicotomía entre lo subjetivo y lo institucional en la investigación. No tendría



sentido que este tipo de investigación, que se pregunta por las subjetividades y propende por la descolonización del ser, se diera desde la búsqueda de *la verdad*, lo que favorecería modelos hegemónicos presentes en la investigación educativa.

Aquí, los relatos de los sujetos son construidos en contextos específicos, de forma que representan las lecturas que estos hacen de los entornos a través de su experiencia. Así, por medio de las voces de los sujetos, pudimos comprender esos contextos en los que se han producido. De esta manera, al investigar las narraciones o las biografías, investigamos los contextos y los procesos que han tenido lugar.

Por ello, vi en la investigación biográfica y narrativa una posibilidad de alejarme del ideal positivista, que busca establecer una distancia (una barrera objetiva) entre investigador y objeto investigado, lo que crea una despersonalización en la búsqueda incesante de objetividad. Esto, no como un rechazo a la ciencia, como señala Van Manen, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal. Ello como consecuencia también de una ciencia construida por y para los hombres, un planteamiento que el feminismo ha denunciado e investigado, lo que ha permitido reconocer la emergencia simultánea en el horizonte cultural de la modernidad, de la asociación entre un “modelo de ser hombre” y “un modelo de hacer ciencia” (Núñez, 2004).



La narrativa es, por tanto, una forma de investigación científica humanizada, que en voz de Bolívar Botía viene justo a negar el pedido de objetividad que mencioné líneas arriba, pues los participantes hablan de sí mismos, sin silenciar su subjetividad, lo cual permite que “narrativas de gente y narrativas del investigador se fundan productivamente para comprender la realidad social” (2002, p. 5).

Narrativizar la vida en un autorrelato es, como dicen Bruner y Ricoeur, un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). Es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 2002), cuyo objetivo son las vicisitudes de las intenciones humanas (Bruner, 1998).

Al contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los *actores* narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar, 2002) que le apuesta a que el significado que les atribuyen esos actores se convierta en el foco central de la investigación.

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas, aseguran Connelly y Clandinin (1995, p. 11).

Apunté entonces a que la investigación biográfica y narrativa respondiera como enfoque y como método, en compañía del círculo de hombres que respondió como técnica, lo cual imprimió al trasegar investigativo “reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2005, p. 51). Pues



la investigación, como señalan Rivas y colaboradores, “nos desafía a posicionarnos, a buscar sentidos que habiliten formas de entender el mundo, para cambiarlo, para no ser indiferentes a él y a las realidades de los sujetos que lo habitan” (2021, p. 140).

Lo aquí expuesto se tejió desde la valoración y el respeto por la diferencia, pues aunque busqué relatar el paso por una misma agencia socializadora, la escuela, las vivencias en cada hombre —así alguno haya estado en un mismo espacio geográfico— fueron diferentes.

Mi apuesta siempre fue garantizar un espacio seguro, confiable, en el que se pudiera estar y participar con libertad, con espontaneidad, sin temor a ser borrado, desmentido o vituperado. De la misma forma, quise garantizar la no universalización de los relatos y las categorías que emergieron, dado que, como he dicho a lo largo de este apartado, propuse la comprensión de los relatos como expresiones de experiencias, pues, como señala Rivas, “la realidad es esencialmente una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que formamos parte de ella” (2012, p. 81). Lo cual refuerzan Connelly y Clandinin (1995), al asegurar que el estudio de las narrativas es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

PUNTADAS FINALES

He hablado de mí, he citado a hombres cercanos y a autores y autoras que me acompañan en este caminar. Este tipo de trabajo,



en el que hombres de diferentes estirpes y grupos etarios hablan de sí, se nombran y nombran a otros en sus relatos, permite hacerle frente a la ignorancia que cerca y protege a la masculinidad hegemónica y, por lo tanto, a la colonización del ser/saber/poder.

Una ignorancia que, como ya he señalado, no es ausencia de conocimiento, sino postura política que actúa como una muralla que aleja (prohíbe de tajo) las discusiones y las interrogantes por cómo nos forjamos como hombres, y cómo la heterosexualidad se convierte en el deber ser de los varones. Es “el deseo paradójico de no saber aquello que ya sabemos, el trabajo apasionado de la negación y la denegación” (Britzman, 2016, p. 76).

Como hombres se nos ha ordenado seguir unos parámetros, unas formas de relacionarnos, de habitar los cuerpos y los territorios. Unas verdades absolutas que privilegian la homogenización e incapacitan la diferencia.

Negarnos a la posibilidad de poner en duda esas formas hegemónicas es ignorancia, saber de memoria recetas que nos hagan ver menos machistas, es ignorancia. Nombrarnos —como se ha vuelto moda— hombres nuevos o deconstruidos es una forma de poner en función esa *pasión por la ignorancia*.

Abandonamos dicha pasión en la medida en que la pregunta habita nuestro ser, en la medida en que ejercicios como este en el que participé permiten evidenciar la manera en que se forjaron en nuestros cuerpos unas y no otras formas de ser. Toda indagación narrativa, apuntan Rivas, Márquez, Leité y Cortés (2020), supone un nuevo relato (*re-*



telling) que implica la reconstrucción de la acción (*re-living*). Praxis para Freire (2005): reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

Nos hacemos a un lado de la ignorancia al acompañar a la reflexión de acción transformadora. Al abandonar el repetir sin sentido el *todos y todas*, creyendo que esto *per se* nos hará hombres diferentes. Pasa por aceptar las formas en que borramos a la otredad y ver de qué manera podemos desaprender esas formas anquilosadas, lodosas, que nos paralizan. Pues, como apunta Silvia Rivera (2019), no puede haber un discurso de la descolonización (en nuestro caso del ser y del saber), una teoría de la descolonización, sin una práctica (un hacer) descolonizadora. No podemos quedarnos en el “cómo hacer” olvidando al “qué sentido tiene” (Rivas et al., 2020).

En este caminar para abandonar la ignorancia que muestra su rostro como prácticas sexistas, heteronormativas, colonizadoras del ser y del saber, necesitamos la presencia de otros hombres, por ello la constitución de círculos de hombres, como una posibilidad de quebrar la jerarquía propia de la masculinidad hegemónica, mirando el rostro del otro de manera horizontal, escuchando sin preconcebir que alguien tiene la razón, partiendo de nuestra ignorancia y de la posibilidad de abandonarla. Nadie se libera solo, lo apunta Freire (2005), pero tampoco hay liberación de unos hecha por otros. Es necesario entonces tomar la decisión, andar el camino con otros, pero



viviendo el propio proceso de “parto doloroso” (Freire, 2005, p. 47), al que asemeja el autor la liberación, el abandono de la ignorancia, la descolonización del ser y saber masculinos.

Es necesario pensar, “repensar, vías específicas para su liberación, esto es, para la liberación de las gentes, individualmente y en sociedad, del poder, de todo poder” (Quijano, 2007, p. 125).

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (2002). “¿*De nobis ipsis silemus?*”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Britzman, D. (2016). Curiosidad, sexualidad y currículum. En D. Britzman, V. Flores & B. Hooks, *Pedagogías transgresoras* (Trad. G. Herczeg) (pp. 69-98). Córdoba: Bocavulvaria.
- Bruner, J. S. (1998). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia en investigación narrativa. En J. La Rosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.



- De Haan, L. & Nijland, S. (2004). *Rey y rey*. Barcelona: Serres.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Fine, A. (1995). *Billy y el vestido rosa*. Bogotá: Alfaguara.
- Florez, V. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En D. Britzman, V. Flores & B. Hooks, *Pedagogías transgresoras* (Trad. G. Herczeg) (pp. 13-30). Córdoba: Bocavulvaria.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Trad. J. Mellado). México: Siglo XXI Editores.
- Goodson, I. F. (2017). El ascenso de la narrativa de vidas. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 27-41. Recuperado de <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/55>
- Hill, P. & Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Madrid: Morata.
- Le Huche, M. (2011). *Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte*. Buenos Aires: Pípala.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Muñoz, H. (2017). *Hacerse hombres: la construcción de masculinidades desde las subjetividades*. Medellín: Fondo Editorial FCSH.
- Núñez, G. (2004). Los “hombres” y el conocimiento: reflexiones epistemológicas para el estudio de “los hombres” como sujetos genéricos. *Desacatos*, 15-16, 13-32. Recuperado de <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1069>



- Núñez, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, 4(1), 9-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/694/69445150001.pdf>
- Ortiz, M. N. (2015). Avatares de la investigación narrativa en educación. En *XIV Jornadas, II Congreso Internacional del Maestro Investigador. Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas, D. Herrera, S. Kushner, R. Waller, J. Simmons, B. M. Celada, ... & D. Herrera (eds.), *Voices y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. XX-XX). Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- Rivas, J. I. (2012). La investigación biográfico narrativa. El sujeto en el centro. En *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. Castellón: Universitat Jaume I de Castellón.
- Rivas, J. I., Márquez, M. J., Leite, A. E. & Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62. DOI: 10.24310/mgnmar.v1i3.9495

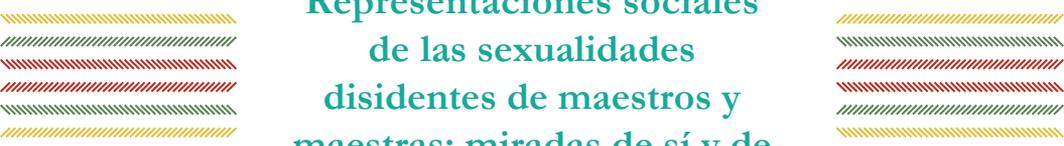


- Rivas, J. I., Prados, M. E., Leite, A. E., Cortés, P., Márquez, M. J., Calvo, P., ... & Acuña, M. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 139-151. DOI: 10.36367/ntqr.5.2021.139-151
- Rivera, S. (2019). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(2), 27-65. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/119/73>
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. XX-XX). Barcelona: Paidós.
- Subirats, M. (2014). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona: Editorial UOC.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.





Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros y maestras: miradas de sí y de los otros/as



Diana Carolina Osorio-Tabares⁷

INTRODUCCIÓN

Este texto es el resultado investigativo de un camino de encuentros y desencuentros desde mi ser maestra con la escuela, al reconocerla como lugar donde los maestros y las maestras también somos, resignificamos (quizá otros y otras no) los modos y maneras en las que nos habitamos, e invitamos a habitar los cuerpos y los territorios a los y las estudiantes, a nuestros compañeros y compañeras docentes, a partir de lo que pensamos e instalamos como prácticas en los corredores y aulas de nuestras escuelas. Por ello, en este estudio planteo analizar las representaciones sociales que han construido los maestros y las maestras sexualmente disidentes

⁷ Profesora de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y maestra de primaria en el municipio de Medellín. Contacto: dcarolina.osorio@udea.edu.co

sobre sí mismos/as, al igual que las representaciones que han construido los maestros y las maestras heterosexuales sobre las sexualidades disidentes en el escenario escolar y, en consecuencia, conocer las creencias que los maestros y las maestras tienen acerca de la diversidad sexual y de género.

El texto está compuesto por distintos apartados: primero se plantea la problemática sobre las diversidades sexuales y de género en el contexto escolar, luego se abordan las narraciones de quienes participaron en el estudio, y al final se presentan las conclusiones de este ejercicio investigativo. En los antecedentes —el punto de partida— se recogen los principales resultados de la búsqueda bibliográfica, que incluyó artículos de investigación y tesis de maestría y doctorado que se han realizado en los últimos 10 años en el escenario local, nacional e internacional. Luego, se exploran diferentes posturas teóricas, en la sección denominada “Voces que orientan”, donde se buscó plantear la proximidad de la teoría de las representaciones sociales y la educación, y cómo este marco comprensivo permitiría comprender el significado del sistema sexo-género y los aportes de los dispositivos pedagógicos de género. Posteriormente, en el apartado “Voces y palabras”, se refieren las experiencias de quienes participaron en la investigación, a partir de las cuales se presentan sentires, reflexiones y análisis propuestos en el estudio, en el apartado titulado “Los unos y los otros”. Finalmente, se plantean las implicaciones que tienen las representaciones sociales que



han construido los maestros y las maestras en relación con las disidencias sexuales, y los caminos posibles para transformar esas creencias en la escuela.

En esta investigación participaron maestros y maestras que trabajan en los niveles de educación preescolar, básica y media en la ciudad de Medellín, Colombia. Estas personas se involucraron de manera voluntaria, tras convocarlos en un ejercicio de voz a voz. El encuentro con cada uno de estos sujetos permitió darle sentido a este estudio, puesto que sus historias personales, sus realidades y sus experiencias en la escuela evidencian los discursos y concepciones que aún permanecen en ella sobre las sexualidades disidentes y, por ende, el reto que queda por transformarlas.

LA PREGUNTA POR LOS OTROS Y LAS OTRAS DE LA ESCUELA

¿Y qué pasa con el Otro cuando ha desaparecido? ¿Qué pasa con la realidad, qué pasa con el cuerpo, cuando los ha sustituido su fórmula operativa? ¿Qué pasa con el sexo, el trabajo, el tiempo y todas las imágenes de la alteridad, cuando sucumben a manos de la síntesis tecnológica? ¿Qué pasa con el acontecimiento y la historia cuando están programados, emitidos y diluidos hasta el infinito en los medios de comunicación?

Jean Baudrillard

En la escuela se ha escuchado a los maestros y a las maestras atestiguar lo suficiente las cotidianidades propias de su profesión; por poner algunos ejemplos, la dificultad en la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento, la desvalorización social de su labor y las condiciones de los gremios sindicales. Sin embargo,



las voces de los maestros y las maestras que ven, sienten y viven la escuela desde la diversidad sexual se han escuchado en voz baja, pues las costumbres que determinan sus prácticas han silenciado la polifonía de sus relatos y subjetividades, al mantener la idea de que los maestros y las maestras se han constituido desde dos únicas posibles formas de ser: hombres y mujeres heterosexuales que se representan desde los roles de género socialmente aceptados, que responden a las tareas y expectativas consideradas apropiadas a su sexo biológico, además de asumirse como transmisores del conocimiento y técnicos del currículo.

De ahí la apuesta por visibilizar las representaciones sociales desfavorables que perviven en la sociedad —y, por ende, en la escuela— en relación con la diversidad sexual, por darles la voz a los maestros y las maestras para explicar cómo las relaciones que en este escenario se tejen siguen ancladas en posturas androcéntricas y hegemónicas que sustentan las prácticas homofóbicas y excluyentes en las aulas, pues las imágenes tradicionales de hombre y mujer heterosexuales se reproducen y mantienen en los discursos escolares, en las áreas y asignaturas, así como en las conversaciones entre los profesores, lo que explica también que la educación siga considerando solo la existencia de esas dos identidades. Al respecto, Barrantes y Cruz (citados en López, 2005) plantean que la educación es el proceso y el resultado de la concepción burguesa de la cultura y el ser humano, regenerada de manera constante por medio de



la escuela y otras instituciones que funcionan como aparatos ideológicos del Estado, pues al ser una institución social que erige a los ciudadanos y las ciudadanas de las sociedades escolarizadas, la educación reproduce prácticas excluyentes en contra de quienes no logran ser ese ideal de hombre y mujer que se sigue privilegiando en la cultura occidental: ser ricos, blancos, cristianos, inteligentes y heterosexuales. En este sentido, hay que reconocer la escuela “como un espacio de socialización para la consolidación de orientación e identidades heterosexuales, que se asumen como un destino necesario y totalizante” (García, 2007, p. 10) que privilegia el ser mujer femenina y hombre masculino, y pone en situaciones de exclusión y discriminación constante a quienes no se asumen desde esas identidades, como ha sido el caso de las personas con sexualidades disidentes que llegan al sistema educativo, pues “la escuela ha sido generadora de homofobia, porque ha querido homogeneizar desconociendo lo particular al enseñar el binarismo heteronormal en el que crecimos, en el que se nos educó, como la única posibilidad” (Bustamante, 2014, p. 182).

Al desconocer que los maestros y las maestras son actores de la vida escolar cuya identidad, al igual que la de sus estudiantes, se construye y deconstruye de manera permanente en la escuela, y al limitar su presencia a ser vigilantes del orden y portadores de conocimientos técnicos, se omite su incidencia en la vida escolar, en las relaciones que tejen con sus pares, con los estudiantes y con los demás



integrantes de las comunidades educativas, por lo que se les está regulando y produciendo subjetivamente. Dicho de otro modo, la escuela, como institución moderna, es un dispositivo que ha producido sujetos escolares útiles y dóciles a partir de ciertas formas de clasificación y de tecnologías de poder; no obstante, me interesa destacar que dicha producción de subjetividad no solo aplica para el escolar, sino también para el maestro, pues a pesar de que la escuela y el maestro surgen como acontecimiento de poder, a este último se le exige ser determinado tipo de docente, un maestro que también es clasificado (sea desde sus títulos universitarios, la legislación, los exámenes, la experiencia), controlado (en el uso del tiempo, los planes de estudio, etcétera) y vigilado (vigilando la vigilancia) (Rodríguez, 2012, p. 2).

En efecto, tal como muestran las investigaciones rastreadas en el punto de partida, a los maestros y las maestras no solo se les regulan sus comportamientos, saberes y opiniones: se encontró que les generaba temor asumir su orientación sexual en sus lugares de trabajo, dados los prejuicios que persisten socialmente, por lo que sus voces, vivencias e identidades han sido invisibilizados, y por ello eligen ocultarse, para no ser estigmatizados. Al respecto, se identificó que—en Colombia—el *Decreto 2277* del año 1979, que establece las normas para el ejercicio de la profesión docente, en su artículo 46 catalogaba la homosexualidad como causal de mala conducta, pero 17 años después queda derogado, tras la ponencia de



la sentencia C-481/98, del magistrado Alejandro Martínez Caballero, bajo el argumento de que “la homosexualidad no puede constituir una causal de mala conducta de los docentes, pues no existe ninguna razón constitucionalmente relevante que la justifique” (Corte Constitucional de la República de Colombia, 1998), además de los artículos 13, 15, 16, 25 y 26 de la *Constitución Política de Colombia*. Sin embargo, 20 años después de haber sido ajustado dicho decreto, a los maestros y a las maestras de educación preescolar, básica y media aún les atemoriza nombrarse y ser nombrados como homosexuales o lesbianas, lo que ratifica que las representaciones sociales no logran transformarse en el mismo sentido que la normativa.

Sin duda, las situaciones de discriminación y homofobia a consecuencia de la orientación sexual no solo han sido una realidad que viven los y las estudiantes: los maestros y las maestras también conviven con los prejuicios que sus pares, los estudiantes y los padres de familia tienen en la actualidad sobre la diversidad sexual y de género. Por ejemplo, en junio del año 2016 el diario *El Espectador* publicó una nota titulada “Soy un homosexual orgulloso: profesor Oscar Arcila”, sobre un docente que narra cómo ha vivido la homofobia y la discriminación en el lugar donde trabaja, por ser públicamente gay.

De este modo, la discriminación y exclusión que han vivido los maestros y las maestras como el profesor Arcila, evidencian cómo las prácticas segregadoras en las instituciones educativas son resultado de las representaciones sociales



negativas que permanecen ancladas en la sociedad sobre quienes han sido llamados maricas, cacorros o machorras, pues aún no se logra transformar estas categorías semánticas en otras formas de nombrar y percibir al otro/a, por lo que resulta urgente introducir nuevos códigos en el lenguaje a partir de la discusión del tema de la diversidad sexual en la escuela, y transformar las formas de nombrar, pues “valdría la pena preguntarse qué es eso que hemos escogido y estamos escogiendo —en términos de relaciones de género— para transmitirles a quienes nos sucederán” (Gil, 2015, p. 88), pues aún se usan y perpetúan los vocablos segregadores y violentos hacia el otro o la otra diferente. De ahí la apuesta por provocar cuestionamientos en el escenario escolar que permitan poner en tensión los significados sobre la diversidad sexual y de género que están presentes en los discursos y las prácticas de los maestros y las maestras, y en los juegos de los niños, las niñas y los jóvenes, que generan homofobia, discriminación y ocultamiento. Con base en lo anterior, se pretende indagar ¿de qué modo han construido las representaciones sociales sobre las sexualidades disidentes los maestros y las maestras heterosexuales y sexualmente disidentes que laboran en los niveles de educación preescolar, básica y media del sector oficial de la ciudad de Medellín?

Estudiar la diversidad sexual en la escuela abre la posibilidad de problematizar las prácticas sexistas y excluyentes que se viven en ella, y de proponer a la academia, las universidades



y la escuela poner la mirada en los maestros y las maestras como sujetos con historias y creencias que pueden o no hacer posible que las identidades diversas vivan y disfruten la escuela como un lugar de aprendizaje, resistencia y transformación social desde sus propias voces y experiencias. En este sentido, plantear el análisis de la diversidad sexual del profesorado como tema de estudio en el ámbito educativo, es una apuesta por comprender el tema desde otros actores, para ampliar las perspectivas de análisis y poder contribuir en los desafíos permanentes que conlleva la formación de maestros y maestras en los diferentes niveles de pregrado y posgrado.

PALABRAS QUE ORIENTAN: REFERENTES CONCEPTUALES

“Respetar al otro es no intentar conocerlo, clasificarlo. El respeto al otro no busca tematizarlo. No es un respeto por la diferencia, sino una contemplación de la diferencia”

Carlos Skliar

El análisis de las representaciones sociales de los maestros y las maestras sobre la diversidad sexual en el contexto escolar no parte de la teorización sobre lo que es o debe ser un maestro ni de qué se entiende por representaciones sociales o de conceptualizar la diversidad sexual, más bien implica comprenderlos como sujetos centrales en los procesos educativos y las relaciones humanas que se dan en la escuela, pues son quienes movilizan el pensamiento, las relaciones y la



cultura escolar. Asimismo, las representaciones sociales deben entenderse como el pensamiento que se construye en y desde la colectividad, siendo determinante en las prácticas relacionales entre hombres y mujeres en la escuela. Finalmente, la categoría sexualidad se precisa como una construcción histórica en la que desde diferentes escenarios —en este caso, la escuela— se construye también la identidad sexual, atravesada además por la cultura, las creencias y los lugares que han ocupado los hombres y las mujeres.

LOS SUJETOS MAESTROS Y MAESTRAS DE LA ESCUELA

Inicialmente, conceptualizar sobre los maestros y las maestras ha supuesto intelectualizar su práctica; en específico, se concibe que el saber pedagógico es lo prioritario y les ofrece un lugar en la escuela. Por ejemplo, desde afuera de esta se han conceptualizado las identidades de los docentes, mediante posturas políticas y académicas que debaten sus prácticas y enfoques pedagógicos, para determinar cómo deben ser, actuar y pensar, basadas en afirmaciones tales como los maestros y las maestras deben “volverse otro, dejar de ser lo que han sido históricamente, esto es, un operario del currículo, un planeador de acciones de enseñanza” (Echavarría & Echeverry, 2013, p. 7). Esta mirada pone en evidencia el panorama del maestro de la década de los años ochenta, caracterizada por los conflictos del magisterio en su



lucha contra el Estado para reivindicar su lugar central en el sistema educativo, el surgimiento de gremios sindicales que representaban las luchas por sus derechos como profesionales de la educación, y por la reflexión sobre la pedagogía como su objeto de saber; es decir, destaca que hasta dicho momento se identifican las imágenes de maestro y maestra como sujetos de saber, sujetos sindicales y sujetos políticos. Posteriormente, en el devenir histórico colombiano, esta imagen aparece claramente asociada al reconocimiento de su subjetividad pedagógica y política, ilustrada desde su responsabilidad en la transmisión del conocimiento, sus luchas sindicales, sus construcciones epistemológicas sobre la pedagogía como su saber fundante, su papel como funcionarios del Estado, además de las nuevas configuraciones a partir de los movimientos pedagógicos de la década de los años ochenta.

Por otro lado, se identifica que las exigencias que la sociedad les impone a los maestros y las maestras sobre su comportamiento, responden a la subjetividad moral y religiosa que ha fundamentado su labor desde los siglos XVIII y XIX, pues su tarea era servir de ejemplo a sus estudiantes y formar ciudadanos virtuosos, mientras que la mirada sistemática sobre sus identidades sexuales y *corpopolíticas* suprimieron esas subjetividades sexuadas, que los constituyen como actores de la escuela, personas que no se deshacen de su humanidad para ser y hacer el acto pedagógico como se ha pretendido que sea.



Significa entonces que para lograr *retratar* a los maestros y las maestras desde otras concepciones, la “construcción simbólica, individual o colectiva, en forma de patrones culturales que marcan, de manera perdurable, pautas de comportamiento que afectan el modo de ser y las actitudes de los individuos en una formación social particular” (Ortiz & Pérez, 2010) llamada subjetividad, debe ser tenida en cuenta, pues moviliza los lugares que han ocupado en la escuela, las formas en las que se han descrito y las conceptualizaciones que sobre estos se han hecho desde la academia. Al respecto, Amaya (2012) retoma en su texto la imagen propuesta por Rodríguez (2008) —maestros sujetos a tensión—, quien enuncia cómo los imaginarios que el docente elabora sobre sí mismo, en medio de las preocupaciones nacionales e internacionales por la calidad educativa para responder a las demandas del sistema educativo, ponen en tensión al maestro y a la maestra entre lo que es y lo que debe ser. Estas descripciones visibilizan que el maestro y la maestra son sujetos atravesados por la cultura, la religión, la política y la pedagogía, sin que su subjetividad emerja como parte de las reconfiguraciones que permanentemente vive la escuela y quienes la habitan.

Por esta razón, la visión que propone López (2004) resulta la más cercana a la que en este estudio se pretende describir: pensar al maestro y a la maestra como aquellos en los que deben desarrollarse competencias interculturales que permitan el giro hacia la equidad que la escuela debe dar, a partir de



una mirada autocrítica sustentada en los discursos sobre la riqueza cultural, lingüística y étnica de los diferentes pueblos del planeta, para una convivencia que parta de las reflexiones éticas, ecológicas y epistemológicas antieurocéntricas, críticas de las nociones tradicionales occidentales de desarrollo, progreso, objetividad, historia y ciencia.

Las representaciones sociales

Para el desarrollo de este estudio, la teoría de las representaciones sociales (RS) brinda la posibilidad de analizar las relaciones de género en la escuela, de comprender las imágenes y significados que se construyen sobre las personas a partir de su sexo biológico y orientación sexual. Para este objetivo, en este estudio se retoma a Araya, quien afirma que “un terreno particularmente fértil para estudiar las RS son las concepciones y representaciones de género, ya que están atravesadas por una cultura milenaria de relaciones de poder” (2001, p. 160). La escuela es una institución donde estas relaciones se dan de manera cotidiana, entre personas de diferentes edades, sexos, lugares de procedencia, historias familiares y culturales, de manera que las representaciones sociales de género que en ella se dan “vehiculizan un saber, una construcción social de las categorías de sexo destinadas a mantener las relaciones de supremacía y de dominación de parte de un sexo, que suele ser el masculino” (Mosconi, 1998, citado en Araya, 2001, p. 170). Las representaciones sociales de género que



permanecen en nuestra sociedad explican en parte lo expuesto en los estudios que se exploraron para esta investigación, los cuales coinciden en señalar que la escuela persiste en mantener los roles asignados a las niñas y los niños en relación con su sexo biológico, además de permitir conductas homofóbicas cuando se desafía la supremacía masculina.

Al elegir para este estudio poner en tensión la identidad y la orientación sexual de los maestros y las maestras en el escenario escolar como un fenómeno social y educativo, las representaciones sociales emergen como el lente para analizar los significados que los maestros y las maestras construyen desde y sobre la diversidad sexual, al igual que los significados que construyen sus pares maestros y maestras heterosexuales; por esta razón, optar por esta teoría no es más que poner los discursos que circulan en la escuela como textos fértiles para leer e investigar este fenómeno desde la cotidianidad.

La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función principal es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o una relación cotidiana de intercambios, liberan sus poderes de imaginación (Moscovici, 1979, pp. 17-18). Esta perspectiva amplía el marco de comprensión de las representaciones sociales, y para este estudio se asu-



me como la conceptualización que explica las interpretaciones que construyen los sujetos acerca de las realidades que los circundan y cómo repercuten en las formas de relacionarse de hombres y mujeres, lo cual explica las actitudes y prácticas positivas o negativas de la diversidad sexual y de género en la escuela y la sociedad. Las experiencias individuales vividas en escenarios como la familia y la escuela son la información que en gran medida crean las realidades colectivas, y circulan de tal manera que se vuelven la forma en que las personas asumen su cotidianidad. Explorar las representaciones sociales sobre diversidad sexual de los maestros y las maestras es retomar las creencias, estereotipos, prejuicios y opiniones que han construido desde sus realidades individuales y se consolidan en las interacciones sociales como prácticas y discursos que las trasladan a realidades colectivas.

Las representaciones sociales “sobre la feminidad y las masculinidades funcionan todo el tiempo en la vida cotidiana permitiendo no sólo la comunicación y la actuación en el mundo de las mujeres y los hombres, sino también el enjuiciamiento y la calificación de esa actuación” (Moscovici, 1979, p. 171). Será necesario cuestionarlas y transformarlas para darle cabida a esas otras identidades femeninas y masculinas que se construyen hoy, no solo desde el reconocimiento legal, también desde las creencias que sustentan las prácticas en las familias y la escuela.



La sexualidad: entre la hegemonía y la disidencia

Para acercarse a la sexualidad se retoman elementos de Foucault en *Historia de la sexualidad* (1976), donde se le describe como una experiencia atravesada por la cultura, los campos de saber, las normas y las subjetividades. La noción de sexo y sexualidad se esclarecen a lo largo de un recorrido histórico que se remonta al siglo XVIII, momento registrado como el origen de la producción discursiva sobre la sexualidad basada en la tríada saber, poder y placer, afirmación mediante la que el autor propone comprender la sexualidad como una experiencia históricamente singular, haciendo alusión a los saberes que se refieren a ella, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas en las que los sujetos se reconocen en esta sexualidad. Esta revisión histórica visibiliza cómo las nociones sobre la sexualidad han determinado y producido identidades como las del homosexual y la lesbiana en correspondencia a una historicidad cultural, social, política y económica. En aras de ampliar la concepción de sexualidad, se retoman los planteamientos al respecto de Correa:

Hace referencia siempre a una noción inacabada, a una referencia conceptual que se construye de acuerdo con nociones circundantes o complementarias y, por lo tanto, su alusión está circunscrita a nociones de tiempo, lugar y cuerpo, está permeada por modos particulares de entender lo que se ha llamado realización sexual, deseo y placer; está



construida en relación con los juegos de poder y saber y con las formas de instalación de los deseos y placeres en los cuerpos según los enclaves históricos y culturales, suponiendo, a su vez, una fuga en las construcciones subjetivas particulares (formas individuales de hacerla y vivirla) (2007, p. 33).

En este orden de ideas, para este estudio la sexualidad es considerada una noción histórica y singular que determina las subjetividades en correspondencia o no al sexo biológico, al territorio que habita cada sujeto, la cultura, las estéticas, las creencias, la concepción de mujer, hombre y familia que circulan en la sociedad. Estas subjetividades sexuales están divididas en dos direcciones: las primeras, llamadas sexualidades regulares o hegemónicas, son entendidas como las relaciones entre hombres y mujeres con fines reproductivos, desde una lógica natural, biológica y complementaria, que responde al ordenamiento de los individuos en razón de los roles asignados al sexo masculino y femenino por la cultura, la religión, la familia y la escuela. Las segundas, que en las fuentes bibliográficas exploradas son nombradas como sexualidades erráticas, se incorporan con las transformaciones nominativas en el tiempo como sexualidades por fuera del orden regular; es decir, aquellas relaciones que no se establecen entre hombres y mujeres ni se inscriben en vínculos afectivos y sexuales destinados a la procreación, o sea, aquellas sexualidades que no están legitimadas y construidas desde una relación mono-



gámica y heterosexual (Foucault, 1979). Estas sexualidades, consideradas por fuera del orden regular —en otras palabras, fuera de la norma y la naturalidad—, en este trabajo se adoptan como sexualidades disidentes; siguiendo a Correa (2015): “se utiliza la categoría disidencia/destierro para hacer referencia a los individuos que parecen inscritos en la periferia del orden sexual (utilizando una categoría de Foucault), lo cual supone una representación del individuo anormal producido e interpretado desde una normatividad social dominante”.

De este modo, reafirmarse por fuera de la norma implicaría un ejercicio de disidencia. En el caso de los maestros y las maestras, la orientación sexual homosexual-lésbica y las identidades de género diferentes a hombre y mujer se viven desde el destierro, por fuera del escenario escolar e incluso de lo público, pues su rol profesional pone sobre ellos unas exigencias que entran en disputa con las sexualidades por fuera del orden regular; además, para quienes se reconocen como sujetos maestros y maestras sexualmente diversos, hacerlo constituye un acto de disidencia ante dichas demandas y exigencias sociales.

Sistema sexo-género

Para empezar a comprender esta categoría, cabe recordar que Castellano (1994, citado en López, 2005) señala que la aparición tácita del concepto de género surge en la publicación de *El segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, en 1949, aunque solo hasta



las décadas de los años sesenta y setenta se populariza —en Estados Unidos— el concepto en su acepción de categoría, y hasta la década de los años ochenta empieza a ejercer una real y contundente influencia en las ciencias sociales, desde que el feminismo se apropió de esta categoría para explicar las opresiones del patriarcado y la subordinación de los hombres hacia las mujeres. Solo hasta finales del siglo XX, al surgir como categoría de análisis, se sustenta desde una lógica teórica que pone en oposición a las mujeres y los hombres, mientras que otros consideraron que eran “cuestiones de mujeres” y, finalmente, otros plantearon que el género era la identidad sexual subjetiva, pero aún no se refería como la forma de hablar de los sistemas relacionales sexuales o sociales (Scott, 1986, p. 20). Así, al surgir la categoría de género desde una lógica cultural, se insertan una multiplicidad de factores que dan origen al sistema sexo-género, el cual es expuesto inicialmente por Gayle Rubin de la siguiente manera:

Se han propuesto otros nombres para el sistema sexo/género. Las alternativas más comunes son “modos de reproducción” y “patriarcado”. [...]. Un sistema de sexo-género es simplemente un momento reproductivo de un “modo de producción”. La formación de la identidad de género es un ejemplo de producción en el campo del sistema sexual. Y un sistema de sexo/género incluye mucho más que las “relaciones de procreación” la reproducción en sentido biológico (1975, p. 44).



Es decir, la conceptualización del sistema sexo-género, propuesto por esta autora, provoca abandonar los terrenos de lo biológico y ampliar las posibilidades que tienen los individuos de vivir y construir su sexo en la sociedad, a la par de cuestionar cómo la cultura ha pensado e impuesto los modos de relacionarse, de producción y de organización social de los hombres y las mujeres. Dicho de otro modo, el sistema sexo-género es la forma en la que hombres y mujeres se apropian de unos modos de ser que respondan a expectativas de las sociedades para que todas las hembras se conviertan en mujeres y los machos en hombres, obedeciendo a un tiempo, un espacio y una temporalidad concreta (García, 2007). El siguiente esquema propuesto por García (2004) plantea una distinción gráfica entre el sexo y el género, en el que explica las categorías hembra y macho en relación con: el sexo cromosómico o genético (alelos XX o XY), el sexo hormonal (carga diferenciada de hormonas femeninas y masculinas en todas las personas) y el sexo anatómico (pene o vulva al momento del nacimiento, y desarrollo de los caracteres sexuales secundarios a partir de la pubertad); en cuanto al género, lo aborda desde tres categorías: mujeres, hombres y transgeneristas. El esquema lo complementa con las orientaciones afectivo-eróticas, en las que se ilustran las múltiples posibilidades en las que dos personas se pueden vincular erótica y afectivamente.



DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE GÉNERO

Para comprender la relación entre el sistema sexo-género y la escuela, quizá uno de los elementos más evidentes son los dispositivos de género, entendidos como:

cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad. Por ello, dichos dispositivos corresponden a muy variados escenarios, dinámicas y acciones sociales; prácticamente involucran el conjunto de la vida cotidiana, pero se hacen enfáticos en instituciones que, como la escuela, tienen como propósito explícito la promoción de valores personales y sociales, al lado de contenidos específicos (García, 2007, p. 13).

Es decir, los dispositivos de género constituyen un mecanismo de comprensión de las diversas identidades sexuales que construyen los sujetos presentes en la escuela. Estos dispositivos permiten ser la lupa a través de la cual se interpretan las formas tradicionales de género que permanecen en ella, que están asociadas a la existencia privilegiada de las sexualidades llamadas normales o hegemónicas que han caracterizado a la mujer femenina y al hombre masculino, como identidades que se construyen una en contraposición a la otra, como expone Badinter (1993), al describir la identidad masculina como no ser mujer, no ser débil y



no ser homosexual, lo que implica poner al hombre por encima de la mujer como una lógica totalizante de las relaciones entre los sexos.

ANÁLISIS, INTERPRETACIONES Y HALLAZGOS

En “Las representaciones desde adentro” se exponen los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los maestros y las maestras sexualmente disidentes, y en el segundo apartado, denominado “Las representaciones desde afuera”, se abordan los referentes de las entrevistas a los maestros y maestras heterosexuales.

LAS REPRESENTACIONES DESDE ADENTRO

En las entrevistas, los maestros y las maestras que compartieron su voz y su historia refirieron cómo fueron construyendo sus autorrepresentaciones en relación con su orientación afectivo erótica y su identidad de género en el marco de la familia y la escuela. Mediante sus recuerdos, anécdotas y emociones, estos sujetos dejan apreciar cómo se construyeron —de la mano con los otros que los nombran y los representan— como hombres, mujeres, homosexuales, lesbianas, maricas o gays. En el análisis de las entrevistas aparecen categorías como descubrirse, las creencias y prácticas religiosas, la familia, la escuela, el homosexual, la lesbiana, el marica, el gay, el maestro y la maestra, las cuales



servieron como ruta de análisis para establecer interrelaciones entre ellas, y así comprender el proceso de autorrepresentación que como sujetos sexualmente disidentes construyeron.

DESCUBRIR-SE

Explorar el camino que recorrieron estos maestros y maestras para llegar a nombrarse como sujetos con sexualidades por fuera del orden regular, los y las llevó a describir un momento en el que se *descubrieron homosexuales*, unos cuando aún eran niños o niñas y otros al ingresar al bachillerato; sin embargo, la mayoría coincidió en que solo hasta que llegaron a la edad adulta e ingresaron a la universidad asumieron vivir su identidad de género y orientación sexual y erótica en el plano de lo público, pues el cambio entre la educación básica y la educación superior les permitió encontrar nuevos discursos sobre la diversidad sexual y de género que los alejó de la culpa o la negación que habían vivido en etapas anteriores. De las cinco mujeres maestras entrevistadas que se reconocen desde las sexualidades por fuera del orden regular, tres narran cómo *descubrirse como lesbianas* fue un proceso en el que solo se asumen y nombran hasta la edad adulta; es decir, solo hasta después de la mayoría de edad se representan sin poner en disputa sus deseos con lo que escuchaban en sus entornos familiares o escolares. Una de ellas lo narra así:



“me descubrí pensando en una mujer, sintiendo curiosidad, extrañándola, queriéndola ver, y yo ¿pero qué es todo esto?, hablaba con mis amigos y me decían ‘[...] *se te moja la canoa*, acéptelo!”.

Este testimonio comparte cómo esta mujer reconoce su deseo por otra mujer, aunque esto significaba para los demás *que se le mojaba la canoa*, expresión que se usa socialmente para denominar a los hombres que desean a otros hombres. Por su parte, en el proceso de reconocimiento descrito por los maestros homosexuales, se encuentra que solo dos de los cinco entrevistados se reconocieron desde niños como sujetos que se relacionaban con sus pares hombres de una manera diferente a la que lo hacían los demás, lo cual entendieron al hacerse conscientes de su ser, porque comprendían que sentir deseo sexual por otro igual no era una característica general en los hombres que los rodeaban.

Sobre el camino para reconocerse como personas sexualmente disidentes, los y las entrevistadas comparten emociones y situaciones cuando describen lo que sentían, lo que jugaban, lo que pensaban y vivían al ser niños o niñas, y también lo que experimentaron al llegar a la adolescencia y la adultez, pero esto no solo es un hallazgo que surge en esta investigación respecto al camino *necesario* para nombrarse como homosexual o lesbiana: en un ejercicio anterior, realizado por Andrea L. Strelkov, se plantea la pregunta sobre las identidades gay, los estereotipos y singularidades, en el que encuentra que...



la existencia de un camino previo al *coming out** (que puede hacer referencia a la infancia y/o la adolescencia), en el cual la persona reconoce algo que la hace diferente y que esa diferencia no es socialmente aceptada, por lo que se intenta disimular o mantener oculta. Esto requiere algunos esfuerzos que en algunos casos se traduce en aislamiento, malestar, auto inculpamiento, desvalorización propia (2004, p. 53).

Evidentemente, los sentimientos de malestar experimentados en la niñez y la juventud por quienes viven sexualidades diferentes a la heterosexualidad, son consecuencia de esas representaciones de *diferentes* que sobre sí mismos y sí mismas construyen. Los discursos que en la familia y la escuela recibieron les dejan ver cómo la orientación sexual no solo responde al deseo de los sujetos, sino que también debe satisfacer un ideal de ciudadanos y ciudadanas, que se erige desde la familia, la escuela y la sociedad.

LAS REPRESENTACIONES DESDE LAS FAMILIAS

La familia representa el primer lugar donde las sexualidades por fuera del orden regular entran en disputa con las expectativas que estas ponen sobre cada sujeto que la compone respecto a cómo debe ser, sentir y pensar una mujer o un hombre en la sociedad. Un participante cuenta: “la formación que recibí siempre fue heterosexual y orientada a la identidad heterosexual; en ningún momento recibí orientaciones de preguntarme ¿cómo te sientes?, o ¿qué sientes?, o ¿qué te gusta?, y ayudarme a identificar”.



En los grupos familiares de los entrevistados, las representaciones sociales sobre diversidad sexual y de género tienen distintos componentes que las han afianzado o transformado, que van desde la edad de los familiares, la cercanía que habían tenido con personas homosexuales o lesbianas antes de ser *descubiertas*, los credos que profesan y los significados y roles que les han otorgado al género femenino o masculino en la vida cotidiana. Sobre esto, una maestra relata: “en mi familia tengo unos parientes también homosexuales, no sé si eso haya amortiguado como lo mío, pero en mi casa nunca fue donde se escuchara hablar del mariposo o de la marimacha, sino que de un hombre que le gustaba otro hombre y que era homosexual, y de una mujer que le gustaba otra mujer”.

Si bien este testimonio permite conocer esas otras versiones de familia que hoy encontramos en nuestra sociedad, en las que la relación entre los sexos y el dominio del cuerpo se han resignificado, también sabemos que aún persiste la familia tradicional, como institución reguladora para garantizar la reproducción, el patriarcado, la heterosexualidad y la desigualdad entre los sexos. Bustamante, en su texto “Homoerotismo y homofobia en Colombia: una visión histórica”, describe la familia como un lugar generador de homofobia, y alude algunas de sus características durante los siglos XIX y XX:

La familia nuclear, heterosexual, monogámica y normativa, con una función clara, y está en doble sentido: reproducción de la especie y reproducción de los hombres como padres



proveedores y ajustados a una masculinidad hegemónica y de mujeres como madres, según modelos de feminidad, ambos en relación de subordinación y dominación (2008, p. 1).

Esta descripción de familia se ajusta a características que aún perduran en la sociedad actual, como lo evidencia el que siete de los maestros y maestras entrevistados refirieron que en sus hogares escucharon desde niños y niñas discursos sobre los colores que debían llevar en su ropa, los juegos y juguetes que podían utilizar, los roles que debían asumir los hombres como padres benefactores y las mujeres como madres encargadas del cuidado de los hijos y el hogar. Estas representaciones sobre el género sustentaron las prácticas sexistas y homófobas en las familias de estos sujetos, y a ellos les generaron temor de ser descubiertos como personas homosexuales o lesbianas en sus entornos familiares.

LAS REPRESENTACIONES EN EL NOMBRE DE DIOS

Las creencias religiosas de los entrevistados aparecen de manera decisiva en sus discursos sobre la construcción de sus autorrepresentaciones. De los 10 informantes, siete coincidieron en afirmar que las creencias y prácticas religiosas de sus familiares influyeron de manera significativa para asumir a nivel personal, y posteriormente en lo social, su identidad desde la normalidad, pues la culpa vivida en el plano de lo



íntimo se agudizaba ante una presencia de Dios que susurraba que ser homosexual o lesbiana no era su deseo. Sobre esto, un informante relata: “tanto en la infancia como en la adolescencia, pese a mis inclinaciones sexuales, siempre estaba como esa regulación extrínseca del Dios que me decía cómo me debía comportar ¿cierto?, que debía obedecer a patrones heterosexuales”(ehd5, comunicación personal, 2016). En el caso de otra maestra que creció en una familia cristiana, la culpa y la censura fueron recurrentes, razones por las que ella se negaba todo el tiempo sus deseos. En sus palabras, dice: “Crecí en una familia cristiana, mis papás fueron pastores 10 años, toda mi adolescencia la pasé en una iglesia. Decidí dejar de lado la iglesia y todo ese látigo y dejar de sentir culpa, de sentir miedo, de sentir vergüenza y me apropié de mi ser”.

En efecto, el estigma y la censura experimentados por los maestros y las maestras que colaboraron en esta investigación, en su mayoría estuvieron acompañados de los discursos asociados a la religión y las creencias de sus grupos familiares, y es que “la iglesia y la religión continúan [...] con la obligación que se han auto-otorgado: hacer de todos seres de bien, que vayan por el camino de Dios, lo que implica en primera instancia que TODOS sean heterosexuales” (Peláez, 2008, p. 15). Y aunque resulta un riesgo para las libertades individuales, la relevancia de la religión en nuestra sociedad es evidente por su permanente presencia como un asunto transversal en la construcción de la identidad, particularmente la identidad sexual.



LAS REPRESENTACIONES DE LA TIZA Y EL TABLERO

Otro de los escenarios donde los maestros y las maestras construyeron sus autorrepresentaciones en relación con su identidad sexual, fue la escuela. Al invitarlos al recuerdo de su época escolar aparece un espacio que se fue transformando de oscuro a claro a medida que iban creciendo, pues en la primaria y el bachillerato se tornó hostil y excluyente para quienes se identificaban como jóvenes sexualmente disidentes; en cambio, la llegada a la universidad fue el encuentro con formas más respetuosas para nombrar su identidad. Uno de los entrevistados, comparte: “los recuerdos de primero, de segundo, hasta noveno, no son unos recuerdos bonitos, muchas ganas de no ir a estudiar y muchas ganas de ir solo a estudiar, y más nada. Muy poca relación como con compañeros, y como el constante objeto de burla”.

El apelativo de segunda casa otorgado a la escuela parece aplicar a la experiencia de algunos de los participantes en esta exploración, pues al igual que en sus casas, en la escuela vivieron la discriminación y la censura. En palabras de un maestro, “la escuela fue un trauma asqueroso, desde la primaria al bachillerato”, pues las constantes situaciones en las que se sintió amenazado y burlado por comportarse diferente a sus compañeros de clase lo hacen recordarla como un lugar al que no quisiera regresar jamás. Otro maestro coincide en esta sensación: “el colegio sí fue difícil para mí y yo digo que nunca



repetiría el colegio, [...] porque no me gustaría enfrentarme otra vez a un grupo de adolescentes tan grande siendo yo un adolescente, ya ahora como adulto es diferente”.

Las voces de los maestros y las maestras entrevistados describen la escuela como un lugar más violento para los hombres homosexuales durante su época de primaria y bachillerato que para las mujeres; esta situación no solo ocurría cuando se relacionaban con los pares, también de parte de sus profesores escucharon observaciones resaltando cuáles eran los comportamientos esperados para un sexo u otro. Dijo un maestro, “en la escuela siempre están los hombres o las mujeres, siempre está la fila de niños y la fila de niñas, pero no reñía con mi creencia entonces, no, yo no tenía inconveniente”. Esta situación da cuenta de cómo la escuela y la familia aparecen como instituciones en las que las representaciones sociales sobre el género se construyen y anclan en el pensamiento de los sujetos de forma tal que estos los aceptan e incorporan en sus prácticas cotidianas, y solo hasta que experimentan que estas refuerzan creencias sobre la supremacía masculina, la distribución de las tareas basadas en los roles tradicionales asignados a los sexos, es que cuestionan dichas construcciones y, por consiguiente, se transforman.

Finalmente, en cuanto a las representaciones que de sí mismos y sí mismas se hicieron la mayoría de estos maestros y maestras en su etapa escolar, específicamente en la educación básica y media, optaron por negarse o evitaron toda posibilidad



de ser y sentir por fuera de los dispositivos de sexo tradicionales y de la orientación hegemónica heterosexual en las que los formaban en la escuela; es decir, en la vida de estos sujetos la escuela fue un lugar donde se les discriminaba y excluía, situación en la que coinciden las investigaciones revisadas como punto de partida de este trabajo (Da Silva, 2012; Peixoto, Fonseca, Almeida & Almeida, 2012; Pulecio, 2009), las cuales concluyen que la enseñanza de la educación sexual está orientada a las relaciones afectivas e identidades heterosexuales y, además, que en la escuela persisten creencias desfavorables de los homosexuales y en consecuencia se les discrimina, lo cual ocurre tanto entre los y las estudiantes como de parte de sus maestros.

IMÁGENES DE SÍ: NOMBRARSE MARICA, HOMOSEXUAL, GAY O LESBLANA

A las puertas de la universidad, cerca de los 18 años, los maestros y las maestras encontraron prendas en el armario para portarlas y salir, para nombrarse de diferentes maneras, todas atravesadas por la época, los lenguajes, las representaciones sociales de las personas con quienes se relacionaban y las suyas: soy marica, homosexual, gay o lesbiana. Sin duda, el ingreso a la universidad significó la puerta para nombrarse sin temor. Dice una maestra: “[soy] una mujer que se descubrió homosexual en la universidad: en la niñez, pues me hablaban del asunto, pero desde un punto de vista condenatorio”.



En vista de las múltiples posibilidades desde las que estos sujetos se nombran y representan, concluir que solo hay un camino por el que transitan las personas sexualmente disidentes para nombrarse marica, homosexual, gay o lesbiana sería persistir en homogenizarlos e insertarlos en categorías teóricas explicables y, por el contrario, la intención de este ejercicio investigativo es conocer cómo se fueron construyendo esas autorrepresentaciones desde sus propias experiencias y subjetividades, por eso se muestran las diferentes posiciones que narraron y sus distintas tonalidades. Kosofsky plantea:

En una cultura tan homofóbica como la nuestra, la arriesgada decisión que supone identificarse como gay tiene que contar al menos con esa posición de buena fe y autoridad descriptiva. Mientras que ciertamente hay motivos teóricos y políticos por los que puede tener sentido elegir en un momento dado la articulación de explicaciones esencialistas y constructivistas (o minorizadoras o universalizadoras) sobre la identidad gay, hay, con igual certeza, razones retóricas y políticas para apoyar de forma continuada la legitimidad de ambas explicaciones, además de razones fundamentales de respeto (1998, p. 41).

En este punto se llega a cómo los y las entrevistadas han logrado nombrarse, construirse y representarse en relación con su orientación sexual e identidad de género, como parte de



esos intercambios cotidianos con otros sujetos, la pertenencia a una familia y el ingreso a la escuela. Es entonces cuando la mirada retrospectiva a la que se invitó a estos informantes se empieza a acercar al presente y lugar que hoy ocupan en la sociedad: maestros y maestras, y a la pregunta sobre cómo desde allí se narran y se representan desde su orientación sexual en el marco de la escuela.

SOMOS MAESTROS/AS DIFERENTES

La experiencia como estudiantes compartida por estos maestros y maestras les permite, en su ejercicio profesional, reflexionar sobre el ser, el respeto a la diferencia e incluir el tema de la diversidad sexual y de género, arguyendo que la escuela no puede ser un escenario de violencias y exclusiones hacia las personas con sexualidades disidentes. Así, nueve de los entrevistados dijeron que el reconocerse como personas con sexualidades disidentes que ejercen la profesión docente les ha permitido tener una percepción diferente a las de sus pares sobre las tensiones que se generan al interior de la escuela respecto a la identidad de género y la orientación sexual de niños, niñas y jóvenes; dicho en palabras de un maestro:

todo el tiempo estoy defendiendo los derechos de las personas, enseñándole a las personas que todos tienen derechos y que hay que respetarlos [...] estoy molestando con la honestidad, con el respeto, entonces aparte de eso



también el solo hecho de hablar de la discriminación es en todo aspecto, también entra la parte de la diversidad sexual (emd5, comunicación personal, 2016).

Además, conviene decir que estos maestros y maestras no solo se describen con una actitud diferente en relación con sus pares para la interacción y el reconocimiento de la diversidad entre sus estudiantes, también reclaman de los otros maestros un cambio en sus actitudes. Al respecto, otro comenta: “no es que seamos más sensibles, más como abiertos a escuchar otras miradas del asunto o si es un problema, [...] igual —como te digo— eso lo puede hacer una persona heterosexual, pero no sé, de pronto con las personas homosexuales veo que no es tan difícil dar muestras de afecto”(ehd2, comunicación personal, 2016). En este sentido, el reconocimiento de su orientación sexual se convierte en un factor de apoyo que podría generar cambios en las prácticas discriminatorias homofóbicas que se dan en las instituciones educativas.

Por todo lo anterior, es posible concluir que estos sujetos van a la escuela sin hacer una segmentación de su subjetividad, por lo que sus prácticas pedagógicas están atravesadas por la historia que los y las ha escrito, por lo que creen de sí y de los demás; comprender que...

las prácticas del maestro le implican una puesta en “escena”, unas formas de sociabilidad, unos estilos de actuación; en estas puestas en escena hay una construcción de subjetividades



—las del adulto y las del hombre/mujer— que se instalan en una misma búsqueda, la de encontrar un lugar y un sentido a sus apuestas de vida, formas de experimentarse a sí mismos como sujetos, en la posibilidad de pensarse juntos en la construcción de un nosotros (Ortega, 2006, p. 61) [desde las cercanías y diferencias de quienes hacen y viven la escuela].

LAS REPRESENTACIONES DESDE AFUERA

Sumar las voces de los maestros y las maestras heterosexuales a las compartidas por los maestros y las maestras sexualmente disidentes, es la razón de este apartado. Desde sus alocuciones se describen las representaciones sociales que estos han construido acerca de sus pares maestros y maestras sexualmente disidentes, a partir de diferentes categorías —representaciones de las etiquetas del armario; la escuela no enseña a ser niño o niña; los maestros y maestras somos ejemplo; los maestros y maestras como sujetos de saber; los maestros homosexuales son normales—, emergidas de las entrevistas realizadas al segundo grupo de maestros/as que participaron en esta investigación.

REPRESENTACIONES DE LAS ETIQUETAS DEL ARMARIO

Proponerse describir las representaciones sociales sobre maestros y maestras sexualmente disidentes desde las voces de sus pares maestros/as heterosexuales, inició con



la pregunta sobre la diversidad sexual como tema, lo cual permitió conocer las representaciones que al respecto tenían los y las entrevistadas, pues lo abordaron a partir de las creencias y opiniones que sobre el tema y las personas tenían. La palabra heterosexualidad emergía como un constructo elaborado desde su experiencia y no desde la teoría. De los 10 maestros y maestras entrevistadas, ocho afirmaron que la heterosexualidad es un sentimiento de atracción por personas del sexo opuesto; es decir, son relaciones que se entablan entre mujeres y hombres. En las palabras de dos maestros/as, uno respondió: “Hetero es amar a otra persona del género diferente” (ehh1, comunicación personal, 2016), y otra maestra comentó: “Yo pienso que la heterosexualidad es una preferencia sexual que hace referencia a que me siento atraída por personas que son de un sexo contrario al mío” (emh3, comunicación personal, 2016).

Al respecto, en la investigación “Representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación inicial”, Lizana (2009) plantea que la heterosexualidad es un orden hegemónico que controla-vigila las relaciones de género, subordina-dociliza “las posibles transgresiones de las otras condiciones, opciones y prácticas sexuales”, significado que parece no coincidir con esta investigación, pues las respuestas de los maestros y las maestras no se refieren a ella como un orden dominante que subvalore



otras formas de orientación afectivo erótica comprendidas como paralelas u opuestas a ella, aunque es evidente que estas afirmaciones son constructos elaborados desde sus creencias y carecen de claridad conceptual o teórica. De este modo, las representaciones sociales sobre diversidad sexual de los maestros y las maestras heterosexuales entrevistados en este estudio coinciden con lo encontrado en las investigaciones realizadas por García (2007), Barriga (2013) y Ríos y colaboradores (2013), donde los maestros y las maestras definen la diversidad sexual a partir de sus propias creencias, y además reiteran el desconocimiento conceptual para trabajar el tema en el aula. Al respecto, un maestro plantea:

la escuela si está muy limitada, porque en ese aspecto la mayoría de los docentes —hasta me incluiría—, somos un poquito conservadores, limitadores y discriminadores. Lo puedo decir porque lo he vivido en todos estos años de experiencia con muchos de mis colegas. Pienso que es poco lo que se trabaja en ese aspecto para lo mucho que se exige en este momento de la historia y el momento de la escuela (ehh4, comunicación personal, 2016).

Adicionalmente, se observa que la escuela está pensada y habitada mayoritariamente por maestros y maestras heterosexuales, lo cual ha significado que los discursos que en ella se promueven derivan de una lógica heteronormativa, pues los y las entrevistadas coinciden en que la escuela ha



representado un lugar donde las relaciones entre los sexos se construyen y comprenden como en las familias y la religión, es decir, entre un hombre y una mujer.

LA ESCUELA NO ENSEÑA A SER NIÑO O NIÑA

En cada uno de los espacios familiares que los maestros y las maestras evocaron de su niñez respecto a juegos y tareas, identificaron que, para realizar estas actividades, los juguetes y roles que se les asignaban estaban directamente relacionados a si se era niña o niño; por ejemplo, jugar con muñecas, para las niñas; el uso de los triciclos era de niños; ser profesora era de niñas, y ser constructor era para niños. Estas escenas concordaban con lo que sucedía en la escuela: las tareas de decorar eran para las niñas y las competencias deportivas para los niños. Los maestros y las maestras consideraron que ser niño o niña es una construcción que se hace principalmente en las familias, y que el papel de la escuela fue reproducir esos roles de acuerdo con lo que predominaba en sus hogares. Para ellos y ellas, una primera ruptura de este orden en relación con los sexos aparece hasta que se forman para ser maestros y maestras y, por consiguiente, en su ejercicio profesional, pues comentaron que la escuela de hoy ya no es tan radical en esas divisiones. Las transformaciones en las prácticas en la escuela a las que hace referencia esta maestra no representan la generalidad de lo que piensan todos los demás entrevistados; por el contrario, consideran que la escuela es una institución que,



al igual que la familia, ha orientado cómo se debe ser si eres niño o niña, y lo que debes elegir como profesión, aunque en esto no resulta ser tan determinante como lo es la familia. Un maestro, comentó: “pienso que la escuela simplemente es un complemento a ese trabajo del hogar y de la casa de la manera como se inculcan los valores en el hogar” (ehh1, comunicación personal, 2016). Al respecto, en su investigación, Carlos Iván García plantea:

De allí se concluye que la influencia de la escuela en el proceso de construcción de la femineidad y la masculinidad (y podríamos agregar, del trato cultural a las orientaciones sexuales y las identidades de género diversas) no suele hallarse solo ni en primer lugar en la superficie de la organización institucional ni en las directrices normativas y documentales de la misma, como tampoco en la organización de los planes de estudio, sino mucho más en el currículo oculto, en el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres e intercambios, que regulan las percepciones y relaciones de los sujetos (2007, p. 13).

LOS MAESTROS HOMOSEXUALES SON NORMALES

La naturalización de la homosexualidad vuelve a emerger como una representación social que explica su existencia desde condiciones genéticas, razón que permite comprender que la presencia en la escuela de un maestro homosexual o de una



maestra lesbiana no inciden en la orientación sexual de los y las estudiantes y, en consecuencia, no habría razón para creer que es un impedimento para que ejerzan su profesión. La afirmación *los maestros y las maestras homosexuales son normales* recoge la opinión de todos y todas las entrevistadas heterosexuales, pues los comprenden desde la naturalización de las orientaciones sexuales por fuera del orden regular y desde la relevancia del saber para ejercer la profesión docente: al cumplirse estas dos condiciones, no hay objeción para su ejercicio. Entre otras razones, una maestra asegura: “he tenido la oportunidad de trabajar varios años seguidos con una persona homosexual y no he visto como que los niños adquieran esas características de esa persona” (emh3, comunicación personal, 2016). Es decir, ser considerados normales implica que su presencia en el aula no representa ningún riesgo, porque no se enseña a ser homosexual y no se transmite con la convivencia, pues los maestros y las maestras deben tener comportamientos éticos que no permitan que su orientación sexual se haga evidente o pase las líneas de lo socialmente aceptado.

Identificar que los maestros homosexuales y las maestras lesbianas son consideradas por sus pares como normales, es el resultado de poner sus subjetividades en el centro del escenario escolar en esta investigación, aunque dicho interés no es tan representativo en los trabajos explorados como punto de partida, pues la discusión se ha enfocado en las representaciones sociales sobre diversidad sexual de los y



las estudiantes, por lo que la experiencia de los maestros y las maestras sexualmente disidentes en la escuela básica no ha sido tan abordada. Sin embargo, en la tesis de Barriga se hace un acercamiento en este sentido, y afirma:

los docentes reconocidos como LGBTI manifiestan que la relación con sus pares académicos es decir otros maestros y maestras, se torna difícil al momento que ellos y ellas se enteran sobre su orientación sexual, generando actitudes de discriminación, muchas veces soterradamente y en varios casos, se toma como referente para generar mecanismos de intolerancia entre los y las estudiantes (2013, p. 90).

Además, asumir que los maestros y las maestras sexualmente disidentes pueden tener actitudes más respetuosas de la diversidad resulta ser una creencia falsa para los y las entrevistadas heterosexuales, pues cuatro de ellos/as argumentaron que, en muchos casos, son los homosexuales quienes discriminan y excluyen a otros homosexuales, por lo que su presencia no implica mayor respeto entre maestros y estudiantes diversos sexualmente.

LAS REPRESENTACIONES DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS COMO MODELO

Invitar a los maestros y las maestras a hablar sobre sí mismos/as, significó que en las 10 voces de los y las entrevistadas apareciera la palabra ejemplo como una representación de lo que significa



su labor. Sea que hayan expresado acuerdo o desacuerdo con ese papel que se les ha asignado socialmente, reconocieron que la sociedad les exige desde lo que son como personas, aunque esa demanda cada vez es menor. En cuanto a si la labor docente conlleva ser modelo para los y las estudiantes, los y las entrevistadas lo aceptan solo en lo relacionado con su responsabilidad para compartir conocimientos y valores vitales para la convivencia en la escuela, como el respeto, sin que esto implique que se les niegue su condición de seres humanos. Al respecto, otras opiniones afirman que la influencia que tienen los maestros y las maestras en la vida de los y las estudiantes es tan relevante, que también deben ser ejemplo de otras formas de pensar, de concebir la vida, de mirar a los demás, para poder mejorar el clima escolar. En cada una de sus reflexiones, los maestros y las maestras heterosexuales expresaron que lograr que la escuela sea un lugar para la diversidad exige que se les prepare más sobre el tema y todos/as puedan mirar sin prejuicios a los demás. Desde afuera, los hallazgos podrían equipararse con las imágenes que los maestros y las maestras heterosexuales entrevistados tienen inicialmente sobre la diversidad sexual y la heterosexualidad, pues describen tales categorías a partir de las opiniones, creencias y discursos que han escuchado a lo largo de sus vidas, sin poder dar una definición enciclopédica del tema. Al hacer referencia a los maestros y las maestras disidentes sexuales, aludieron a una condición normal, pues



creen que se nace homosexual —aunque la religión les ha mostrado que es una característica cuestionable y considerada *pecado*— y que las personas suelen tolerarlo con más facilidad en la actualidad.

En relación con la construcción de la identidad sexual y la orientación sexo afectiva, todos afirmaron que la escuela tenía incidencia en dicho proceso, pero coincidieron en que la familia es más trascendente en este aspecto: la escuela no enseña a ser niño o niña, eso lo enseñan en las familias. Asimismo, consideraron que los maestros y las maestras aún no saben cómo abordar y nombrar el tema de la diversidad sexual en las aulas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES: OTROS CAMINOS

Para cerrar el camino transitado en este estudio, inicialmente se concluye que la escuela y la familia continúan siendo dos instituciones anquilosadas en el binomio identitario de hombre-mujer, en las que prevalecen estas identidades, pues las representaciones sociales sobre la diversidad sexual que circulan en dichos entornos aún conllevan retos para la sociedad: transformar las creencias que niegan o desfavorecen otras identidades. Para el caso de las familias, solo aquellas que han tenido cercanía con personas homosexuales y lesbianas han transformado sus creencias sobre la diversidad sexual y aceptan las disidencias sexuales de sus integrantes, lo que implica también una transformación en los roles y características asignadas a los



sexos. Respecto a quién es el responsable de la construcción de la identidad sexual y de la orientación sexo afectiva de los niños y las niñas, se concluye que los roles de género se aprenden en la familia —desde las creencias y roles de género tradicionales— y en la escuela —a partir de los dispositivos pedagógicos de género—, pues ambas instituciones sirven como reguladoras y constructoras de los modelos de mujer y hombre que nuestra cultura patriarcal sigue demandando.

En esta lógica, la lectura respecto a las manifestaciones de aceptación de la diversidad sexual en la familia de los maestros y las maestras disidentes, permite pensar que asistimos a un momento de ruptura con las representaciones sociales en torno a la familia hegemónica, entre hombre y mujer, casada y heterosexual... claro, son pequeñas fisuras que con el paso del tiempo y mediadas por dispositivos pedagógicos incluyentes de la diversidad sexual —además de políticas que sean legítimas y legales en todos los escenarios educativos— contribuirán a la transformación de los roles tradicionalmente asignados a hombres y mujeres. De igual forma, la ruptura entre religión y educación en los escenarios escolares parece indicar un camino posible para menguar las creencias desfavorables sobre diversidad sexual en la escuela que aún emergen en los discursos cotidianos de maestros y maestras, que sustentan en sus credos y religiones el considerar como antinatural y pecaminoso las relaciones afectivo eróticas entre personas del mismo sexo, y lo trasladan a sus prácticas y actitudes.



En otro sentido, es inminente que maestros y maestras puedan discutir, analizar y reflexionar, en el marco de la escuela y entre pares, el tema de la diversidad sexual y de género, no como un asunto de menor interés, sino como un desafío para lograr una mejor convivencia escolar y social. Entre otras razones, porque las personas homosexuales y lesbianas que fueron entrevistadas expusieron que haber accedido a la educación, en especial a la formación profesional, les permitió contribuir a la transformación de estereotipos asociados a la homosexualidad y el campo laboral, mientras que, al ser excluidos del sistema educativo, las alternativas para recibir educación profesional disminuyen.

Finalmente, con base en las narraciones de los sujetos que participaron en esta investigación, es posible pensar que en la escuela pueden reorientarse las representaciones sociales sobre género, a partir de la transformación de los discursos, las formas de organización escolar, la disposición del currículo y las posturas teóricas y normativas que inciden en las relaciones que se dan entre hombres y mujeres. Esto implica desafiar a quienes ejercen la profesión docente, para que se conciban y construyan como mediadores de una cultura escolar respetuosa e incluyente de la diversidad sexual, para que lean e interpreten las diferentes identidades y ciudadanías que habitan y se deben educar en la escuela de hoy. Obviamente, esto conllevaría apostar por continuar el recorrido que en este y otros estudios se ha trazado, para poner



el tema de las sexualidades disidentes desde todas las voces y miradas en la escuela, con tal rigurosidad académica y política que logre incidir en la transformación de las prácticas escolares. Esto, a la par de permear las reflexiones que se dan en las facultades de educación respecto a la construcción del currículo desde un enfoque de género en las distintas licenciaturas, así como en las instituciones de educación básica y media. En suma, el trabajo de campo realizado en este estudio aspira a contribuir en la formación de maestros y maestras que ofrece la Secretaría de Educación de Medellín, para que mediante el análisis y las aportaciones de los maestros y las maestras de la ciudad se consolide la escuela como un escenario de respeto, equidad y paz.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, D. A. & Frade, D. M. (2012). *Representaciones sociales sobre la comunidad LGBTI, que tienen docentes y estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales del Programa de Trabajo Social sede Bogotá* (Tesis de maestría). Acervo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/1131/TESIS..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Acosta, M. M., Cuéllar, L. & Martínez, J. (2014). *Colombia: el bullying por homofobia debe salir del clóset*. Colombia: Ban-



- co Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://sentiido.com/wp-content/uploads/2014/10/Bullying-por-homofobia-completo-ebook-final.pdf>
- Amaya, C. (2012). *Constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares* (Tesis de maestría). Acervo de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8962/1/868093.2012.pdf>
- Araya, S. (2001). Cambian los discursos: ¿cambios en las prácticas? *La Ventana*, 21(14), 159-201. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/884/88412394007.pdf>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.fisica.net/ebooks/rs/UMANA%20-%20Las%20representaciones%20sociales,%20Ejes%20te%F3ricos%20para%20su%20discusi%F3n.pdf>
- Barriga, M. A. (2013). *Reconocimiento e inclusión de la diversidad sexual y de géneros en cuatro instituciones educativas del distrito capital, a partir del acuerdo 371 de 2009 del Concejo de Bogotá* (Tesis de maestría). Acervo de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/15310>
- Bustamante, W. (2004). *Los invisibles en Antioquia 1886-1936: una arqueología de los discursos sobre la homosexualidad*. Medellín: La Carreta Editores.
- Bustamante, W. (2014). La diversidad sexual y de género va a la escuela. En *Maestros y Maestras Gestores de Nuevos*



- Caminos (ed.), *La educación pública, un derecho con diversos rostros* (pp. 173-186). Medellín: Fundación Confiar.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Cañas, H. & Pérez, C. (2010). La subjetividad y la sujetividad: una tarea urgente en la escuela. *UNAULA*, 29, 135-142.
- Correa, G. (2007). *Del rincón y la culpa al cuarto oscuro de las pasiones. Formas de habitar la ciudad desde las sexualidades por fuera del orden regular* (Tesis de maestría). Acervo de la Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Correa, G. (2015). *Raros. Historia cultural de la homosexualidad en Medellín, 1890-1980* (Tesis de doctorado). Acervo de la Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (1998). *Sentencia C-481/98*. Colombia: Autor.
- Da Silva, D. (2012). La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1), 178-199. Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102012000100008
- Devis, J., Fuentes, J. & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana*



- de Educación*, 39, 73-90. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a03.pdf>
- Echavarría, M. & Echeverry, C. (2013). *Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas* (Tesis de maestría). Acervo de la Universidad de Antioquia, Medellín.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I. Voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Gil, M. (2009). Subjetividad: un tejido por construir. *Plumilla Educativa*, 6, 41-49.
- Giraldo, E. (2015). *Unas viñetas para repensar la relación entre género y currículo*. Trabajo presentado en el Seminario Sujeto, Pensamiento y Autonomía de la Alianza Interinstitucional Maestros y Maestras Gestores de Nuevos Caminos, Medellín, Colombia.
- González, C. (2001). La identidad gay: una identidad en tensión. Una forma para comprender el mundo de los ho-



- mosexuales. *Desacatos*, 6, 97-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13900605>
- Goofman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guajardo, G. (2003). La homofobia posible: una reflexión sobre las prácticas de poder. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=15365>
- Kosofsky, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Llibres de l'Índex.
- Lizana, V. (2007). Representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación inicial (Tesis de maestría). Acervo de la Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- López, G. (2005). Hojas en la tormenta. Un estudio fenomenológico de la diversidad sexual en la escuela (Tesis de maestría). Acervo de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- López, G. (ed.). (2004). *La homosexualidad en la escuela: una mirada intercultural*. Medellín: Corporación Región/Fundación Confiar/Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila/Colegio Colombo Francés.
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y texto negociado. *Cinta de Moebio*, 27, 27-33.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25. Recuperado de



- <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view-File/34106/33945>
- Ortega, P. (2006). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *Nodos y Nudos*, 3(21), 57-63.
- Palencia, M. (2000). Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 12, 147-176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411136007>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84.
- Peixoto, J. M., Fonseca, L., Almeida, S. & Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad ¿qué realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143-158. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000300007&script=s-ci_abstract&tlng=es
- Penna, M. & Mateos, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 123-142. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a08.pdf>
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo sexual* (Tesis de doctorado). Acervo de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Piña, J. M. (2011). *El homosexual, entre la aceptación y el estigma. Visión de estudiantes normalistas*. Trabajo presentado en el



- XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_06/0554.pdf
- Pulecio, J. M. (2009). Entre la discriminación y el reconocimiento: las minorías sexuales en materia de educación. *Via Iuris*, 7, 29-41.
- Ríos, A., Correa, G., Chaparro, Bolívar, E. & Carvajal, S. (2013). *Educación en diversidad sexual y de género para la ciudad de Medellín*. Medellín: Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín.
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.
- Romero, D. (2011). *Homosexualidad y familia ¿integración o rechazo?* (Tesis de licenciatura). Acervo de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/214/Tesis%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ICFES.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Velásquez, A., Gutiérrez, J. S. & Quijano, M. C. (2013). Representaciones sociales sobre la homosexualidad en es-



tudiantes heterosexuales de psicología y de biología: un estudio descriptivo. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 3, 40-62. Recuperado de <http://teocripsi.com/documents/3VELASQUEZ.pdf>





SEGUNDA PARTE

Aproximaciones a los estudios interculturales a través de la bibliotecología y la ciencia de la información





Recuperar la memoria de la bibliotecología latinoamericana y del Caribe: los estudios interculturales como ventana de oportunidad

Natalia Duque-Cardona,¹ María Camila
Restrepo-Fernández² y Santiago
Velásquez-Yepes³

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Tras el desarrollo de la filosofía de la liberación en la década de los años sesenta y la inflexión decolonial en la década de los años noventa, para las ciencias humanas y sociales (CHYS) los estudios interculturales se han convertido en un terreno fértil para el análisis y comprensión de fenómenos, prácticas y saberes contextualizados en la realidad latinoamericana. Mediante

¹ Profesora ocasional e investigadora de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Contacto: natalia.duque@udea.edu.co

² Docente e investigadora de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Contacto: mcamila.restrepo@udea.edu.co

³ Profesor de cátedra e investigador de la Universidad de Antioquia. Contacto: santiago.velasquezy@udea.edu.co

estos hemos podido reflexionar cómo se han constituido la ciencia occidental y los mecanismos de producción de conocimiento que responden a lógicas provenientes del colonialismo y priorizan saberes provenientes de potencias de producción de conocimiento que fundan un *punto cero* para el conocimiento en occidente. Estos mecanismos son los mismos que realizaron procesos de saqueo sistemático a América Latina.

Este colonialismo epistémico de la ciencia occidental no es en absoluto gratuito. La *hybris* del punto cero se forma, precisamente, en el momento en que Europa inicia su expansión colonial por el mundo, en los siglos XVI y XVII, acompañando así las pretensiones imperialistas de Occidente [...] Sin el concurso de la ciencia moderna no hubiera sido posible la expansión colonial de Europa, porque ella no sólo contribuyó a inaugurar la “época de la imagen del mundo” —como lo dijera Heidegger—, sino también a generar una determinada representación sobre los pobladores de las colonias como parte de esa imagen (Castro, 2007).

Específicamente en el campo del lenguaje, la memoria y la información que atañe a la bibliotecología y la ciencia de la información (CI) —que forman parte de las CHYS—, los estudios interculturales han sido una oportunidad única para el desarrollo y proposición de una o ambas en perspectiva



latinoamericana y del Caribe: una bibliotecología desde Abya-Yala, que ha implicado una revisión de la historia de esta y de sus categorías fundamentales, partiendo de reconocer que en estas como en otras ciencias los rasgos del colonialismo son preponderantes y arrogantes. Esta tarea ha requerido ir a los pasados vivos de Abya-Yala, para reflexionar los procesos formativos, investigativos y de acción en la bibliotecología y la CI bajo una alfabetización crítica, que como ya lo planteaba Freire nos permita hacer conciencia histórica de nuestro lugar en el mundo, y en este caso en específico, de nuestro lugar en la ciencia en relación con las funciones sociales de la misma.

Una bibliotecología y CI desde Abya-Yala, cuyo marco de observación y de análisis han sido los estudios interculturales críticos ha permitido, entre otras cosas:

- Una descentralización de la historia del libro y las bibliotecas desde occidente, que reconoce la urgencia y necesidad de una narración que contemple formas de registro de información existentes en Abya-Yala antes del proceso de saqueo cultural de América Latina.
- Reconocimiento del libro como objeto simbólico de carácter colonial a partir del cual se dieron procesos de colonialismo y, por ende, posibilidad de reconfigurar y deconstruir ese simbolismo en virtud de la potencia creadora y democratizadora de la información y conocimiento que en este vive.



- Plantear el privilegio que en una perspectiva colonial ha tenido la cultura escrita respecto a otros modos de registro, y la relevancia de la lectura y la escritura en relación con la oralidad. Esto ha llevado a la ciencia bibliotecológica a proponer a la oralidad como hermana mayor y concepto indisoluble de la lectura y la escritura.
- Reconocer la biblioteca en una perspectiva intercultural y como un dispositivo cultural con la potencia para generar procesos de decolonización del ser a través de la apertura del saber y el ingreso de memorias subalternas y subterráneas.
- Hacer uso de las filosofías del sur para trazar propuestas de investigación acción⁴ que permitan seguir un proceso de fortalecimiento de una bibliotecología y CI latinoamericana y del Caribe.
- Proyección de un programa de investigación científica (PIC) que apunte a la comprensión de las relaciones en-

⁴ Programa de acción/investigación bibliotecas desde Abya-Yala: sociedades y culturas en perspectiva sur: “el programa de acción/investigación aborda la comprensión de las bibliotecas recurriendo al diálogo de saberes y relacionamiento interdisciplinar entre los estudios culturales, la sociología, la historia, la lingüística, la pedagogía y la ciencia política. Se constituye como un espacio disidente y contrahegemónico de disertación, reflexión y análisis respecto al lugar de la biblioteca y sus prácticas informacionales y de lectura en el contexto latinoamericano, para lo cual recurre a un marco analítico intercultural que propone la comprensión de la institución como dispositivo cultural que procura la recuperación de la memoria social e histórica latinoamericana. Líneas de acción: 1. Bibliotecas, memoria y resistencia. 2. Bibliotecas, territorios y localidades. 3. Bibliotecas y ciudadanías. 4. Bibliotecas, lecturas, escrituras y oralidades. 5. Bibliotecas y poblaciones. 6. Bibliotecas: entre lo popular y lo comunitario” (Duque-Cardona, 2018).



tre lenguaje, memoria e información (LMI) en la CI y la bibliotecología como elementos constitutivos de su núcleo duro.

Uno de los propósitos de una bibliotecología y CI desde Abya-Yala es comprender las relaciones existentes entre LMI, en tanto son posibles constituyentes de un PIC de la ciencia bibliotecológica. De ser así, el PIC debe responder a las demandas científicas y a la realidad social, garantizando que la producción de conocimiento esté al servicio de la sociedad y responda a una bibliotecología y CI en Latinoamérica, donde LMI se caracterizan por su diversidad cultural y, por ende, deben reflexionarse en perspectiva crítica y en diálogo con las CHYS, ya que hasta ahora, como lo exponen Leckie, Given y Buscham, “no existe una fuerte tradición en LIS⁵] de producir discurso metateórico, lo que ha implicado recurrir a adaptar perspectivas teóricas sin una comprensión crítica de estas” (2010, p. 11).

A partir del diálogo de saberes, los estudios interculturales posibilitan sumar al corpus teórico y contribuir a la autonomía de la bibliotecología y la CI, fortalecer el estatus científico de esta, enriquecer las discusiones académicas y sociales en el campo bibliotecario y establecer diálogos con la realidad y las demandas que en una época de crisis como la actual enfrentamos.

⁵ Siglas en inglés de bibliotecología y ciencias de la información.



¿CUÁLES SON NUESTROS PUNTOS DE PARTIDA?

La ciencia no es solo ensayo y errores, es una serie de conjeturas y refutaciones [...] organizada por Programas de Investigación Científica los cuales están compuestos de un núcleo firme, un cinturón protector de hipótesis auxiliares y una heurística, esto es una poderosa maquinaria para la solución de problemas.

Lakatos (1978, p.13)

En la historia de la CI y la bibliotecología, LMI son consideradas categorías esenciales de estas disciplinas y han sido utilizadas al interior de estas para fundamentarse. Mosterín (1994) considera la cultura como información transmitida por aprendizaje social, que involucra procesos del lenguaje, para que esta sea apropiada por los actores que interactúan con ella y así se constituya como parte esencial de la memoria. Empero, si bien las relaciones entre LMI han sido implícitamente abordadas, no se ha hecho un desarrollo consistente al respecto y menos en perspectiva crítica latinoamericana.

Linares (2010) sitúa la génesis de la CI en Estados Unidos (EE. UU.), como consecuencia de la segunda guerra mundial; las principales corrientes que respaldaron su desarrollo fueron el empirismo y el positivismo. Retomando paradigmas de las ciencias naturales y exactas, hay aquí una clara ausencia de las CHYS; sin embargo, Borko (1968), en su disertación *Information science: what is it?*, caracterizó la CI como interdisciplinaria, incluyéndola en las CHYS, aunque esta continúa trabajando con información, entendida como recurso que debe ser sometido a un ciclo de organización y transferencia. Esta concepción



es la que Capurro (2007) expone como el paradigma físico de la CI. Luego, a finales del siglo XX e inicios del XXI, como consecuencia de la *sociedad de la información*, surgió el paradigma cognitivo, con referentes como Brookes, para quien “el aspecto central de la CI es entender las relaciones del mundo objetivado con el mundo mental de los sujetos” (Linares, 2010). Posteriormente se planteó un tercer paradigma: el social, que estudió las conexiones entre discursos, áreas de conocimiento y documentos en relación con las perspectivas o puntos de acceso a diversas comunidades, lo cual amplió la CI a la cultura, las humanidades y las artes.

Los paradigmas se corresponden con enfoques teóricos que surgen paralelos al desarrollo de la ciencia, distanciándose de categorías como lenguaje y memoria. Trayendo a colación el paradigma social que plantea que “el conocimiento está ligado a la acción” (Capurro, 2007, p. 12), es impostergable realizar un ejercicio de fundamentación que indague cómo se vinculan LMI, apuntando a una actividad reflexiva que permita disminuir las brechas informacionales y sociales de Latinoamérica.

A esta tarea se suma la bibliotecología, antecesora de la CI y de la cual se nutre, con énfasis en el lenguaje y las funciones sociales de la biblioteca, como exponen las escuelas soviética (Chubarian, 1976), anglosajona (Egan, 1978; Landheer, 1957; Shera 1976, 1990) e hindú (Ranganathan, 1988; Sharma, 1987), las cuales asignan funciones a la biblioteca, como



la promoción de lectura, autoeducación y preservación de la memoria. Asimismo, los estudios de la memoria (EM) avivan el análisis gracias a los aportes de Halbwachs (2004, 2006), quien trata la memoria como una construcción que depende de las estructuras sociales, vinculando la información y el lenguaje como elementos constitutivos de esta.

Si bien la CI, la bibliotecología y los EM —con fuerte énfasis en la información, los procesos de lenguaje y la memoria, respectivamente— se han articulado en ocasiones, la CI, como campo interdisciplinario interesado en la forma y estructura de la información, no hace explícita su vinculación con el lenguaje y la memoria ni su colaboración con disciplinas contiguas a esta, aun cuando hoy día sea fundamental un ejercicio de tipo inter y transdisciplinario para fundamentar la CI y la bibliotecología.

Este ejercicio de análisis retoma el paradigma social, que según Capurro —quien cita a Horland— implica que “el objeto de la CI es el estudio de las relaciones entre discursos, áreas de conocimiento y documentos. En relación con las posibles perspectivas o puntos de acceso a diversas comunidades de usuarios” (2007, p. 21). Urge así analizar las categorías del núcleo duro de la CI y la bibliotecología, no como entes aislados, sino estudiando los modos en que se relacionan entre ellas en el contexto latinoamericano y del Caribe, no para acomodar, sino para pensar lo propio.



CONCEPTOS QUE GUÍAN EL CAMINAR

En la ciencia bibliotecológica retomamos algunos conceptos que nos permiten avanzar en estrategias y propuestas concretas para pensar la ciencia en perspectiva latinoamericana y del Caribe. A continuación proponemos algunas categorías que nos han permitido hilar la reflexión y el análisis.

El enfoque de los estudios interculturales nos ha brindado la posibilidad de retomar la interculturalidad como concepto, camino y acción, en perspectiva crítica, la cual, según Catherin Walsh, busca...

implosionar —desde la diferencia— en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (2010, p. 79).

La interculturalidad crítica como marco analítico nos permite virar para comprender que la historia del libro, la lectura, la biblioteca y la fundación de dispositivos culturales como las bibliotecas respondieron inicialmente a la instauración de instituciones culturales para la estructuración de una memoria nacional heredera de los valores, creencias y principios del colonialismo. Asimismo, hoy día nos permite enfatizar en la necesidad de reivindicar el uso de la memoria que forma parte de



las bibliotecas, de su connotación simbólica y usos culturales, planteando que los profesionales en bibliotecología y ciencia de la información encontramos una disputa por la comprensión social de la biblioteca y sus tecnologías de poder (lectura, escritura y oralidad), lo cual nos implica escribir y comprender la ciencia desde el sur y recuperar, incluir, trabajar y cuestionar lo que hemos naturalizado en la ciencia occidental; “hacer memoria [...] significa ante todo, ocupar un lugar y fijar su posición en la disputa de los significados” (Cerdea, 2012, p. 141).

En relación con lo anterior y los usos sociales de la memoria, encontramos que los pasados vivos son fundamentales para descentralizar la información de la cultura escrita: recurrir a la palabra hablada, revitalizar y usar fuentes y saberes orales, propiciará que los bibliotecarios y las bibliotecarias, insertos en la labor de mediación social de la memoria, volvamos hacia la historia, a la información, que apreciemos lo simplificadora que esta ha sido en relación con la diversidad cultural de América Latina y el Caribe, así como el hecho de que la aniquilación de la memoria cultural ha conllevado la ruptura de nuestra memoria y —en reemplazo de esta— la instauración de la historia contada desde occidente. A esto último la biblioteca ha contribuido notablemente, y en ocasiones continúa haciéndolo.

En Hispanoamérica, la conquista y la independencia provocaron rupturas en la continuidad de la memoria, que se establecieron a partir del uso de la palabra en todas sus



formas, mediante el lenguaje como tecnología de poder, lo cual implicó no solo el proceso sistemático de borramiento de la memoria cultural de Abya-Yala, sino también un proceso de colonialidad del ser a través del saber. Al borrar y saquear la memoria, se privilegiaron los circuitos de información en los que comenzó a circular el conocimiento occidental, desplazando los saberes propios. Así, como propone Mosterín (1994), se instauró una cultura a través del aprendizaje de cierta información. Sin embargo, los actos de resistencia ante la colonialidad son centenarios en América Latina: a la par de la circulación de saberes hegemónicos y la constitución de espacios culturales en los cuales se aprehendía la cultura, se mantenían activas memorias subterráneas y subalternas, esas que hoy nos permiten discutir el lugar de la biblioteca, los archivos, los museos. La colonización fue una experiencia límite que hoy día nos posibilita volver sobre el silencio y la instauración de símbolos que buscamos reconfigurar para caminar por el bien común.

El enfoque de los estudios interculturales en relación con categorías como la memoria nos ha implicado volver la mirada sobre la biblioteca como una institución de y para la memoria: al vincularla con sus funciones sociales, se retoman los pasados vivos y se reivindica el uso de la memoria para cuestionar las relaciones de colonialidad que aún existen en Latinoamérica y el Caribe, que se evidencian en profundas brechas de desigualdad social. Esto nos lleva a pensar en es-



trategias y acciones efectivas que nos permitan generar, desde la bibliotecología y la CI, un proceso de cooperación y colaboración para reflexionar el lugar de estas ciencias y construir una comunidad que, desde Abya-Yala, propicie un escenario de reflexión, acción y construcción colectiva de conocimiento que haga posible establecer diálogos consonantes con la realidad y las demandas actuales, bajo un enfoque *territorial, incluyente y sostenible*, promoviendo que la ciencia esté al servicio de la sociedad.

¿CÓMO MATERIALIZAR ESTAS IDEAS?

Ahora, más que nunca, en medio de la incertidumbre que suma la pandemia causada por el coronavirus tipo 2 (conocida como COVID-19), son urgentes unas CHYS vivas y universidades que estén “deliberando, pensando su futuro de manera colectiva y respondiendo a los retos” (Claustro del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, 2020) y demandas sociales. Y en específico para la bibliotecología, hace falta una ciencia viva, activa, dinámica y contextualizada en las demandas actuales, que desde una perspectiva de interculturalidad crítica permita un desarrollo situado y al servicio de la sociedad.

Esto implica la generación de espacios, estrategias y dispositivos que orienten los procesos de fundamentación teórica como ejercicios que no deben distanciarse de la realidad, en tanto es importante vincular la docencia con los procesos de



formación y con la interacción con la comunidad, que se lleva a cabo a través de la extensión. La investigación teórica alejada de la realidad ocasiona una mirada descontextualizada de las demandas que se hacen a la academia en Latinoamérica.

Así, a continuación se plantean una serie de ideas para la creación de un observatorio que se ocupe de la reflexión, acción y construcción colectiva de una CI y bibliotecología latinoamericana y del Caribe, situadas territorialmente, incluyentes y sostenibles, consonantes con la realidad actual y que consideren a los sujetos a quienes se dirigen.

DEFINICIÓN DEL OBSERVATORIO

La Escuela Interamericana de Bibliotecología (EIB) posee más de seis décadas de experiencia en la formación de bibliotecólogos, archivistas y magísteres en CI, lo que la ha llevado a ser reconocida como líder en el campo iberoamericano. Ese liderazgo le implica, en medio de la crisis que atravesamos hoy, analizar la relación que tiene con la sociedad considerando como punto de partida los pilares conceptuales que ha construido a lo largo ya de 64 años. Hay un llamado a preguntarse, como parte de las CHYS, ¿CI y bibliotecología para quién y para qué?

De este modo, Colombia, como líder en la formación de profesionales de la información en Iberoamérica, a través de la EIB, busca mantenerse a la vanguardia del desarrollo científico, lo cual invita a la creación de un espacio para tratar fenómenos sociales y



someterlos a observación en articulación estratégica con diversos actores sociales: un observatorio de CI y bibliotecología. Este puede entenderse como una “serie de estrategias y ámbitos de ejercicio y reflexión de una comunidad interesada en los campos disciplinares [...] espacios públicos de discusión sobre temas de interés, que involucran a diferentes actores y organizaciones públicas y privadas” (Giraldo & Álvarez, 2009), además permite concretar ejercicios de fundamentación disciplinar en el ser, saber y hacer docente, investigativo y de extensión de la academia con enfoques territoriales, incluyentes y sostenibles.

En Colombia hay algunos antecedentes de iniciativas similares en contextos universitarios, como los observatorios de Estudios Urbanos-Instituto de Estudios Urbanos (Universidad Nacional de Colombia), de Culturas y Patrimonio (Universidad de Antioquia), de Políticas Públicas (Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico), de Infancias y Juventudes (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano), entre otros. Por su parte, la EIB ha colaborado en observatorios vinculados con el lenguaje, tales como el del Plan Municipal de Lectura de Medellín, y ha liderado la discusión de un observatorio de promoción de lectura (Álvarez & Giraldo, 2009), consistente con su tradición académica.

Si bien los observatorios han sido entendidos como “estaciones de campo, centros de información y áreas de monitoreo bajo la supervisión de científicos y académicos” (Acuña, 2015), esta propuesta invita a la constitución de un



espacio interdisciplinario que posibilite la dinamización y seguimiento de un PIC y la vinculación a este no solo de una comunidad académica, sino de toda la comunidad interesada en CI y bibliotecología (egresados, gremios, colectivos sociales, ciudadanos, etcétera), procurando disminuir la brecha entre teoría y praxis a través de la vinculación del conocimiento empírico y tradicional con el conocimiento científico puesto a disposición de la sociedad y de las necesidades disciplinares, que tras la pandemia del COVID-19 tiene importantes retos.

Entre los propósitos que se traza el observatorio, están:

- Posicionar la bibliotecología en Colombia como líder en la formación e investigación de la CI y la bibliotecología en Latinoamérica.
- Aportar al fortalecimiento del estatus científico de la CI y la bibliotecología desde la EIB en Latinoamérica.
- Generar y dinamizar alianzas estratégicas que permitan consolidar proyectos de seguimiento, evaluación y monitoreo en el campo del lenguaje, la memoria y la información situados en la CI y la bibliotecología.
- Evaluar el proceso y los resultados de organismos e instituciones públicas que trabajen LMI en la CI y la bibliotecología.
- Ofrecer a la sociedad y al Estado información actualizada sobre la situación y las tendencias en CI y la bibliotecología en Latinoamérica.
- Impulsar la formulación y puesta en marcha de políticas públicas que involucren LMI en la CI y la bibliotecología.



- Convertirse en un espacio de cooperación y encuentro de diferentes personas e instituciones que despliegan iniciativas en el campo de la CI y la bibliotecología en Latinoamérica.

Proponer un observatorio de CI y bibliotecología latinoamericana es pertinente en la actualidad, pues enfrentados a un futuro incierto como el actual y desnudados por la pandemia del COVID-19, las brechas de desigualdad social se han agudizado. Hoy más que nunca, la ciencia debe ocuparse de hacer un ejercicio de observación y comprensión del entorno para dirigir y optimizar los recursos actuales y cumplir con las demandas de una sociedad en crisis.

Así, el observatorio es una oportunidad para contar con recursos, instrumentos y lineamientos confiables que apoyen la toma de decisiones para la formación, acción e intervención en el campo de la CI y la bibliotecología, generados en un contexto diferenciado como Latinoamérica y liderado por una de las escuelas con más trayectoria en la región. Esto contribuye al diálogo con actores privados y públicos, para poner el desarrollo del conocimiento científico a disposición del diseño de programas, proyectos y políticas públicas que estén al servicio de bienes comunes como la educación, la cultura y las bibliotecas.

De este modo, el observatorio permitirá generar procesos de gestión del conocimiento a través del diálogo de saberes en CI y bibliotecología de otras latitudes, articulados al contexto



latinoamericano. Al promover este tipo de ejercicios, sumará a la consolidación de una comunidad de argumentación que día a día potencia el trabajo colaborativo y la fundamentación de las disciplinas.

Finalmente, un observatorio como el propuesto permite desmitificar la idea de producción de conocimiento científico jerarquizado, pues implica la articulación a este de ciudadanos y colectivos de base social, actores fundamentales para impactar de manera significativa la producción de conocimiento y hacer efectivamente de la ciencia un bien común.

FASES

La puesta en marcha de un observatorio implica diversas fases; para este caso se tomó como referencia la ruta estratégica propuesta por los profesores Giraldo y Álvarez, en su artículo “Propuesta de un Observatorio para la Promoción de la Lectura en Colombia” (2009).

Fase I. Diseño del observatorio. Comprende el proceso de diseño de sistemas de información, estructura administrativa, diagnósticos, estrategias comunicacionales, metodologías y fundamentación para la puesta en marcha del observatorio.

Fase II. Montaje del observatorio. El segundo momento, donde el diseño pasa a la acción, implica la consolidación de alianzas y la firma de acuerdos y convenios con quienes serían parte del observatorio.



Fase III. Puesta en marcha y periodo de prueba. Conlleva la implementación de un observatorio piloto, para llevar a cabo un proyecto corto y valorar el funcionamiento administrativo y académico del mismo. Esta fase contempla un proceso de evaluación del periodo de prueba.

Fase IV. Operación del observatorio. A partir de los resultados obtenidos por el piloto en la fase III, se pone en marcha el observatorio plenamente. Con una proyección anual, los procesos de evaluación y seguimiento a esta iniciativa son permanentes y periódicos (son paralelos a la operación, aunque se consideran como una quinta fase).

Fase V. Seguimiento y evaluación. El proceso de evaluación será periódico y permanente, en el ánimo de hacer un ejercicio sistemático que permita cualificar el observatorio constantemente.

Figura 1. Fases para el desarrollo del observatorio.



Fuente: Elaboración propia.



ESTRUCTURA DEL OBSERVATORIO

Para el inicio del proyecto se propone un equipo base, que irá fortaleciéndose con la comunidad bibliotecológica y bibliotecaria de América Latina y el Caribe.

Figura 2. Equipo base.



Fuente. Elaboración propia.

Iniciada la fase de pilotaje, se conformará un colectivo interdisciplinario e intersectorial, en el que se podrán involucrar diversos actores, como se muestra en la figura 3.

Es así como esperamos que esta iniciativa derive en múltiples productos —tales como: investigaciones enmarcadas en el PIC; directorios de programas y escuelas de bibliotecología de América Latina; mapas de conocimiento con tendencias de



Figura 3. Propuesta tentativa de colectivo interdisciplinario e intersectorial para el observatorio.



Fuente: Elaboración propia.

la formación bibliotecológica en América Latina; diagnósticos, informes prospectivos y de pronósticos de la bibliotecología y la ci; boletines, publicaciones académicas, plataformas de visualización y análisis de datos; repositorios de datos abiertos, entre otros— que nos permitan recuperar la memoria de la bibliotecología latinoamericana y del Caribe y pensar la sociedad como parte fundamental del desarrollo científico.



BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, J. (2015). Observatorios, experiencias e indicadores de medición. Recuperado de <https://racionalidadltda.wordpress.com/2015/11/11/observatorios-experiencias-e-indicadores-de-medicion/>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En R. Grosfoguel y S. Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Claustro del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia. (2020). Buscar respuestas con argumentos razonados. Recuperado de <https://bit.ly/3o9Jrks>
- Duque-Cardona, N. (2018). La incidencia de la biblioteca en la reducción de las desigualdades sociales: hallazgos y caminos a seguir. *Códices*, 14(1), 79-113.
- Duque-Cardona, N. (2021). *Relaciones entre lenguaje, memoria e información: aportes a un programa de investigación científica para la ciencia de la información —CI— y la bibliotecología en perspectiva crítica latinoamericana*.
- Escuela Interamericana de Bibliotecología. (2019). *Plan de Acción Escuela Interamericana de Bibliotecología 2018-2021*. Medellín: Autor.
- Giraldo, Y. & Álvarez, D. (2009). Propuesta de un Observatorio para la Promoción de la Lectura en Colombia. *Revista*



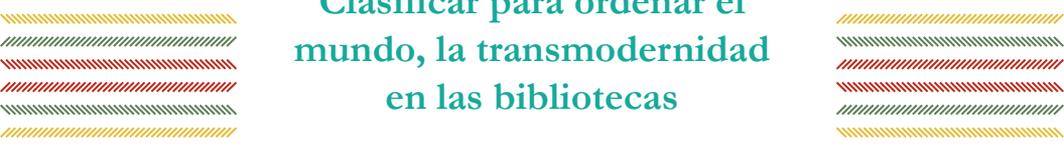
Interamericana de Bibliotecología, 32(2), 287-309.

Lakatos, I. (1978). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.





Clasificar para ordenar el mundo, la transmodernidad en las bibliotecas



María Camila Restrepo-Fernández,¹
Natalia Duque-Cardona² y Santiago
Velásquez-Yepes³

INTRODUCCIÓN

La actividad de clasificar le ha permitido a los seres humanos el establecimiento de categorías con base en las diferencias y similitudes entre los objetos y sujetos —pues existen clasificaciones tanto para unos como para otros—, pero algunas clasificaciones resultan de mayor alcance, porque no versan sobre objetos o sujetos de los que se tenga un común acuerdo; por ejemplo, es relativamente más sencillo usar la observación y el criterio clasificatorio de la edad para constituir grupos segmentados en un centro comercial, que

¹ Docente e investigadora de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Contacto: mcamila.restrepo@udea.edu.co

² Profesora ocasional e investigadora de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Contacto: natalia.duque@udea.edu.co

³ Profesor de cátedra e investigador de la Universidad de Antioquia. Contacto: santiago.velasquezy@udea.edu.co

clasificar la información producida como resultado de una investigación científica sobre procesos de recuperación de las memorias ancestrales de una comunidad indígena.

La clasificación del conocimiento entraña un ejercicio de reconocimiento y ocultamiento de un tipo de saber sobre otro, de ahí que coexistan tantas clasificaciones del conocimiento, pues sería empresa ardua el querer llegar a construir una clasificación que incluya todas las comprensiones de mundo; incluso, aunque se delimitara estrictamente un periodo, sería difícil llegar a tener una clasificación infalible, rasgo que es a la vez la oportunidad más entrañable en las clasificaciones del conocimiento: están en permanente desarrollo.

Clasificar es elegir qué pertenece y qué no pertenece a una categoría —en síntesis, eso implica la tarea de clasificar—, pero el trasfondo es que antes de clasificar se deben formular categorías y marcar el límite entre unas y otras, haciéndolas diferentes con base en sus características. Esta labor recae por completo en uno o varios individuos, cuyo objetivo es formular una clasificación que represente la comprensión total del conocimiento; es decir, una o varias personas crean las categorías que otras han de usar de forma normativa y común, se trata de un gobierno de categorías.

En el mundo de las bibliotecas y los sistemas de información, la labor de clasificar es inherente a su propósito misional: el acceso y la recuperación. En nombre de este propósito se han validado instrumentos de clasificación conformados



por categorías que en algunas ocasiones conceptualizan el sesgo cultural, político y social del individuo o grupo que diseña la clasificación; esta realidad no es inamovible, por el contrario, es una obligación trabajar en la crítica de los modelos actuales de clasificación afín de hacer evidente el fallo para toda la comunidad de práctica y, simultáneamente, proponer alternativas para clasificar en las bibliotecas en favor de la pluralidad del mundo mediante un giro paradigmático a la transmodernidad.

LAS RAZONES PARA CLASIFICAR EN LAS BIBLIOTECAS

En las bibliotecas parecería sencillo optar por organizar el conocimiento sin clasificarlo, usando ordenaciones cuyo criterio de categorización esté orientado a la forma y no al contenido, pero las ventajas de una clasificación basada en el conocimiento, frente a la recuperación de la información, son invaluableles; permiten la conjuntación de objetos de naturaleza documental mediante una categoría de identificación unívoca, bajo la presunción de que dicha categoría sintetiza total o mayoritariamente el contenido intelectual o artístico de un documento. Sin embargo, en aras de conjuntar tantos documentos como sea posible, son muchos los detalles —propios de la diversidad de información— que terminan por fuera de la categoría o son mal representados.



También es una salida fácil elegir clasificaciones bibliotecarias que se ajusten a los requerimientos de un grupo social pequeño, logrando así la satisfacción total de los integrantes de la comunidad, pues esta clasificación tendría un valor nulo para integrantes de otras comunidades, para quienes un concepto podría no significar nada o denotar lo opuesto, lo que afectaría el acceso e intercambio de la información.

Emergen entonces tres propósitos fundamentales de la clasificación en las bibliotecas: identificación unívoca, acceso e intercambio de la información; a su vez, estos constituyen las razones por las que se mantienen las estructuras de clasificación bibliotecaria con cambios menores que respondan a las necesidades no de los usuarios, sino de la realidad social plural y diversa que se ve representada en los documentos que integran las colecciones bibliotecarias.

La realidad social se figura en etéreo, pero se compone de hechos que no son estáticos y están en permanente mutación, debido a las interacciones entre los individuos en un contexto socioespacial determinado, dando lugar a la modificación de prácticas sociales que llegan a cambiar y moldear la producción del conocimiento. Un buen ejemplo es la aparición de movimientos sociales que a la fecha han logrado constituirse como corrientes de pensamiento con numerosos representantes; tal es el caso del feminismo: conceptualmente, su formulación es reciente, y ha habido



grupos de intelectuales para los que el feminismo no tiene valor conceptual por sí solo, sino que es tratado como una corriente de la teoría crítica, y aquí subyace el problema de clasificación.

Por sí solo, el feminismo es una corriente de pensamiento, pero para llegar a tener una categoría en las clasificaciones del conocimiento empleadas en las bibliotecas, se requiere de la evaluación y aprobación de esta categoría como individual y diferente de otras, afín de asegurar la univocidad. En la clasificación bibliotecaria más ampliamente usada en el mundo, las obras que traten íntegra o parcialmente el feminismo como tema, están asociadas no a la categoría de filosofía, sino a la de ciencias sociales (ver figura 1); aunado a ello, se trata de una categoría sublevada al sexo, idea que ha sido fuertemente cuestionada y debatida, pues el feminismo no se restringe a la mujer.

Tal como se puede apreciar en la figura 1, en la clasificación Decimal de Dewey el feminismo se relaciona como un movimiento de mujeres, lo cual deja de lado el valor del feminismo⁴ como corriente filosófica; si bien se reconoce que se trata de una completa estructura de categorías que

⁴ Desde la década de los años noventa del siglo XX, la bibliotecaria Hope A. Olson (2001) ya avizoraba el lugar erróneo del feminismo dentro de la clasificación Decimal de Dewey, y llegó a proponer la modificación del lugar asignado. Posteriormente, esta misma autora propuso al feminismo como marco de análisis y evaluación de las clasificaciones bibliotecarias, y encontró casos relevantes en los que predominaba un pensamiento prejuicioso sobre la mujer como individuo y el feminismo como línea de pensamiento.



Figura 1. Feminismo en Decimal Dewey Classification.

305	<i>Social sciences</i>	305																
<hr/>																		
305	Groups of people																	
	Class here portrayal of a specific group in mass media [<i>formerly</i> 302.2308]; minorities [<i>formerly</i> 305.56]; culture and institutions of specific groups; subcultures of specific groups; consciousness-raising groups; problems, role, social status of specific groups; group identity, social identity; discrimination; social stratification, equality, inequality; interactions between a specific group and other groups																	
	Unless other instructions are given, observe the following table of preference, e.g., African American male youths 305.235108996073 (<i>not</i> 305.3889607300835 or 305.896073008351):																	
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding-left: 2em;">People with disabilities and illnesses, gifted people</td> <td style="text-align: right; vertical-align: bottom;">305.908</td> </tr> <tr> <td>Age groups</td> <td style="text-align: right;">305.2</td> </tr> <tr> <td>People by gender or sex</td> <td style="text-align: right;">305.3–305.4</td> </tr> <tr> <td>People by social and economic levels</td> <td style="text-align: right;">305.5</td> </tr> <tr> <td>Religious groups</td> <td style="text-align: right;">305.6</td> </tr> <tr> <td>Ethnic and national groups</td> <td style="text-align: right;">305.8</td> </tr> <tr> <td>Language groups</td> <td style="text-align: right;">305.7</td> </tr> <tr> <td>People by occupation and miscellaneous social statuses (<i>except</i> 305.908)</td> <td style="text-align: right; vertical-align: bottom;">305.9</td> </tr> </table>	People with disabilities and illnesses, gifted people	305.908	Age groups	305.2	People by gender or sex	305.3–305.4	People by social and economic levels	305.5	Religious groups	305.6	Ethnic and national groups	305.8	Language groups	305.7	People by occupation and miscellaneous social statuses (<i>except</i> 305.908)	305.9	
People with disabilities and illnesses, gifted people	305.908																	
Age groups	305.2																	
People by gender or sex	305.3–305.4																	
People by social and economic levels	305.5																	
Religious groups	305.6																	
Ethnic and national groups	305.8																	
Language groups	305.7																	
People by occupation and miscellaneous social statuses (<i>except</i> 305.908)	305.9																	
	Class effect of mass media on specific groups, on social stratification in 302.2308; class opinions of specific groups in 303.38; class interactions, problems, role, social status of specific groups, discrimination against and conflict involving specific groups in 305.2–305.9; class specific problems of,																	
<hr/>																		
.4	Women																	
	Class here interdisciplinary works on women, on females																	
	<i>For a specific aspect of women not provided for here, see the aspect, e.g., women's suffrage 324.623, legal status of women 346.0134</i>																	
[.408]	Groups of people																	
	Do not use; class in 305.43–305.48																	
.409	History, geographic treatment, biography																	
.409 2	Biography																	
	<i>See also 920.72 for general biography of women</i>																	
	<i>See Manual at 920.008 vs. 305–306, 362</i>																	
.42	Social role and status of women																	
	Standard subdivisions are added for either or both topics in heading																	
	Class here discrimination against women, feminism, women's movements																	
	Ecofeminism relocated to 304.2082																	
	Class social role and status of specific groups of women with the group in 305.43–305.48, e.g., role of housewives 305.4364 (<i>not</i> 305.4208864)																	

Fuente: OCLC (2014).



propende por la univocidad, se evidencia también una subordinación conceptual para el feminismo como corriente dependiente. Nótese además que existe un número específico para amas de casa, el cual se encuentra subordinado al 305, correspondiente a *mujer*, casos como estos, pero relativos a ideas y conceptualizaciones emergentes y alternativas, son dependientes y cautivas —en las clasificaciones— a visiones del mundo unilaterales.

Modificar la situación problemática descrita requiere, primero, de lograr que sea percibida como tal por un número significativo de integrantes de la comunidad académica que actualiza esta y otras clasificaciones, para después proponer planes de trabajo encaminados a la reformulación de la estructura de las clasificaciones, para hacerlas coincidir con la complejidad y dinamismo de la realidad social.

TRANSMODERNIDAD, UNA OPCIÓN PARA LA CLASIFICACIÓN

Si la clasificación es esencialmente la expresión estructurada de las categorías a través de las que vemos y valoramos el mundo, cualquier intento por clasificar debe estar antecedido por la pregunta clásica de la identidad: ¿quién soy? Esta interrogante, cuya respuesta es naturalmente inacabada e inacabable, conduce al individuo a la búsqueda de los referentes de la propia esencia humana y encuentra respuesta en la cultura,



como una suma de elementos temporales y especiales que determinan al sujeto en su forma de ser y estar en el mundo.

Las clasificaciones expresan bien las comprensiones culturales de un individuo o de un grupo de personas; es decir, traducen sus valoraciones del mundo a través de categorías manifestadas en la combinación de signos alfabéticos o numéricos que representan un concepto; la utilidad y valor de las clasificaciones bibliotecarias ya ha sido enunciada con suficiencia, así como el vacío en la representación de las visiones del mundo de aquellas personas y grupos de individuos que no participaron en el desarrollo de la clasificación, pero que la usan como medio para la recuperación y el acceso a la información contenida en las colecciones bibliotecarias.

Szostak, haciendo referencia a los profesionales inmersos en el campo de la organización del conocimiento, plantea que estos deben esforzarse por lograr un acuerdo: “*we must instead [...] strive to agree on a set of goals, and on the relationships that deserve to be investigated between different classificatory practices and those goals?*” (2014, p. 470); sin embargo, ignora que los objetivos no son iguales para todos y edulcora el común acuerdo, como el bien a proteger cuando se elaboran las clasificaciones. Esta intención, expresada comúnmente en la literatura anglosajona sobre clasificación, suele eliminar cualquier preocupación por la representación cultural hegemónica implicada en la clasificación; caso opuesto a estudios desarrollados en Iberoamérica, como el de Martínez-Ávila, Ferreira da Silva y Magro (2015), que



discuten la clasificación desde la teoría crítica de raza, y el de García Gutiérrez (2007), que denuncia la violencia presente en las clasificaciones.

De modo que el condicionamiento cultural que se hace explícito en las clasificaciones, permite la recreación y reafirmación de formas filosóficas hegemónicas de occidente en el mundo, su propósito es el mantenimiento y despliegue de su forma de pensar. Frente a este hegemonismo, el pensamiento transmoderno de Dussel propone...

la irrupción, como desde la Nada, desde Exterioridad alterativa de lo siempre Distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la Modernidad, y aún de la Post-modernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde otro lugar, other Location. Desde el lugar de sus propias experiencias culturales, distinta a la europeo-norteamericana, y por ello con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles para la sola cultura moderna (2004, p. 18).

Esta propuesta aparentemente utópica de Dussel, en la que la valoración de los procesos sociales está más allá de la comprensión de la cultura moderna europeo-norteamericana, indica la necesidad de una intervención para debilitar e irrumpir en el eurocentrismo que se reproduce silenciosamente en forma de herramientas de organización como las clasificaciones documentales usadas en las bibliotecas.



El primer paso, siguiendo a Dussel, es el reconocimiento de la identidad, más allá de la deformación recibida como resultado de la continua e involuntaria interacción con las formas de pensamiento hegemónico de occidente, buscando en el pasado la identidad cultural escondida tras las formas impuestas. Luego, la deconstrucción de la tradición, asumida equivocadamente, pues se trata de herencias modernas y no de herencias raizales; posteriormente, el reconocimiento, contacto y valoración de las otras culturas es el tercer paso para llegar a la identidad propia, que emerge entre la cultura propia y la moderna.

Este pensamiento fronterizo (Mignolo, 1996) es clave para la formulación de clasificaciones bibliotecarias que representen todas las comprensiones posibles de una categoría conceptual dentro de una estructura que cumpla los propósitos de univocidad, recuperación y acceso de la información, imponiéndose sobre las ideas de universalidad y homogenización que han caracterizado las clasificaciones, lo cual ha inducido y provocado situaciones problemáticas como la de feminismo, porque le da una subordinación menor y, según el concepto particular, lo sitúa en el lugar equivocado.

La transmodernidad se corresponde bien con la norma para la descripción y análisis utilizada en las bibliotecas: Resource, Description and Access (RDA), que dicta la pauta de la descripción de la forma y el contenido de obras, su acceso y recuperación mediante sistemas de automatización, sin



limitarse a bibliotecas. En RDA, por ejemplo, se da prevalencia a la lengua y escritura preferida de la agencia que realiza la descripción; más allá de la obra, se enfoca primordialmente en el público al que esta se dirige.

RDA es un ejemplo de que es posible mantener los propósitos de univocidad y uniformidad en la organización del conocimiento; sin embargo, en el caso de las clasificaciones empleadas en las bibliotecas no hay un referente sobre el que se pueda discutir, pero existen propuestas de otras formas de organización del conocimiento, como el uso de taxonomías para aminorar e incluso eliminar casos de subordinación como el descrito. El aspecto a evaluar en el uso de las taxonomías es la aceptación menor que tienen en relación con las clasificaciones documentales, pues aquellas se enmarcan en un ámbito predominantemente digital y se cuenta con pocas experiencias de aplicación de taxonomías a colecciones bibliotecarias análogas.

IDEAS DE CIERRE

La dominación es el requisito de la explotación, y la raza es el más eficaz instrumento de dominación que, asociado a la explotación, sirve como el clasificador universal en el actual patrón mundial de poder capitalista.

Quijano (2000, p. 145)

La clasificación empleada en las bibliotecas expresa una forma de dominación intelectual mediante la determinación de las categorías según las que un conocimiento está más



cerca o distante de otro: el valor no solo enunciativo, sino el hecho de que se ha predefinido la forma de organizar el conocimiento, es un acto hegemónico que debe ser contrarrestado desde el pensamiento fronterizo y transmoderno, en combinación con la sofisticada tecnología de la que disponemos en la actualidad.

Es claro que el acceso a las tecnologías es desigual, pero desde ciertos lugares también es posible gestionar soluciones para todos, aludiendo precisamente al pensamiento fronterizo, pero ahora desde un hacer fronterizo, que permita brindar soluciones con aplicabilidad en distintos contextos, sin violentar la identidad de cada grupo y guardando fidelidad a las razones de valor de la clasificación: univocidad, acceso y recuperación.

Además de la asistencia tecnológica, también es menester realizar las clasificaciones bibliotecarias en grupos diversos de profesionales e integrar de forma activa a las comunidades: si bien se ha mantenido cierto secularismo en el desarrollo de las clasificaciones, siguiendo la propuesta de transmodernidad es coherente que estas se formulen mediante la armonización de las comprensiones de los integrantes de la comunidad, por lo que en el futuro de la clasificación tendrá que predominar una metodología dialéctica, para lograr una organización del conocimiento más incluyente.



REFERENCIAS

- American Library Association. (2010). *RDA: Resource Description and Access*. Chicago: Autor/Canadian Library Association.
- Dussel, E. (2004). Transmodernidad e interculturalidad. (Interpretación desde la filosofía de la liberación). Recuperado de https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/347.2004_espa.pdf
- García, A. (2007). *Desclasificados: pluralismo lógico y violencia de la clasificación*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez-Ávila, D., Ferreira da Silva, M. & Magro, J. L. (2015). Aplicación de la teoría crítica de raza en la organización y representación del conocimiento. *Scire: Representación y Organización del Conocimiento*, 21(2), 27-33.
- Mignolo, W. (1996). Posoccidentalismo: las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos) de área. *Revista Iberoamericana*, 62(176-177), 679-696.
- OCLC. (2014). Decimal Dewey System. Recuperado de <https://www.oclc.org/content/dam/oclc/dewey/discussion/papers/305-306.pdf>
- Olson, H. (2001). The power of the name. *Signs*, 26(3), 639-668.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.



Szostak, R. (2014). How universal is universality? *Knowledge Organization*, 41, 468-470.





El movimiento de acceso abierto a la información como punto de transformación de la bibliotecología desde las epistemologías del sur

Santiago Velásquez-Yepes,¹ María
Camila Restrepo-Fernández² y Natalia
Duque-Cardona³

INTRODUCCIÓN

La bibliotecología, como cualquier otra disciplina nacida en el seno de la ciencia moderna, puede convertirse en cómplice inconsciente del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado; es decir, estar al servicio de la concentración de la riqueza en unos pocos, el dominio de unas naciones sobre otras y la perpetuación de una manera particular de ser. La

¹ Profesor de cátedra e investigador de la Universidad de Antioquia. Contacto: santiago.velasquez@udea.edu.co

² Docente e investigadora de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Contacto: mcamila.restrepo@udea.edu.co

³ Profesora ocasional e investigadora de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Contacto: natalia.duque@udea.edu.co

bibliotecología se convierte en cómplice de estos tres sistemas de opresión, por ejemplo, cuando sigue sin cuestionamientos las directrices del *copyright*, cuando promueve de manera exclusiva y acrítica el pensamiento occidental, cuando se subordina a la administración empresarial o cuando dificulta la circulación de saberes locales o de contenidos disidentes.

Para evitar lo anterior, es necesario que el criterio nuclear de la bibliotecología no sea la relevancia para el sistema vigente, puesto que este da preponderancia a la dimensión económica sobre todas las demás dimensiones sociales, por lo tanto, ser relevante dentro de este sistema se suele traducir en ser productivo. El criterio de valor, por el contrario, deberían ser las luchas sociales en curso de las personas que sufren las consecuencias negativas del sistema, pues desde su perspectiva se pueden formular las críticas más profundas al mismo, en tanto se hacen desde una posición en la que no se corre el riesgo de perder privilegios. En función de propiciar el cambio de criterio mencionado, la bibliotecología requiere borrar los límites que le fueron trazados por la ciencia moderna, siendo el más importante el que se interpone entre sus formas de producción de conocimiento y las prácticas sociales en general.

Un conjunto de herramientas cognitivas que podrían ayudar a cumplir el objetivo de borrar aquella barrera provienen de lo que Boaventura de Sousa Santos llama “las epistemologías del Sur”, puesto que son un esfuerzo por conectar, justamente, ambos asuntos. Estas epistemologías,



de hecho, parten de la base de que la injusticia social global es producto de la injusticia cognitiva global. Concretamente, Santos propone borrar la “relación fantasmal” que existe en la actualidad entre conocimiento y prácticas sociales, por medio de una manera de razonar que denomina *ecología de los saberes* y de tres movimientos metasociológicos que nombra *sociología de las ausencias*, *sociología de las emergencias* y *traducción intercultural*. Las sociologías de las ausencias y de las emergencias se encargan de rescatar del *abismo* las formas de conocimiento, las prácticas sociales, los agentes y los saberes que han sido suprimidos por el sistema vigente: buscan dotarlos de presencia y, en consecuencia, de poder. La traducción intercultural, por su parte, se encarga de hacer que todo lo recuperado pueda comunicarse entre sí, a la vez que se pueda comunicar con aquello que nunca ha sido suprimido. En síntesis, el trabajo de estos movimientos metasociológicos busca que sea viable la ecología de los saberes, en tanto tipo de razonamiento que elimina las jerarquías entre disímiles formas de conocimiento, prácticas sociales, agentes y saberes; en otras palabras, posibilita el despliegue de una *epistemología mestiza decolonial*, como la nombra el mismo autor al que se ha hecho referencia.

Así pues, el presente texto pretende mostrar cómo las epistemologías del sur, desde la interpretación de los planteamientos de este sociólogo portugués, pueden contribuir a que la bibliotecología incorpore en su quehacer disciplinar prácticas



de conocimiento situadas e interculturales conectadas con luchas sociales. A modo de ejemplo, se toma para la exposición el caso del movimiento de acceso abierto a la información (conocido en inglés como *Open access*), un movimiento contrahegemónico cuyo desarrollo ha sido muy cercano a los objetos de estudio tradicionales de la bibliotecología.

¿QUÉ SON LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR SEGÚN BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS? (A MODO DE MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL)

Todas las luchas que lideran diferentes movimientos sociales alrededor del mundo son en contra de lo que Santos llama *fascismo societario*, un fenómeno global que él define como una serie de procesos sociales que dejan por fuera de cualquier tipo de contrato social a grandes segmentos de la población. Por lo tanto, si “lo que llamamos sociedad es un manojito de expectativas estabilizadas” (Santos, 2009, p. 226), las personas que sufren las consecuencias del fascismo societario no tienen estas expectativas y viven en un caos continuo, un estado de violencia perpetuo que surge de la tensión entre quienes reclaman sus derechos o se resisten a ser exterminados y quienes defienden sus privilegios sociales.

Según Santos, el fascismo societario llegó a ser un fenómeno global gracias al descubrimiento imperial y al colonialismo; es decir, gracias al sometimiento militar, económico, político y cultural que unas naciones ejercieron sobre otras desde los inicios del segundo milenio de la era cristiana, extendido con el tiempo



por todo el globo y vigente hasta el momento. En los inicios de este periodo, unas naciones asumieron el rol de *descubridor* y otras el de *descubierto*.

Es descubridor quien tiene mayor poder y saber y, en consecuencia, capacidad para declarar al otro como descubierto. Es la desigualdad del poder y del saber la que transforma la reciprocidad del descubrimiento en apropiación del descubierto. En este sentido, todo descubrimiento tiene algo de imperial, es una acción de control y sumisión (Santos, 2009, p. 213).

Además de que descubre quien tiene mayor poder y saber, la idea de que el descubierto es inferior justifica el acto del descubrimiento y sus derivaciones: “el descubrimiento imperial no reconoce igualdad, derechos o dignidad en lo que descubre” (Santos, 2009, p. 223). De modo que, una vez ocurrido el descubrimiento, la inferiorización se profundiza con múltiples estrategias, entre las que se pueden mencionar...

la guerra, la esclavitud, el genocidio, el racismo, la descalificación, la transformación del otro en objeto o recurso natural y una vasta sucesión de mecanismos de imposición económica (tributos, colonialismo, neocolonialismo y por último globalización neoliberal), de imposición política (cruzadas, imperios, estado colonial, dictadura y por último democracia) y de imposición cultural (epistemicidio, misiones, asimilación y finalmente industrias culturales y cultura de masas) (Santos, 2009, p. 214).



Boaventura de Sousa Santos señala que, a lo largo del segundo milenio, uno fue el principal descubridor imperial y tres sus grandes descubrimientos: el principal descubridor fue Occidente, mientras que sus descubrimientos fueron Oriente, el salvaje y la naturaleza. Asimismo, plantea que Occidente utilizó a Oriente como sujeto de diferenciación, como “lugar cuyo descubrimiento descubre el lugar de Occidente” (2009, p. 214): a la vez que Occidente se considera a sí mismo la culminación del progreso civilizatorio, ve a Oriente como su *infancia* o su remoto pasado, un pasado estancado en el tiempo que es necesario combatir. Por su parte, “América y África fueron el lugar por excelencia del salvaje” (Santos, 2009, p. 219). Pero, si a Oriente lo ve como su alteridad, al salvaje lo considera una diferencia incapaz de constituirse como tal, hecho que se debe a la condición de *irracional, carente de voluntad y subhumano* que le atribuye la mirada occidental. De tal manera que considera que “su valor es el de su utilidad”, así que “sólo vale la pena confrontarlo en la medida en que es un recurso o una vía de acceso a un recurso” (Santos, 2009, p. 218). La naturaleza, por último, que es un descubrimiento concomitante con el del salvaje, es revelada como la exterioridad con relación a lo humano, pero como una exterioridad a la que no se le reconoce como igual; por lo tanto, de la misma manera que el salvaje, también se le considera —al mismo tiempo— una amenaza y un recurso. Pero su amenaza, como en el caso del salvaje, no reside en su irracionalidad, sino en la falta de conocimiento que se tenga de ella.



Todo lo anterior configuró lo que Santos llama *el pensamiento abismal occidental*, enfoque que traza una línea que divide en dos la realidad social: lo visible o lo existente, que se encuentra de este lado de la línea, y lo invisible o lo no-existente, que está del otro lado de la línea. “No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser” (Santos, 2009, p. 160). De tal manera que ubicar cualquier cosa del otro lado de la línea significa *excluirlo* de la “realidad relevante”. Esto fue lo que ocurrió con muchos saberes y formas de ser propios de Oriente, América y África.

Esta relación desigual fue respaldada por una forma de razonar que legitimó y sigue legitimando todo el proceso de descubrimiento imperial y de colonización. A esta forma de razonar Santos le da el nombre de *razón indolente*. Si bien esta se divide en varios tipos, el sociólogo dirige su crítica solo a una: la razón metonímica, que se caracteriza porque solamente permite ver un tipo de orden o un tipo de totalidad, en detrimento de otras posibilidades, las cuales se encarga de invisibilizar. Santos plantea que esta razón utiliza cinco formas sociales para producir o legitimar lo que invisibiliza, lo que marca con el ceño trágico de “no existente”: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo (2009, pp. 110-112).

En palabras del mismo autor, “el conocimiento moderno y el derecho moderno representan las más consumadas manifestaciones del pensamiento abismal” (2009, p. 162). Es decir, ambas son las principales productoras de no-existencias



sobre las cuales se fundamenta lo existente. En el campo del conocimiento, el pensamiento abismal occidental se materializa por medio de la ciencia moderna, “en detrimento de dos cuerpos alternativos de conocimiento: la filosofía y la teología” (2009, p. 162), puesto que la ciencia moderna es la encargada de establecer la distinción universal entre lo verdadero y lo falso (lo existente y lo no existente). No obstante, la tensión epistemológica entre ciencia, filosofía y teología ha sido y sigue siendo bastante visible porque se encuentra de este lado de la línea, pero su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de formas de conocimiento que no pueden ser clasificadas en ninguna de esas tres categorías. Boaventura de Sousa Santos pone como ejemplo de lo anterior a los “conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas” que no son considerados más que “creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas” (2009, p. 162).

Así, la línea visible que separa la ciencia de sus otros modernos crece sobre una línea invisible abismal que coloca, de un lado, la ciencia, la filosofía y la teología y, del otro, conocimientos y hechos inconmensurables e incomprensibles, por no obedecer ni a los métodos científicos de la verdad ni a los de los conocimientos reconocidos como alternativos en el reino de la filosofía y la teología (2009, p. 163).

El procedimiento del que se vale la ciencia moderna para sostenerse es etiquetado por Santos —retomando una categoría inicialmente propuesta por Thorstein Veblen—



como “adecuación ceremonial”, y consiste en establecer “una relación circular, empobrecida y tautológica entre los hechos y la teoría” (2009, p. 60), de tal manera que las leyes de lo que es *normal* y *natural* se definen en función de ciertos fines (para el caso de la ciencia moderna el fin es el mismo que el del capitalismo: el crecimiento económico). Una vez definidas las leyes, los hechos no hacen más que corroborar aquello que fue definido como normal o natural y justificar la propensión a los fines también previamente definidos. Lo que está en correspondencia con los fines es clasificado como relevante y, por tanto, existente. Lo que no, es enviado al otro lado de la línea; es decir, calificado como no relevante y, por tanto, no existente. Todo esto hace que la ciencia cree lo que Santos llama *una representación distorsionada de la realidad*.

En el campo del derecho moderno únicamente se consideran dos formas relevantes de existencia: lo legal y lo ilegal. Lo no existente sería entonces lo “sin-ley”, lo “a-legal” o lo “no-legal” (2009, p. 163), un vacío en el que las acciones no pueden ser consideradas legales o ilegales y, por consiguiente, en el que ninguna acción puede ser recriminada. No es casualidad que la no existencia estuviera ligada, en un principio, a un territorio social específico, a *la zona colonial*, puesto que el imperialismo occidental, al negar la existencia de sus descubiertos para justificar su dominación, inauguró ese espacio social carente de ley y, de paso, provocó que millones de personas fueran consideradas como *subhumanos*.



Sin embargo, hoy en día, *la zona sin ley* ya no se limita a *la zona colonial*, ya que de la mano de la globalización se esparció por todo el mundo. He aquí la raíz del actual fascismo societario que se experimenta en todos los lugares del mundo.

Desde esta perspectiva, la ciencia moderna y el derecho moderno son interdependientes, y lo que los caracteriza como formas de pensamiento abismal es su capacidad para eliminar realidades enviándolas del otro lado de la línea. Como su naturaleza es excluyente, no permiten que se dé una copresencia entre los dos lados de la línea: para que este lado pueda existir el otro debe ser eliminado; de lo contrario, el lado de acá perdería estabilidad, coherencia. El otro lado es el reino de lo sin ley y de lo incomprendible. Juntas, estas dos formas de la no existencia configuran la ausencia de humanidad, la subhumanidad moderna de esos millones de personas que “no son candidatos concebibles para la inclusión social” (Santos, 2009, p. 167). Por dicha razón, este autor sostiene que “el pensamiento moderno occidental avanza operando sobre líneas abismales que dividen lo humano de lo subhumano de tal modo que los principios humanos no quedan comprometidos por prácticas inhumanas” (2009, p. 168).

Así pues, continúa el académico, si queremos superar la actual injusticia social global, primero debemos superar la injusticia cognitiva global... De ahí la importancia de desarrollar formas alternativas de pensamiento. El primer paso en ese sentido es superar el pensamiento abismal, teniendo como horizonte la



construcción de nuevas relaciones sociales sobre el principio de la redistribución y el reconocimiento. Con el fin de superar el pensamiento abismal, Santos propone iniciar por un movimiento epistemológico: de la epistemología de la ceguera a la epistemología de la visión. La primera tiene dos acepciones, una positiva y una negativa. La negativa se refiere a la representación distorsionada de las consecuencias que se dan a causa de su uso; es decir, una forma de conocimiento basada en una epistemología de la ceguera no ve con claridad las consecuencias provocadas por su acción. La positiva, por el contrario, consiste en una forma de conocimiento que, por principio, acepta su propia ceguera en el campo del conocimiento, por lo que se mueve en él con mayor prudencia, debido a que reconoce que todos sus caminos son inciertos; recurre a diversos conocimientos y prácticas, pues reconoce que ninguno de ellos por sí solo es confiable, y busca “una aplicación de la ciencia edificante y socialmente responsable, en vez de técnica, ya que [reconoce que] las consecuencias de las acciones científicas tienden a ser menos científicas que las acciones en sí” (Santos, 2009, p. 61).

Considerando lo anterior, la ciencia moderna es una forma de conocimiento que se basa en una epistemología de la ceguera, pero en su versión negativa. Dicho de otra manera, es una forma de conocimiento que persiste en la adecuación ceremonial de la representación. En consecuencia, es una forma de conocimiento que difícilmente aliviará los males que ayudó a generar. Es necesario, entonces, superar la ruptura



epistemológica que convirtió a la ciencia moderna en sentido común (Santos, 2009, p. 88) y que dio como resultado una forma de conocimiento que borra su trasfondo ideológico, se presenta como la única posible, se basa en un horizonte mítico disfrazado de objetividad y cuya principal “virtud” es su gran capacidad para negar otras formas de conocimiento.

Aunque la ciencia moderna ha dominado en el campo del conocimiento durante los últimos siglos y parece que va a seguir así por mucho tiempo más, para Santos tal circunstancia es insostenible —pues desde hace algunos años se encuentra en crisis el modelo dominante de racionalidad científica anteriormente descrito—, razón por la cual él pertenece a un grupo de pensadores que se consideran a sí mismos como parte de una “Ciencia postmoderna”, aunque también lo llama “paradigma del conocimiento prudente para una vida decente” (Santos, 2009, p. 40), puesto que el paradigma ya no puede ser solo científico, sino que tiene que ser también social. Él fundamenta este nuevo paradigma en cuatro tesis.

Primera. Todo el conocimiento científico natural es científico social: esto hace que el paradigma no tienda a ser dualista, puesto que “el avance del conocimiento de las ciencias naturales y la reflexión epistemológica que él ha suscitado ha venido a mostrar que los obstáculos al conocimiento científico de la sociedad y de la cultura, son de hecho condiciones del conocimiento en general, tanto científico social como científico natural” (Santos, 2009, p. 45).



Segunda. Todo el conocimiento es local y total: la fragmentación moderna del conocimiento no es disciplinar, sino temática. En el marco del paradigma emergente el conocimiento es total, pero local en el sentido de que se “construye alrededor de temas que son adoptados por grupos sociales concretos con proyectos de vida locales” (Santos, 2009, p. 49).

Tercera. Todo conocimiento es autoconocimiento: “podemos afirmar hoy que el objetivo es la continuación del sujeto por otros medios. Por eso todo el conocimiento científico es autoconocimiento” (Santos, 2009, p. 52). La ciencia no descubre, crea, y esa creación es justificada por criterios preestablecidos que además justifican a la ciencia misma. “La ciencia del paradigma emergente es más contemplativa que activa” (Santos, 2009, p. 53).

Cuarta. Todo conocimiento científico busca constituirse en sentido común; en otras palabras, todo conocimiento pretende ser la brújula con la que se orienta y se le da sentido a la vida, intenta ser algo así como la racionalidad principal. Por el contrario, “la ciencia posmoderna sabe que ninguna forma de conocimiento es en sí misma racional; sólo la configuración de todas ellas es racional” (Santos, 2009, p. 55), en la medida en que todo conocimiento trae consigo una forma de desconocimiento. Siguiendo esta línea de interpretación, la racionalidad es el reconocimiento de los límites de cada forma de conocimiento.



Es necesario, entonces, un nuevo modelo de racionalidad para visibilizar las alternativas del paradigma dominante, es decir, las posibilidades del paradigma emergente. Dicha racionalidad debe enfrentarse, en primera instancia, a la globalización hegemónica, pues ella sigue insistiendo en perpetuar la racionalidad dominante, esa que Santos llama razón indolente. En palabras de este autor, “para que se den cambios profundos en la estructuración de los conocimientos es necesario comenzar por cambiar la razón que preside tanto los conocimientos como su propia estructuración. En suma, es preciso desafiar la razón indolente” (2009, p. 103).

Boaventura de Sousa Santos aborda este debate centrándose en lo que, para él, son las dos vertientes más difíciles del mismo: la cuestión de la representación de los límites y la cuestión de la representación distorsionada de las consecuencias, y lo sitúa en el paisaje epistemológico regido por la tensión entre conocimiento-regulación (“trayectoria entre un estado de ignorancia, al que llamo caos, y un estado de conocimiento, al que llamo orden” [2009, p. 63]) y conocimiento-emancipación (“trayectoria entre un estado de ignorancia, al que llamo colonialismo, y un estado de conocimiento, al que llamo solidaridad” [2009, p. 63]).

Respecto a la representación de los límites, Santos afirma que para la ciencia moderna no hay límites insuperables, traza unos que son provisorios. Para hablar de la representación distorsionada de las consecuencias, señala que la ciencia moderna, una vez convertida en la fuerza productiva del capitalismo, intervino “en la tensión dialéctica entre regulación social (orden,



experiencia) y emancipación social (progreso, expectativas) que subyace al paradigma de la modernidad” (Santos, 2009, p. 63), facilitando la absorción de la emancipación por la regulación y teniendo un gran impacto en las luchas sociales emancipatorias, las cuales “una vez prisioneras de la racionalidad científica moderna, acabaron por perder de vista sus objetivos y se transformaron perversamente en nuevas formas de regulación social” (Santos, 2009, p. 63). Esto, a su vez, provocó que la sociedad perdiera el control “sobre las consecuencias de las acciones y las prácticas sociales científicamente fundadas” (2009, p. 63). De aquí que la representación distorsionada deba ser evaluada por su capacidad para regular y su capacidad para emancipar. De ahí también que Santos sentencie que “una forma científica de regulación social que no cuestiona su capacidad de controlar las consecuencias de su operación no puede, sea por el criterio que fuere, ser considerada una forma de regulación razonable y fiable” (2009, p. 85). La ciencia moderna, entonces, pierde por un lado y por el otro: como forma privilegiada de conocimiento-regulación no es fiable ni sustentable, y como forma de conocimiento-emancipación se encarga de separar el conocimiento de la emancipación social, e incluso de evitarla.

Ahora bien, para avanzar de una epistemología de la ceguera, en la versión negativa que rige a la ciencia moderna, hacia una epistemología de la visión, hay que superar la forma hegemónica de conocer, creando orden para trascender a una que cree solidaridad. “La solidaridad como forma de conocimiento es el



reconocimiento del otro como igual, siempre que la diferencia le acarree inferioridad, y como diferente, siempre que la igualdad le ponga en riesgo la identidad” (Santos, 2009, p. 87). Para dar el paso a esta nueva forma de conocimiento, el sociólogo portugués propone otros tres movimientos epistemológicos: la epistemología de los conocimientos ausentes, la epistemología de los agentes ausentes y la revisión de los límites de la representación.

En cuanto a la primera, es una epistemología capaz de identificar las realidades que fueron suprimidas (enviadas al otro lado de la línea) y de identificar las razones por las cuales fueron suprimidas. Además, es capaz de incluir en la realidad las realidades emergentes o imaginadas y, por otro lado, “parte de la premisa de que las prácticas sociales son prácticas de conocimiento” (Santos, 2009, p. 88).

En segundo lugar, la epistemología de los agentes ausentes es una que hace emerger subjetividades desestabilizadoras del sistema dominante, “que se rebelan contra las prácticas sociales conformistas, rutinarias y repetitivas” (Santos, 2009, p. 90). Además, es una epistemología que estimula experiencias excéntricas o marginales que dejen al descubierto las arbitrariedades del sistema dominante.

En tercer lugar, la revisión de los límites de la representación es la base de un conocimiento prudente, en el sentido de que es “una forma de conocimiento que nos enseña a mantener las consecuencias bajo control, y sin perder de vista las acciones que las causan” (Santos, 2009, p. 93).



Una vez enfrentada la razón indolente, especialmente en su forma de razón metonímica, el siguiente paso es superar el pensamiento abismal. Con ese propósito, Boaventura de Sousa Santos propone una razón cosmopolita, una razón que es capaz de imaginar el mundo futuro a partir del presente y, por lo tanto, capaz de engendrar un pensamiento posabismal. El pensamiento posabismal debe lograr que los agentes y las prácticas de las dos líneas se vean como contemporáneos. Para conseguirlo se requiere expandir el presente y contraer el futuro, al contrario de como se vive actualmente: un presente reducido y un futuro infinito. Santos, en consecuencia, plantea tres movimientos metasociológicos: para lo primero, la sociología de las ausencias; para lo segundo, la sociología de las emergencias. Y, como es imposible una teoría general que explique la diversidad de experiencias y conocimientos que serán visibilizados por las dos anteriores, propone el trabajo de traducción: “un procedimiento capaz de crear una inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles sin destruir su identidad” (Santos, 2009, p. 101).

La sociología de las ausencias requiere imaginación sociológica: imaginación epistemológica e imaginación democrática. La primera permite “diversificar los saberes, las perspectivas y las escalas de identificación, análisis y evaluación de las prácticas [sociales]”. Mientras que la segunda, “el reconocimiento de diferentes prácticas y actores sociales” (Santos, 2009, pp. 125-126). En concreto, esta sociología busca dilatar el presente



mostrando la proliferación de las totalidades y la heterogeneidad de cada una de ellas, de tal forma que le demuestra a la razón metonímica que es insustentable afirmar que existe solo una totalidad. Esta sociología, además, reacciona frente al desperdicio de tanta experiencia social. Busca que las formas alternativas de vida que son desechadas por el sistema dominante pasen a ser consideradas experiencias valiosas en lugar de *basura*.

La sociología de las emergencias tiene por objeto contraer el futuro, es decir, unir al presente las posibilidades y expectativas que el mismo presente conlleva. Su elemento subjetivo es la conciencia anticipadora y el inconformismo ante una carencia cuya satisfacción está en el horizonte de posibilidades, más no en el presente. Por dicha razón la sociología de las emergencias pone excesiva atención a las pistas o señales del presente. Busca que el conocimiento avance “en la medida en que identifica creíblemente saberes emergentes o prácticas emergentes” (Santos, 2009, p. 132).

Según Santos, los campos sociales más importantes en los que se revelarán con mayor probabilidad la multiplicidad y la diversidad de experiencias que la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias deben tomar como objeto, son: experiencias de conocimientos; experiencias de desarrollo, trabajo y producción; experiencias de reconocimiento; experiencias de democracia, y experiencias de comunicación e información. Como veremos más adelante, esta última es de especial interés para la bibliotecología.



El trabajo de traducción, por su parte, asume la forma de una hermenéutica diatópica y se divide en dos tipos. El primero “consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (Santos, 2009, p. 137). Esta hermenéutica “parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por lo tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas” (2009, p. 139). El segundo tipo tiene lugar entre prácticas sociales y sus agentes, que —independientemente de su cultura— comparten los objetivos de lucha pero difieren en las prácticas de resistencia. Por ejemplo, en casi todos los rincones del mundo las mujeres están luchando por lograr la igualdad de género, y los obreros, por una distribución equitativa de la riqueza, y así comparten los objetivos, cada grupo de estos ha desarrollado diferentes prácticas de resistencia y, por consiguiente, diferentes prácticas de conocimiento. El trabajo de traducción consiste entonces, siguiendo con el ejemplo, en posibilitar que los diversos grupos de mujeres compartan entre ellos los saberes que han alcanzado gracias a sus prácticas particulares, así como también que los grupos de mujeres y de obreros puedan intercambiar saberes entre sí. En ambos casos, el criterio que rige el intercambio de saberes debe ser el potencial contrahegemónico de cada práctica. En resumen, el trabajo de traducción busca hacer coherentes las experiencias visibilizadas por la sociología de las ausencias y la sociología de



las emergencias, para crear constelaciones de saberes que sean lo suficientemente fuertes para superar los problemas que deja la modernidad y que esta, así como está, no es capaz de resolver.

Dicho lo anterior, llegamos al punto en el que es posible entender la razón por la cual para Santos el pensamiento posabismal debe ser, más que nada, un pensamiento ecológico. Pero el pensamiento posabismal no es un derivado del pensamiento abismal. Sin embargo, el primero debe conocer muy bien al segundo, para no caer en el error de reproducir las líneas abismales. De hecho, el pensamiento posabismal es una ruptura de los modos modernos de pensar y actuar, y esa ruptura debe venir desde lo impensado, es decir, desde las colonias, desde el sur. En palabras del mismo autor: “el pensamiento posabismal puede así ser resumido como un aprendizaje desde el Sur a través de una epistemología del Sur. Esto confronta la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes” (Santos, 2009, p. 182).

La ecología de los saberes tiene varios principios rectores: primero, parte de la base de la inagotable diversidad epistemológica del mundo y de la inagotable pluralidad de conocimientos. Segundo, señala que todos los conocimientos dependen entre sí; en otras palabras, que eso que llamamos conocimiento es en realidad interconocimiento, lo cual ocurre porque toda forma de conocimiento representa cierta ignorancia, que no necesariamente también tiene que ser ignorancia para otra forma de conocimiento. Así como el conocimiento no es una



unidad tampoco lo es la ignorancia. Tercero, en concordancia con el punto anterior, reconoce que todos los conocimientos tienen límites internos y externos. Así pues, la ecología de los saberes dirige su atención a las experiencias desechadas por el sistema vigente, porque al ser producidas por su ignorancia, en ellas se encuentran las alternativas para los principales problemas de la sociedad global contemporánea.

La ecología de los saberes es pragmática en el sentido de que se fundamenta en las prácticas de conocimiento que les permiten a los grupos sociales ciertas intervenciones en el mundo y, además, de que prefiere aquellas formas de conocimiento que proporcionan mejores beneficios y garantizan el mayor nivel de participación de los grupos sociales involucrados en el diseño, ejecución y control de las intervenciones por dichas formas posibilitadas. Por otro lado, la ecología de saberes es una forma de conocimiento prudente, puesto que se cuestiona constantemente y reconoce el carácter incompleto de sus respuestas: ayuda a tener una visión más amplia de lo que se sabe y no se sabe y de que lo que no se sabe es la propia ignorancia, no necesariamente una ignorancia general. En palabras de Boaventura de Sousa Santos:

La ecología de los saberes está constituida por sujetos desestabilizadores, individuales y colectivos, y es, al mismo tiempo, constitutiva de ellos. Es una subjetividad dotada con una especial capacidad, energía y voluntad para actuar *con-clinamen*. La construcción social de tal subjetividad debe suponer experimentar con formas excéntricas o margina-



les de sociabilidad o subjetividad dentro y fuera de la modernidad occidental, esas formas que han rechazado ser definidas según criterios abismales (2009, p. 194).

La ecología de los saberes, en suma, representa la forma más concreta de epistemología posabismal, puesto que borra las líneas abismales para que las diversas epistemologías y los diversos conocimientos salgan a su encuentro en un ambiente abierto. De hecho, la ecología de los saberes no busca sustituir ni suprimir a la ciencia moderna, sino integrarla a una constelación de saberes de la que hacen parte muchas otras formas de conocimiento, y busca que deje de ser un arma al servicio del sistema dominante y pueda ser usada como una forma de conocimiento contrahegemónica. Para lograr esto último, intenta hacer visible la pluralidad interna de la ciencia moderna, mostrar esas prácticas científicas que han sido visibilizadas por epistemologías feministas y poscoloniales, por mencionar algunas, a la vez que promueve el acercamiento entre prácticas científicas y prácticas de conocimiento no científicas (no científicas en el sentido moderno).

UN EJEMPLO DE CÓMO LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR PUEDEN ENRIQUECER LAS PRÁCTICAS DE CONOCIMIENTO DE LA BIBLIOTECOLOGÍA

En concordancia con lo recién expuesto, para Boaventura de Sousa Santos la fragmentación del conocimiento —en el paradigma emergente— no es disciplinar, sino temática. Para él,



los temas “son galerías por donde los conocimientos concurren al encuentro unos con otros”. Esto implica que las divisiones disciplinares construidas por la ciencia moderna tienden a desaparecer. En consecuencia, los aportes que las epistemologías del sur, epistemologías del paradigma emergente, le pueden hacer a la fundamentación teórica de una ciencia en específico, como lo es la bibliotecología, no se pueden entender de ninguna manera desde la expectativa del actual paradigma dominante; no se pueden entender como aportes para la definición de su objeto de estudio, por ejemplo. Por el contrario, se deben entender como la ampliación de sus objetos tradicionales, puesto que, según Santos, “el conocimiento avanza a medida que su objeto se amplía, ampliación que, como en el árbol, procede por la diferenciación y por el esparcimiento de las raíces en busca de nuevas y más variadas interfaces” (2009, p. 49).

Cuando el autor en cuestión plantea que los temas en los que se divide el conocimiento surgen de proyectos de vida locales de grupos sociales concretos —por ejemplo, hacer caer la mortalidad infantil—, le resta preponderancia a la repartición de problemas sociales entre áreas disciplinares, pero no denigra el conocimiento que ha sido generado de este modo ni los aportes que este puede hacer a dichos proyectos de vida. En otras palabras, Santos acepta la herencia de la ciencia moderna, siempre y cuando se integre a un panorama de conocimiento más amplio, del que hacen parte otro tipo de saberes y en el que ninguno es más importante que otro, sino que cada uno permite alcances



diferentes. Así pues, los grupos sociales y sus luchas de reivindicación determinan cuál es el conocimiento necesario para sus proyectos de vida, sin que tenga mayor relevancia que tal conocimiento haya sido construido en un área disciplinar o en otra, pero sí la forma de conocimiento que lo haya engendrado.

Entonces, desde esta perspectiva, fundamentar epistemológicamente la bibliotecología consiste, por un lado, en borrar los límites que hasta ahora le han sido trazados, pero sin olvidar su devenir; es decir, el corpus de conocimientos y de métodos que ha construido a lo largo de su historia. Mientras por el otro —teniendo en cuenta que las epistemologías del sur son una forma de conocimiento que se construye alrededor de temas adoptados por grupos sociales concretos con proyectos de vida locales y que parten de la premisa de que el conocimiento es más crítico en tanto más adopte la posición de los excluidos por el sistema dominante—, consiste en tomar como fuente de conocimiento proyectos de vida concretos, y mejor si esos proyectos favorecen la emancipación social y, además, se acercan al devenir de la ciencia bibliotecológica. Todo lo anterior explica por qué razón este texto tomó como fuente de conocimiento el movimiento de acceso abierto a la información para hacer el ejercicio de mostrar cómo las epistemologías del sur le pueden aportar a la bibliotecología en su proceso de conocimiento de la realidad.

Al realizar semejante aproximación estamos formulando una propuesta similar a las que Enrique Dussel indicaba que han sido planteadas para otras disciplinas:



una socio-economía que parte de la cuestión de la dependencia como Samir Amin, una sociología de la liberación como la que propone Fals Borda, una psicología que redefine sus principios para estudiar las patologías de los países dominados como Frantz Fanon, o de las clases populares, una historia que describe el proceso protagonizado por los oprimidos, una ciencia política que desenmascara el Estado imperial [...], una tecnología y un diseño que formula criterios de liberación industrial nacional (Dussel, 2011, p. 253).

Dussel concuerda con Santos en la afirmación de que la crítica o la interpretación de la realidad gana en profundidad en tanto considere con mayor detalle el punto de vista de aquellos que sufren las consecuencias negativas del sistema vigente. Por lo tanto, si una disciplina solo considera los elementos del sistema vigente, su crítica o interpretación de la realidad es una mera ideología que no hace más que afirmar el sistema dominante vigente. Por eso, la apuesta por tomar el movimiento de acceso abierto a la información, entre otros posibles, como fuente de conocimiento, implica proponer una bibliotecología desde la perspectiva de los excluidos del sistema que regula los flujos de información en la sociedad y, en consecuencia, una bibliotecología quizá más crítica o con una capacidad más aguda para interpretar la realidad.

Sin embargo, antes de avanzar en la exposición de cómo sería una bibliotecología planteada desde esta perspectiva, es necesario hacer una advertencia: Boaventura de Sousa Santos es reiterativo en afirmar que la lucha por la emancipación social es una sola



y que para lograr la transformación radical que requiere la sociedad es indispensable que se dé una coalición entre todos los movimientos sociales de resistencia. Los movimientos feministas, campesinos, obreros, estudiantiles, etcétera, deben encontrar sus puntos de contacto para emprender una lucha articulada en contra del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado que, como dijimos anteriormente, son los grandes sistemas de opresión de la actualidad. Si no se unen, afirma el sociólogo portugués, difícilmente cada lucha individual tendrá la fuerza suficiente para lograr sus objetivos. Así pues, tomar un solo movimiento como fuente de conocimiento puede permitir obtener conocimientos valiosos, pero siempre parciales. Como mínimo, entonces, cada análisis de la realidad, independientemente del tema, tiene que considerar cómo lo afectan las consecuencias producidas por los tres sistemas de opresión señalados.

Con base en lo anterior, es indispensable iniciar la exposición indicando que el poder del capitalismo —sistema económico dominante— para convertir todo lo que toca en mercancía, es decir, para convertir cualquier cosa en objeto poseedor de plusvalía en función del capital, también afecta a la información, y no todo lo que se puede agrupar con esta categoría, sino concretamente lo que es llamado *información* en el marco de la *sociedad de la información*, esa en la que la información se compra, se vende y tenerla representa una ventaja competitiva. La lucha del movimiento de acceso abierto es justamente ampliar esta noción estrecha de sociedad de la información.



Ahora el turno es para el colonialismo y el patriarcado. El primero afecta la circulación de la información en tanto la sociedad de hoy todavía está determinada por el dominio de unos países sobre otros, el cual, además de ideológico es militar y fundamentalmente económico. En tanto esto ocurra, mientras los países dominantes sigan teniendo tanta ventaja, por ejemplo en el ámbito tecnológico, y los países dominados sigan siendo quienes suministran las materias primas que sustentan la industria global y sigan siendo el basurero en donde terminan los residuos de la misma, está lejos un proyecto de sociedad más justo.

En cuanto al patriarcado, el hecho de que se imponga una manera particular de ser sobre las demás dificulta el florecimiento de las diversas posibilidades de lo humano, lo cual, para el caso de la circulación de la información, que es uno de los temas que más le interesa a la bibliotecología, se traduce en censura. La manera de ser patriarcal, recurriendo a estrategias como la banalización, la ridiculización, el bloqueo, entre otras, le cierra el paso a los flujos de información provenientes de movimientos feministas, *queer*, lésbico-gay-bisexual-transsexual (LGBT) y demás luchas antipatriarcales.

Considerando todo lo anterior, para el movimiento de acceso abierto será posible hablar de sociedad de la información cuando las condiciones para crear, compartir y procesar información sean iguales para todas las personas. Pero eso requiere de dos cuestiones básicas: primero, ponerle límite a la ambición de



los emporios económicos mundiales, la cual genera barreras económicas y legales que impiden la libre circulación de la información, y segundo, una forma de conocimiento capaz de diseñar la infraestructura necesaria para que la información libre circule de manera adecuada. Tal forma puede emerger de una versión mejorada de la bibliotecología, enlazada con otras disciplinas e impulsada por conocimientos visibilizados y potenciados gracias a las epistemologías del sur.

El movimiento de acceso abierto ha trabajado desde hace muchos años por derrumbar las barreras recién mencionadas. Puntualmente, es una iniciativa que pretende crear una infraestructura tecnológica y jurídica para que se pueda compartir y acceder a la información de manera libre y responsable. En palabras de Abadal, este movimiento es “un modelo de difusión del conocimiento científico que supone en última instancia un cambio radical en el funcionamiento de la comunicación científica” (Abadal, 2012, p. 5). Si es llevado más lejos, incluso supone un cambio en todo el proceso de producción del conocimiento y de otros tipos de contenidos. El mismo autor agrega que es “un movimiento que reclama la construcción de un dominio público para la ciencia y la cultura, que permita la difusión y reutilización del conocimiento y, por extensión, un rápido progreso científico y cultural” (Abadal, 2012, p. 8). Complementando esta idea, en la *Declaración de la IFLA sobre el acceso abierto* se afirma que “una circulación rápida y amplia del conocimiento impulsa el avance de la ciencia y, por consiguiente,



repercute en beneficios económicos y sociales para los integrantes de la sociedad” (Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias [IFLA, siglas en inglés], 2010, p. 2).

De hecho, además de acelerar el progreso científico y cultural, tanto Abadal como la IFLA señalan que el modelo propuesto por el acceso abierto trae otros notables beneficios: la ampliación del impacto de las publicaciones; el mejoramiento de la medición de las capacidades para la investigación de las instituciones que se dedican a ello; el incremento del uso de los contenidos; la cualificación de la investigación; la reducción de los costos; la reutilización de los datos y la información en la creación de productos derivados; la facilitación de la transferencia de conocimiento; la ruptura en las barreras entre países pobres y ricos para acceder a la información; la visibilización de la inversión pública en investigación, así como la mayor visibilización de los autores, las instituciones y las editoriales. Asuntos todos de gran interés para la bibliotecología y que, desde la perspectiva del acceso abierto, le está mostrando nuevas maneras de hacer las cosas.

Desde lo que hemos presentado como epistemologías del sur, el movimiento de acceso abierto representa, entonces, un movimiento contrahegemónico o, mejor, una praxis de liberación (Dussel, 2011), pues con el acceso abierto están en juego, por un lado, las dinámicas de la producción de conocimiento, pero, por el otro, la lucha contra la censura a la libertad de expresión y un modelo alternativo de sociedad. Dicho de otra manera, el acceso



abierto es una iniciativa de cohesión a nivel global y una estrategia de desarrollo, pero en unos términos diferentes a los que propone el liberalismo económico. Siguiendo las ideas de Santos, se podría denominar *globalización contrahegemónica*. El movimiento de acceso abierto es incluso una iniciativa decolonial porque, como lo dice la declaración de la IFLA recién citada: “el acceso abierto eleva el flujo del conocimiento entre el Norte y el Sur, así como dentro del mismo Sur” (IFLA, 2010).

Párrafos atrás mencionamos que para poder implementar el modelo de acceso abierto es necesario vencer, principalmente, dos restricciones: las económicas y las jurídicas. Aunque no es fácil hacerlo, se cuenta con el sustento para lograrlo. Si se parte de la premisa de que el conocimiento es un bien común, desde el punto de vista ético esas restricciones, por el contrario, no tienen fundamento de ningún tipo diferente al de la productividad que no mide sus consecuencias. Solo basta ver las paradojas que tales barreras crean, como esta que relata Abadal:

la edición científico-técnica se nutre del trabajo del académico, de sus investigaciones, de sus textos, de sus revisiones y, en cambio, este mismo investigador que alimenta el sistema, cuando quiere consultar estas mismas fuentes para poder seguir con su trabajo, está obligado a pagar una plusvalía que se lleva el editor. Si a esto le añadimos que una gran parte de la investigación científica está sufragada por fondos públicos y que el beneficio se lo llevan empresas privadas, entonces la paradoja, aumenta (Abadal, 2012, p. 12).



Por todo lo dicho, es apenas natural que la bibliotecología tome como fuente de conocimiento este movimiento, puesto que los objetivos del acceso abierto están profundamente ligados con los que históricamente se han construido para la bibliotecología; ambos buscan facilitar la relación entre los seres humanos y la información que requieren para resolver sus necesidades. Visto así, el acceso abierto le suministra a la bibliotecología una importante base teórica y práctica para organizar su quehacer; es decir, desde la perspectiva del acceso abierto, la bibliotecología puede plantearse desde otro enfoque las cuestiones básicas que hoy se le atribuyen, como la creación y administración de centros de información (por ejemplo, las bibliotecas o centros de documentación), la manera de incidir en las políticas públicas relacionadas con su campo de acción, su lugar en el modelo de producción del conocimiento, entre otros asuntos no menos importantes. Es más, al interior del movimiento las bibliotecas desde hace algunos años son consideradas las instituciones idóneas para administrar recursos de información como bases de datos y repositorios institucionales de libre acceso, que para el movimiento son fundamentales, y se han destacado por su papel activo en la lucha política para mantener vivo el acceso abierto; un ejemplo de ello es el proyecto Sponsoring Consortium for Open Access in Particle Physics Publishing (SCOAP³), “un consorcio de centros de investigación, agencias de financiación y bibliotecas que propone un modelo económico para transformar en acceso abierto todas las revistas científicas del ámbito de la



física de las altas energías” (Abadal, 2012, p. 20). Este ejemplo permite observar cómo las bibliotecas se están transformando en el marco del acceso abierto sin una mediación disciplinar de la bibliotecología. En este caso, un movimiento social —el movimiento de acceso abierto— está orientando las prácticas bibliotecarias sin que sea indispensable la reflexión teórica desde la academia.

Por otro lado, desde el punto de vista documental, la bibliotecología también tiene mucho que aportar al acceso abierto, pero sobre todo mucho que aprender de él. De acuerdo con Abadal:

Los repositorios aislados difícilmente podrán cumplir el propósito de facilitar un nuevo modelo de comunicación científica que permita mejorar la visibilidad y el acceso a la ciencia. Es fundamental que puedan intercambiar datos y procesos entre ellos y con otros sistemas para ofrecer prestaciones superiores, como puede ser una consulta conjunta. Esto es la interoperabilidad (2012, p. 26).

Como es sabido, el intercambio de datos no se reduce a una cuestión técnica, es más bien una cuestión lógica, un problema de organización y comunicación. Es allí donde entra el saber documental a plantear soluciones para el problema de la comunicación entre sistemas de información, con acciones como el diseño de metadatos. Puede, incluso, dar un paso más lejos y ocuparse de todo lo relacionado con el resguardo



y suministro de datos indispensables para la generación de conocimiento en cualquier tema. Al mismo tiempo, el saber documental puede aprender de las nuevas maneras colaborativas de clasificar la información, los procesos de autoarchivo y demás nuevos métodos que están naciendo producto de las dinámicas propias del acceso abierto.

Hasta aquí se puede apreciar que el movimiento de acceso abierto le traza a la bibliotecología un camino de desarrollo y le abre la posibilidad a sus profesionales de asumir nuevos roles; por ejemplo, curador de información, publicador de contenidos y muchos otros más. Pero, insistimos, si bien aquí se tomó como ejemplo el movimiento de acceso abierto, las epistemologías del sur sirven para pensar otros movimientos sociales cercanos a la tradición bibliotecológica, como son las bibliotecas interculturales, las bibliotecas populares, la oralidad, la memoria, las bibliotecas humanas, etcétera.

Asumir la bibliotecología tomando como punto de partida cualquiera de estos movimientos implica superar el ciclo de transferencia de la información o los sistemas de información documental —por mencionar dos de sus objetos de estudio tradicionales— como elementos nucleares, y reemplazarlos por objetos más abiertos; por ejemplo, la información como derecho fundamental o, mejor aún, por todos ellos a la vez y otros más. En otras palabras, implica superar la idea de que es necesario construir un objeto de estudio para que sea posible generar conocimiento, y centrarse en las luchas sociales en curso.



CONCLUSIÓN

Así las cosas, las epistemologías del sur vienen cargadas con la fuerza suficiente para borrar cualquier límite disciplinario. Si la bibliotecología acepta la invitación, una vez se empiecen a borrar sus límites, las primeras ciencias con las que se encontrará serán aquellas a las que históricamente ha estado ligada: la archivística, la documentación, la ciencia de la información y las demás que hoy se agrupan bajo el rótulo *ciencias de la información*. Pero a medida que su conocimiento salga en busca de nuevas interacciones se encontrará con temas que antes se reconocían como exclusivos de la historia, la pedagogía, la antropología o la sociología, por mencionar algunas. Esto no significa que perderá su identidad ni la institucionalidad que alrededor de ella se ha construido, significa que esa identidad y esa institucionalidad se verán enriquecidas por nuevas experiencias, nuevos saberes y nuevas formas de conocimiento. Además, en un principio, su campo de acción seguirá siendo el de la información, porque salir al encuentro de las totalidades implica tener un piso desde el cual pararse y, por ahora, el campo informacional resulta ser el más estable. Primero se ubicará en dicho campo tomando como punto de referencia sus objetos de estudio tradicionales, pero estos se ampliarán a medida que la bibliotecología entre en contacto con diferentes



movimientos sociales. Objetos de estudio abstractos como la transferencia de la información, la creación de sistemas de información documental o la gerencia de unidades de información se verán renovados por temas de interés concreto para movimientos sociales, como el acceso abierto a la información, la resistencia al vasallaje de la escritura (Vivas, 2015), la reivindicación de la oralidad, la formación de bibliotecas interculturales (Duque, 2017), entre otros.

En el camino de borrar sus límites, las epistemologías del sur le pueden ayudar a la bibliotecología a pensar cuestiones como las siguientes: ¿cuál es su nivel de industrialización, en dos sentidos: de subyugación a la industria global y de industrialización de sus procesos? ¿Cuánto depende de la tecnología y se cierra a otras posibilidades para cumplir sus objetivos? ¿Hasta qué punto le ha afectado la dualidad ciencias exactas/ciencias sociales? ¿De qué manera ha sido ocupada por el modelo científico dominante? ¿Qué giros está dando en el marco del paradigma emergente? ¿Qué tanto está al servicio del modelo económico dominante? ¿Cómo puede aprender de las prácticas sociales? ¿En qué consiste su relación con la sociedad? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Qué le puede aportar a las ciencias sociales en general? ¿Cómo se conoce con, en vez de conocer sobre? ¿Cómo se integra la oralidad al sistema de producción de conocimiento? Y muchas otras más por el estilo.



REFERENCIAS

- Abadal, E. (2012). *Acceso abierto a la ciencia*. Barcelona: Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Alex Cuchilla. (2017, 27 de abril). *Descolonización del pensamiento crítico. Boaventura de Sousa Santos* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iNAY2UFAu0E>
- Duque, N. (2017). La Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca: ¿una acción afirmativa? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40(1), 13-26. DOI: 10.17533/udea.rib.v40n1a02
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- El salmón. (2017, 4 de mayo). *Boaventura de Sousa Santos-Conferencia 'Democracia en tiempos inciertos'* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fZtwxDYmLqU>
- Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA). (2010). *Declaración de la IFLA sobre el acceso abierto-definición de su posición y política*. Recuperado de <http://www.ifla.org/files/assets/hq/news/documents/ifla-statement-on-open-access-es.pdf>
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Santos, B. S. (2011). Introducción: las epistemologías del sur. En CIDOB (vv. aa.), *Formas-otras: saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). Barcelona: Autor. Recuperado de <https://www.cidob.org>



org/es/articulos/monografias/iv_training_seminar_formas_otras/introduccion_las_epistemologias_del_sur

Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador. (2014, 22 de abril). *Boaventura de Sousa: "Epistemologías del sur y la utopía"* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=DDNJ6_eKiMQ

Videoconferencias FCPyS. (2017, 6 de abril). *Epistemologías del sur: Dr. Boaventura de Sousa Santos* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=X5e7QPxWrdo>

Vivas, S. (2015). *Komuya uai: poética ancestral contemporánea*. Medellín: Sílabas Editores.





Teoría anticolonial de la lectura



Aldo Ocampo González¹

INTRODUCCIÓN. LO ANTICOLONIAL: EVENTO HISTÓRICO, CRÍTICA ANALÍTICA Y PRÁCTICA POLÍTICA

El anticolonialismo es un fenómeno histórico, una categoría analítica y crítica y una praxis política intensamente contingente. Asimismo, es un fenómeno significativo en la configuración de la historia política del mundo contemporáneo. Con frecuencia es una noción y un tópico de análisis recurrente en diversas disciplinas académicas y proyectos de conocimiento en resistencia, al trabajar en la excedencia de discursos y geografías heurísticas se resiste a una política de ubicuidad fácil en las estructuras académicas. Debido a esta complejidad, disfruto más definiendo lo anticolonial como una metáfora —explicación elaborada por diversas colectividades y empleada con diversos fines— y una forma específica de verdad que trabaja sobre una constelación de problemas, no en marcos disciplinarios

¹ Teórico y ensayista educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).



normativos. Coincidiendo con Lee, el anticolonialismo “en la mayoría de los casos, ha servido principalmente como un dispositivo retórico genérico para describir lo que está en contra del colonialismo” (2018, p. s/r.).

Uno de los objetivos más claros que persigue el movimiento anticolonial consiste en destruir el dominio colonial y sus efectos en las diversas capas de funcionamiento de la acción cultural y pedagógica. El ensamblaje de una teoría anticolonial de la lectura persigue “esforzarse por crear un hombre nuevo que se niegue a replicar las injusticias europeas con caras nuevas y, en cambio, visualice protocolos éticos, políticos y estéticos alternativos para un mundo más igualitario” (Lee, 2018, p. s/r.). Para Hart, “el anticolonialismo implica la recuperación del conocimiento tradicional como una estrategia que se resiste a la sustitución de los modos y saberes indígenas por los modos y saberes occidentales, procesos endémicos en el colonialismo” (2002, p. 6).

Inspirado en Hart (2002), Carlson insiste en que al emplear

el término y concepto de “anticolonialismo” no puede haber ningún error, que comunica la realidad y la presencia actual de las estructuras y prácticas del colonialismo (de los colonos). Él señala que términos como poscolonialismo o incluso descolonización facilitan la capacidad de los académicos para posicionar el colonialismo como algo del pasado, como en “el colonialismo ha terminado y ahora podemos descolonizar”. También considera que



el anticolonialismo tiene sus raíces en formas de conocer e interpretar las experiencias de los pueblos colonizados en sus propios términos, y “evocar entendimientos intelectuales no forzados a través de lentes eurocéntricos” (2016, p. 5).

Las prácticas letradas, al ser concebidas como una tecnología de reproducción colonial, se convierten en un proceso de mediación cultural de sujeción hegemónica. Las modalidades de alfabetización son prácticas generales de aseguramiento del colonialismo, a través del derecho a la lectura fomenta un sistema de “reevaluación de los tropos de investigación lo que es vital para los lugares en disputa en los que nos encontramos. Además de una reconceptualización del método que también requiere un replanteamiento de la investigación de la subjetividad como algo atravesada” (Huante-Tzintzun, 2016, p. 6).

Pensar la teoría de la lectura en clave anticolonial sugiere asumir unos compromisos que trascienden la movilización epistémica de saberes, inscribiendo su campo de acción en un sistema de movilización política de reinención del mundo conocido. Es una propuesta teórica que busca construirse y desarrollarse por fuera del contexto de definición efectuado por los colonizadores, busca derrotar el componente institucional estructural y relacional del poder imbricado en determinadas estructuras de producción lecto-escritural.



EL LUGAR DE LO ANTICOLONIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEORÍA

Una de las tareas críticas que enfrenta la educación lectora al dialogar con la inclusión y la justicia social es la creación de un dispositivo para dismantelar las articulaciones del poder colonial y su remanente en la experiencia cultural del mundo actual, específicamente, identificando sus incidencias en la configuración de los circuitos de alfabetización y de las prácticas letradas concebidas como espacios de (des)localización del poder colonial y su supremacía en las agendas de investigación y prácticas educativas. Una advertencia antes de avanzar: el poder colonizador está lejos de ser monolítico, más bien opera en la intimidad de una estructura heterogénea que atraviesa todos los planos del desarrollo humano.

Si asumimos que la lectura y la escritura son tecnologías y dispositivos de asimilación y apropiación de la cultura colonizadora que constituyen herencias políticas y pedagógicas que reproducen el colonialismo de los colonos a través de la enseñanza de la literatura y del aseguramiento del derecho a la lectura, una teoría anticolonial de la lectura produce mecanismos de resistencia y subversión de los letramientos legitimados y convertidos en singulares prácticas culturales a través de “métodos igualitarios, participativos y comunitarios. La investigación anticolonial prioriza la participación y el igualitarismo” (Carlson, 2016, p. 7) fomentando la construcción de una nueva ma-



triz de alfabetización. Un aspecto crucial en esta construcción teórica asume el trabajo alfabetizador como el resultado de un engranaje de responsabilidad relacional y epistémica, que se traduce en un sistema de responsabilidad de los pueblos con sus memorias y devenires encarnados. Una teoría anticolonial de la lectura es un compromiso directo con los lenguajes específicos de cada contexto, que al día de hoy son inespecíficos en la intimidad de la experiencia educativa.

Mayoritariamente, lo que tenemos son sistemas educativos y prácticas de alfabetización, convertidas en singulares dispositivos de intermediación que establecen imperceptibles mecanismos de continuidad de los poderes imperiales a través de la acción cultural. Tales articulaciones fueron materializadas a través de un sistema supremacista que legitimó con fuerza la presencia de “las lenguas coloniales sobre las locales; escribir sobre la oralidad y la cultura lingüística sobre las culturas inscriptivas de otros tipos (danza, artes gráficas, que a menudo se había denominado “cultura popular”)” (Mambrol, 2017, p. s/r.). La investigación anticolonial valora la reciprocidad, entiende que el acceso y participación en todos los niveles de la cultura letrada es una construcción colectiva, no hegemónica, ni mucho menos impuesta. Se caracteriza por promover la autodeterminación de los usuarios.

Los sistemas educativos de Latinoamérica, a pesar de erigirse sobre planteamientos democráticos, demuestran un fuerte arraigo a la matriz colonialista que estructura las demandas edu-



cativas y aquello que se considera legítimo en la escena mundial. De este modo, las prácticas letradas vigentes son una extensión regenerativa del colonialismo y del eurocentrismo, traducida como prácticas incapaces de liberar la acción cultural y pedagógica de marcos de valores y modelos colonialistas de mediación cultural. A pesar del proceso emancipatorio no ha existido una transformación del poder cultural, lo cual es clave y continúa operando con gran fuerza en las prácticas de alfabetización. Observo una trama de mutaciones de sujeción que escapan a la articulación de los modelos coloniales clásicos.

El problema es que las dominaciones culturales de las ex colonias no desaparecieron jamás. En efecto, “los procesos de descolonización que han abogado por el retorno al uso de la lengua indígena han involucrado tanto un programa social para democratizar la cultura como un programa de recuperación y reevaluación cultural” (Mambrol, 2017, p. s/r.). Es importante asumir que las prácticas de alfabetización producidas en el marco de la colonialidad cognitiva han conservado su *statu quo*, permaneciendo intactas en su compromiso con prácticas culturales dominantes. Este es uno de los puntos críticos que examinaré a lo largo del trabajo, al igual que los fundamentos ideológicos de la descononización y sus consecuencias en la transformación del saber letrado.

Los puntos de análisis antes mencionados “han sido establecidos como realidades para el conocimiento, los que son siempre múltiples y diversos, y están implicados tanto en los órdenes



coloniales y europeos del conocimiento como en los locales” (Mambrol, 2017, p. s/r.). ¿Cómo teorizar adecuadamente cada uno de estos nudos críticos? La especificidad de estos problemas es, a juicio de Gikandi, “tanto un síntoma de los problemas que surgen cuando se evoca la narrativa de la descolonización en una era poscolonial transformada como un comentario sobre la problemática de una narrativa nacional tardía” (1992, p. 379), devenida en un ejercicio dedicado a “explorar el impacto de su ubicación social en la investigación y participar de una reflexividad crítica con respecto a las formas en que actúa y se reproduce colonialismo” (Carlson, 2016, p. 8).

La descolonización es un complejo proceso que no se consigue fácilmente con la independencia, es la construcción de una matriz desconocida para construir el mundo. Si trasladamos esta afirmación a nuestro objeto de análisis, se observa la continuidad de un aparato social y cultural colonizador que regula las prácticas de alfabetización y el acceso al código letrado —formas de control político-cultural—, convirtiéndose en un objetivo de trabajo dedicado a examinar cómo las sociedades actuales se apoderan —inconscientemente— de aspectos centrales legados por la cultura imperial, especialmente el lenguaje, la escritura, la lectura, las prácticas de alfabetización y la estructuración de los currículos escolares.

La teoría poscolonial alcanza su fertilidad al explicar cómo determinados aspectos de la cultura dominada, al utilizar herramientas de la cultura dominante, puede resistir al control



ideológico cultural de esta. Tal sistema de usurpación será concebido en varios dominios culturales: el lenguaje y sus formas discursivas dominantes se apropian expresando experiencias diferentes acerca del mundo y de la construcción de los signos de cada comunidad de práctica, y con ello logran “expresar experiencias culturales muy diferentes e interpolar estas experiencias en los modos dominantes de representación para llegar a la audiencia más amplia posible” (Mambrol, 2017, p. s/r.). Es el lenguaje el que posee la capacidad de soportar el peso de otra experiencia agudizando la comprensión de otros contextos emotivos desconocidos, en sí, una práctica de resistencia. ¿Cómo construir un texto, una práctica discursiva y un sistema textual de carácter anticolonial? La apropiación del lenguaje y de los circuitos alfabéticos del imperialismo fomentan la intervención en las estructuras culturales y discursivas dominantes, lo que no siempre deviene en la desestabilización del mundo y de los entendimientos en los que cada sujeto ha sido incorporado, ni mucho menos asegura un cambio en las coordenadas de constitución de las percepciones del mundo y de la consciencia.

Los entendimientos proporcionados por la matriz de alfabetización colonial extendida en los sistemas educativos contribuyen a demostrar que los sistemas de conciencia individual producidos en la interioridad de tales premisas han privilegiado una relación con lo *otro* en tanto problema ontoepistémico reducido a la afirmación cartesiana: *pienso, luego existo*. Mien-



tras que el interés de una praxis descolonizadora será cómo acceder a la producción de otras mentes y otros elementos de circulación que los definen en términos de un contexto político, cultural y lingüístico, preferentemente. Una práctica letrada anticolonial surgirá desde el núcleo *problémico* de la *extopía* —propiedad de un problema material y discursivo—. La identidad lingüística forjada por el lenguaje colonial es un fenómeno inseparable de la producción de los otros sujetos colonizados devenidos en un sistema de otredad.

Una de las tareas críticas que enfrenta la educación lectora en clave anticolonial consiste en superar los sistemas de oposición binarista —herencia hegeliana— para definirse a sí misma, acción cognitivo-política que funda la matriz de esencialismos-individualismos. En este sistema, las identidades se conciben a partir de un patrón de diferenciación que se construye a sí mismo frente a *otro*. En esta singular modalidad de relacionar las diferencias, lo signado como *otro*, según Bhabha (1994), pierde su poder de significar y crear su propio discurso de oposición y transformación del mundo.

Este argumento es crucial para entender cómo las articulaciones pedagógicas y didácticas de las prácticas letradas responden a los intereses de un sujeto soberano que, desde su nacimiento, coloca en riesgo a *otro* constitutivo a la semejanza de su imagen. En él, se observa cómo se consolida un yo cultural ajeno a la inscripción semiótico-fenomenica de cada usuario, obligándolo a conectar con la gramática, la textuali-



dad, las prácticas discursivas y el lenguaje del colonizador, lo cual deviene en un sistema de *edipización* alfabetizadora.

Los sistemas de alfabetización dispuestos en las estructuras académicas y escolares son, en su mayoría, efecto de la metáfora de mundialización, materializada en la institucionalización de una estructura soberana. En este sentido, la producción de prácticas letradas coincide con la postura de Spivak acerca de la acción para recrear “el mundo ya inscrito o significativo del sujeto nativo, convirtiéndolo así en ‘Otro’, y que este acto ocurre en todos los niveles de la sociedad” (1993, p. s/r.). Es, en este proceso, que el usuario de las Américas se ha percibido a sí mismo como *otro*. El problema que observo es que ni el discurso de las diferencias, ni el de la justicia ni el de la inclusión, han logrado resistirse y escapar al posicionamiento esencialista, concepción en la que el sujeto marginado siempre se define a través de su diferencia respecto de las élites. Por tanto, nos enfrentamos a una identidad que no es legítima en la exterioridad de este canon; una identidad que es definida en función de la hegemonía y su trama semiótico-fenomenica.

¿Cómo irrumpir las lógicas de alfabetización heredadas por el colonialismo?, ¿cómo se piensa esta acción en relación con las prácticas letradas? Los lectores son en sí mismos archivos anticoloniales que se encuentran cargados de recuerdos. Para bell hooks (2019), la teoría posee un enorme potencial de sanación y curación, posibilita la creación de nuevas respuestas a problemas que atraviesan al sujeto en su trayectoria y *biografiza-*



ción. Mayoritariamente, la teoría opera en desconexión con la práctica. La teoría siempre se encuentra al servicio de un acto que opera a través de un doble vínculo, esto, por comprensión de lo que cada sujeto vive y de lo que acontece en la singularidad de su contexto de acción, fomentando el develamiento de esos aspectos enigmáticos de la propia materialidad del ser.

Bajo ningún punto de vista se convierte en un fetiche o en una política de figuración intelectual que únicamente nos sirve para circular apaciblemente en las estructuras académicas vaciadas y viciadas de contenido. En muchas ocasiones, el compromiso con la teoría deviene en una singularizante forma de producción de uno mismo. La teoría no es otra cosa que la elaboración de respuestas complejas y entendimientos audaces sobre el campo de problematización que uno habita y en el que interactúa cotidianamente. La teoría es siempre una forma de producción de sentidos a lo que uno vive. La teoría es una singular forma de escritura y de producción de sí. Tal como sugiere Hall (2010), la teoría comprende las tensiones del mundo, configura una singular praxis política, no es un fin de sí misma. La producción teórica de la educación inclusiva trabaja a favor de un contextualismo epistémico singularizante, a pesar de que este fenómeno se configure en la exterioridad del trabajo teórico, forma un espacio analítico propio.

El contextualismo epistemológico al que aludo devela un complejo entramado de articulaciones que imponen una operatoria relacional y un espacio de intensos intereses heurísti-



cos, políticos y éticos. La naturaleza de su teorización trabaja en contra del totalitarismo epistemológico caracterizado por la imposición de un conjunto de verdades sobre otras, razón por la cual la construcción del conocimiento de la educación inclusiva opera bajo la metáfora propuesta por Hall (2010), de *sin garantías*, una operación que no se cierra fácilmente, ni tampoco acepta cualquier cosa. Es algo que opera en la articulación, afectando un singular contexto y del que emerge un corpus de contingencias desconocidas.

La inclusión no es solo un campo de producción de nuevos ángulos de visión, sino también una poderosa forma de establecer relaciones que inaugura, a su vez, un singular posicionamiento impulsado por la transformación de ambas fuerzas. Prefiero concebir la capacidad que habita en el tropo político denominado *inclusión* en tanto sistema de relación-transformación. Es un complejo proceso de pensar el mundo con todos los agentes que involucra la construcción del saber; se resiste a —y por ello se desbordan— sus mecanismos de disciplina-riedad. Su propósito consiste en crear algo completamente diferente y desconocido.

La teorización que propongo sobre educación inclusiva es un intento por repensar mediante complejas transposiciones heurísticas, éticas y políticas las formas convencionales de enunciación y praxis de la teoría educativa contemporánea. La teoría de la educación inclusiva puede actuar, en oportunidades, como un lugar de sanación para muchos colectivos



atravesados por el significante de la subalternidad y sus representaciones imbricadas con el conjunto de individualismos-esencialismos imperceptibles incrustados en su política intelectual. Se propone dar respuestas a interrogantes que no han sido abordadas de forma refinada, o bien, no debidamente abordadas por sus comunidades de adherencia.

El sentido de la sanación lo empleo en términos de una acción de autorrecuperación devenida en la cristalización de un sistema de liberación colectiva que no solo impone un signo de redefinición de la acción política, sino más bien un sistema de imbricación entre teoría y praxis que opera por reciprocidad. En efecto, tal como agrega bell hooks, “la teoría no es intrínsecamente sanadora, liberadora o revolucionaria. Cumple esta función sólo cuando pedimos que lo haga y dirigimos nuestra teorización hacia ese fin” (2019, p. 12). La teoría de la educación inclusiva analiza cautelosamente un conjunto de formas sutiles y singulares de pensar la realidad y sus insistencias críticas desafiando

en gran medida, a la academia la que permanece fundada en prácticas y tradiciones epistemológicas [...] que reflejan y reinscriben la Ilustración, el colonialismo, la modernidad y, en particular, el liberalismo. [...] Incluso en los espacios académicos que se consideran más abiertos para “cambiar el paradigma”, las personas a menudo no están dispuestas a examinar sus propios lugares. Tampoco están dispuestos a reconocer ni su privilegio ni su participación en las



estructuras académicas y los diversos procesos coloniales de la sociedad en general [...]. Rara vez logran examinarse a sí mismos o a las estructuras, discursos, prácticas y supuestos que operan en la academia (Carlson, 2016, p. 8).

ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA ANTICOLONIAL DE LA LECTURA

Pensar acerca de una teoría anticolonial de la lectura sugiere una advertencia preliminar: es algo que se construye a través de formas íntimas de teorización, de la confluencia y el diálogo entre diversos campos críticos y la creación de espacios abiertos. Es un espacio interesado en la presencia de los demás, se convierte en un dispositivo de intermediación que no solo interroga las formas de relación a través de sus trayectorias biográficas con las experiencias de racismo y la vida institucional y cultural legadas por el colonialismo y el imperialismo. Una teoría anticolonial de la lectura surge “a través de cómo pensamos sobre el mundo y al tratar de practicar el cuidado mutuo, hacia los pensadores que leemos y hacia los eventos históricos de los que hablamos” (Salem, 2020, p. s/r).

Una teoría anticolonial de la lectura es una imagen de pensamiento, un pensamiento político en acto y una praxis de resistencia que opera en proximidad a la metodología de consciencia opositora (Sandoval, 2001), interesada en desplegar múltiples formas de oposición al colonialismo cultural



y su impacto en las instituciones de difusión de la cultura; enfatizando en la necesidad de rechazar el poder colonial y restaurar el control local; materializa un cuadro revolucionario para desestabilizar la matriz de letramientos con objeto de interrumpir “el poder de los modos filiativos de representación cultural para una hegemonía más fuerte y completa de la cultura colonial” (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, p. 13). Lo que los sistemas educativos han esbozado en la comprensión del mundo contemporáneo ha sido un sistema de apropiación de aspectos centrales de la cultura alfabética colonial e imperial que, a su vez, constituyen aspectos de regulación de una política cognitiva del mundo. La apropiación, en tanto categoría analítica central en la teoría poscolonial, encuentra su fertilidad en el estudio de

las formas en que la cultura dominada o colonizada puede utilizar las herramientas del discurso dominante para resistir su control político o cultural. La apropiación puede describir actos de usurpación en diversas culturas y dominios, pero los más potentes son los dominios del lenguaje y la textualidad. En estas áreas, el lenguaje dominante y sus formas discursivas son más relevantes que el texto de origen apropiado para expresar experiencias culturales muy diferentes, y para interpolar estas experiencias en los modos de representación dominantes para llegar a la audiencia más amplia posible (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, pp. 15-16).



Una teoría anticolonial de la lectura encuentra un punto de anclaje en la performatividad de la consciencia de sus usuarios, es decir, en la capacidad para realizar una acción previa toma de consciencia: refiere a la posibilidad de los sujetos para comprometerse y resistir ante el poder imperial de producción cultural. La agencia cobra un papel relevante en la consolidación del compromiso político de la transformación de la matriz que sustenta los diversos sistemas de letramientos *occidentalocéntricos*, al desestabilizar el discurso colonial, concebido como un “complejo de signos y prácticas que organizan la existencia social y la reproducción social dentro de las relaciones coloniales” (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, p. 37). El sistema de alfabetización vigente funda su actividad en la intimidad de un conjunto de sistemas de conocimientos regulados por actos de colonización, agudizando un conflicto de consciencia, materializado a través de reglas de inclusión/exclusión mediante las que se expresa la superioridad de determinados códigos lingüísticos y prácticas discursivas.

Una teoría anticolonial de la lectura fortalece su comprensión a través de la noción de *lectura contrapuntal* o *contrapuntos de lectura* (Said, 1993). La aplicación de esta conceptualización fomenta un análisis detallado acerca de las fuerzas de implicación que posee el imperialismo en la articulación de la cultura y de las prácticas letradas y en los procesos de alfabetización. Se interesa por indagar en la red de implicaciones coloniales que residen en la matriz de producción de los sistemas lingüísticos



y letramientos de diversos agentes culturales. Como operatoria analítica y política sugiere iniciar la tarea relejendo de manera contrapuntual los diversos ejes de análisis y procesos históricos-relacionales que afectan a las trayectorias biográficas de múltiples colectividades. La lectura contrapuntual se convierte en un contradiscurso y, por consiguiente, en un dispositivo contraepistemológico destinado a examinar los medios de producción de los discursos establecidos y las operaciones de los signos lingüísticos en términos de controladores naturalizados. El análisis de contrapunto es concebido como

el complejo formas en que los desafíos a un discurso dominante o establecido (específicamente los del centro imperial) podrían montarse desde la periferia, siempre reconociendo la poderosa “capacidad de absorción” de los discursos imperiales y neoimperiales. Como práctica dentro del poscolonialismo, el contradiscurso se ha teorizado menos en términos de procesos históricos y movimientos literarios que a través de desafíos planteados a textos particulares y, por tanto, a las ideologías imperiales inculcadas, estabilizado y mantenido específicamente a través de textos empleados en sistemas educativos colonialistas (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, p. 50).

Los ensamblajes dominantes de la alfabetización legada a través del proceso decolonizador develan un efecto de esencialización que establece categorías definitorias para todos sus



usuarios, imponiendo que determinados sujetos compartan rasgos de un aparataje cultural esencial, entre ellos, los letramientos. La matriz de letramientos se organiza en torno a la función del *cogito ergo sum* cartesiano e impone al ser humano una forma dominante de entender, la que a través del lenguaje, la escritura, el habla y sus sistemas de pensamiento ha sido interiorizada a nivel cognitivo y cultural por diversas colectividades, ejerciendo con ello un control hegemónico sobre los modos de acceder a la cultura escrita.

Una teoría anticolonial sugiere la creación de herramientas teórico-políticas que reconocen cómo el conocimiento puesto a disposición se construye sobre trayectorias políticas colonizadoras y liberales. Rescatar el aporte de teóricos y activistas anticoloniales enriquece enormemente los conocimientos teóricos y las luchas políticas del presente. Un aspecto fértil consistiría en demostrar cómo los conocimientos utilizados para justificar la colonización han generado mucho más allá que desigualdades y racismos, se han convertido en tecnologías de regulación político-epistémica que inventan diversas categorías para justificar su tarea. La tarea consiste en releer a los pueblos y a las prácticas de pensamiento de las comunidades de prácticas. Lo anticolonial no constituye un proyecto político terminado, es propiedad de una acción neomaterialista que encuentra su sustrato únicamente en la acción del devenir, toma cuidado de no reducir sus argumentos a contextos espaciales y temporales. Lo an-



ticolonial es un proyecto de reconstrucción de la humanidad en su conjunto, un compromiso afirmativo con el presente.

Lo *anticolonial* se convierte en una concepción contrateórica del presente, discute acerca de las formas teóricas que estructuran el mundo conocido a través de la experiencia de los colonizados. Persigue la politización de la lectura del presente, cuyo reclamo trasciende los efectos directos del mensaje colonizador; trabaja a favor de la creación de una “práctica, para reclamar y reclamar nuestra comprensión de la identidad” (Simmons & Sefa, 2012, p. 67) acorde a las tensiones del tiempo que nos atraviesa, un presente suspendido cuyos signos habitan en la opacidad. Esta concepción teórica ligada a la enseñanza de la alfabetización trabaja para promover, en parte, “la recuperación de las poderosas nociones del pasado, particularmente, sobre la comprensión marginada de sus identidades” (Simmons & Sefa, 2012, p. 67) producidas en la intimidad de la acción cultural. La sección anticolonial en la reconfiguración de la teoría de la enseñanza de la lectura, a juicio de Simmons y Sefa, trae “consigo una crítica radical del dominante, como el colonial opresor cuyas payasadas y prácticas opresivas al continuar escribiendo las vidas de los subordinados y colonizados incluso cuando resistimos tal dominio” (2012, p. 68). Lo anticolonial es siempre sinónimo de revolución cultural, posee una capacidad negativa y edificadora, cuya dialéctica se mueve entre la capacidad de transformar y producir lo desconocido; brinda a sujetos atravesados por



el significante de la subalternidad la capacidad para producir sus propios futuros pedagógicos y culturales, y promueve un diálogo afirmativo a partir de las identidades de cada uno de los sujetos implicados. El problema es que la matriz de alfabetización y producción de letramientos ha quedado intacta, permitiendo diversos tipos de intervenciones que agudizan el control y la regulación del otro.

Uno de los objetivos de esta empresa consiste en reconfigurar el proceso alfabetizador y sus prácticas letradas como un espacio anticolonial, una instancia en la que sean recuperadas las “posibilidades de una narrativa contrateórica o concepción del presente en formas que hacen sentido teórico del mundo cotidiano de la colonizados, racializados, oprimidos e indígenas” (Simmons & Sefa, 2012, p. 69). Lo anticolonial es un sistema de resistencia a los efectos del colonialismo cognitivo presente en las prácticas de alfabetización. Simmons y Sefa efectúan una advertencia significativa: “lo ‘colonial’ todavía existe y al no incluir lo anticolonial en el momento neocolonial actual es muy problemático y limitante al intelectual discursivo prácticas que buscan la liberación y la descolonización” (2012, p. 70). Entonces, ¿cómo dar cabida a un análisis anticolonial en materia de literacidad y lectura? Un primer paso consistirá en destruir los topos históricos específicos legados por el colonialismo, a fin de consolidar un marco discursivo de carácter multiposicional atento a la conjugación de múltiples sistemas de opresión cuyo discurso persigue “la intención de hablar con experiencias par-



ticulares de opresión y resistencia” (Simmons & Sefa, 2012, p. 72). Lo anticolonial es una forma de conocer, un dispositivo de acción, participación e intervención en la realidad y una forma de comprender los ejes de configuración del yo a través del proceso de alfabetización y en interacción con diversos niveles de complejidad de sus letramientos. Es, también, “aquello que des-reifica los espacios socioculturales coloniales a medida que surgen dentro de la escuela y la educación y a través de las innumerables instituciones hegemónicas de la sociedad” (Simmons & Sefa, 2012, p. 72).

El desafío es ¿cómo pensar y dialogar las prácticas letradas en clave anticolonial? Para alcanzar tal propósito, es necesario comprender las articulaciones de las fuerzas materiales del yo y los sistemas de interseccionalidades diferenciadas que producen determinados obstáculos complejos en la experiencia de inmersión en el mundo letrado. Una de las tareas que enfrenta la lucha anticolonial, consiste en subvertir los marcos de valores que erigen la actividad cultural de la lectura en colectivos atravesados por la exclusión y la opresión, las cuales generan mecanismos de producción del conocimiento y de la gramática escolar, trazan itinerarios sobre la configuración de la subjetividad política de las comunidades de prácticas, etcétera. Cada una de estas dimensiones comparten el propósito de descentrar las imposiciones lecto-escriturales, las prácticas discursivas y los mecanismos de textualización, las que reconocen cómo las formas de



replanteamiento de la noción de “colonial” ayuda a traer una comprensión ampliada de las relaciones coloniales y opresiones, moviendo y cambiando el enfoque de conocimiento sobre las variadas formas de imperialismo, o del control estatal/cultural de los recursos (incluidos los sujetos) a otros directos e indirectos mecanismos y procesos (por ejemplo, tecnologías, educación, conocimiento e ideologías). El pensamiento es que el colonialismo leído como imposición y dominación nunca terminó con el retorno de la soberanía política a pueblos colonizados o estados nacionales. De hecho hoy el colonialismo y los proyectos de recolonización manifiestan ellos mismos en formas variadas (por ejemplo, dentro de diferentes contextos (por ejemplo, escuelas) en cuanto a las diferentes formas (Simmons & Sefa, 2012, p. 74).

Una de las preocupaciones que asume la teoría anticolonial de la lectura consiste en escudriñar analítica y metodológicamente la experiencia de dominación social a través de la inmersión en las bases de la cultura letrada, más específicamente, cómo a través de la experiencia letrada determinados marcos de valores subalternizan la participación y la agencia cultural de determinadas colectividades. Analiza, además, las configuraciones del poder —de carácter performativa y regenerativa— a través de determinados paquetes lectores o listas de libros de textos que conforman el repertorio de acceso e inmersión cultural de los usuarios. En este punto, organiza su campo de lucha contra la



colonialidad del poder (Quijano, 2020), es decir, aquel ejercicio que se extiende más allá del poder colonial y su permeabilidad en las estructuras de participación escolar y cultural y de la experiencia de los subordinados. La colonialidad del poder entra en sintonía con la falta de responsabilidad social y ética de los sistemas educativos, cuya respuesta errónea asume que “la educación inclusiva debe basarse en cuestiones de financiación, prejuicios e intersección de raza, clase social y minusvalía” (Slee, 2012, p. 180), no para luchar contra el fracaso y la exclusión del estudiantado. La colonialidad del poder también reafirma su presencia a través de una silenciosa política de representación de sujetos en la que “los estudiantes afirman su agencia forjando identidades que son más aceptables que las que asume la escuela para mantener el control” (Slee, 2012, p. 181).

Poner en diálogo la lectura “con el marco anticolonial significa involucrando conceptos tales como colonialismo, opresión, encuentro colonial, descolonización, poder, agencia y resistencia, así como, reivindicar la autenticidad de los voz y agencia intelectual de los pueblos” (Simmons & Sefa, 2012, p. 75). La teoría anticolonial de la lectura asume la creación de una epistemología *de y para* los oprimidos, se propone comprender cómo los sistemas de alfabetización y de escolarización han legitimado mecanismos de recolonización en el ejercicio del derecho a la lectura fomentando diversas clases de opresiones, muchas de ellas, desconocidas. Para superar cada una de estas tensiones es necesario construir una gramática, un régimen corpo-político y



un sistema de alfabetización de la resistencia. A este propósito, en otros trabajos lo he denominado “alfabetización micropolítica” (Ocampo, López-Andrada, Guerrero & Pincheira, 2020).

Otro aspecto significativo en la construcción de la teoría anticolonial de la lectura, consiste en analizar cómo el yo es producido a través de los códigos coloniales que delimitan la experiencia letrada, se interesa por comprender las coordenadas de opresión a las que son arrastrados e inmersos como parte de un proceso natural que la sociedad predispone para que estos sean partícipes. Múltiples colectividades son arrastradas a estas coordenadas, las que responden a un diseño societal mayor de funcionamiento, que define

la forma en que conocimiento articulado a través de la escolarización y la educación viene a difundirse dentro de los espacios de clase convencionales y presenta en sí mismo como todo incluido, y que abarca de heterogeneidad. Ubicamos el aula convencional como un aparato disciplinario de venta libre y resistente formas de conocer (Foucault, 1995; 1980; Popkewtiz, 1997), formas alternativas de conocimiento que históricamente han sido immanentes a la voz “Otrredad”, y como siendo producido a partir de las geografías variables de modernidad. La limitación de los planes de estudio escolares y la forma en que la escolarización y la educación hablar problemáticamente de las experiencias de diferentes pueblos son de suma importancia para la lucha anticolonial educación (Simmons & Sefa, 2012, p. 74).



Mapear la producción de saberes y tácticas de resistencia y producción de las subjetividades en colectivos atravesados o capturados por el significante de la opresión constituye una opción significativa para irrumpir en las lógicas de funcionamiento de la experiencia alfabetizadora en el marco de los circuitos de acceso y funcionamiento a la cultura letrada. La teoría anticolonial de la lectura construye un espacio heterotópico (Ocampo, 2016) y un sistema de heterotopías pedagógicas; propone una analítica centrada en los sistemas de opresiones estructuradas a lo largo de líneas de diferencia —problema ontológico de los grupos sociales (Ocampo, 2019)—. La concepción teórica que esbozo se opone al popurrí liberal que justifica la presencia de prácticas de cosmopolitismo por absorción y asimilación de poblaciones en riesgo o signadas como oprimidas. Esta tónica es la habitual en las políticas de inclusión e interculturalidad en el marco de la supuesta justicia social y educativa, contribuyendo a agudizar la cosificación y reduccionismo de “identidades e historias esencialistas al excluir otros cuerpos en las luchas por la justicia social y el cambio” (Simmons & Sefa, 2012, p. 74).

¿Cómo interrumpir los modos dominantes de alfabetización? Una dimensión interesante puede encontrarse en la noción de *ambivalencia* desarrollada por los estudios poscoloniales. Este proceso se caracteriza por la confluencia y mutación de diversas clases de sentimientos, pasiones intelectuales e intereses materializados en una compleja forma de atracción



y repulsión que oscila entre las fuerzas colonizadoras y emancipadoras de la acción cultural y educativa, cuya acción “sugiere que la complicidad y la resistencia existe en una relación fluctuante dentro del sujeto colonial” (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, p. 10), permitiendo observar cómo el discurso colonial e imperial vigente se relaciona con el sujeto devaluado. Para Bhabha (1994), la ambivalencia perturba la relación dialéctica colonizador-colonizado, convirtiéndose en un aspecto no deseado para el colonizador, al quebrantar el efecto de reproducción de supuestos, hábitos y valores, que a través de un efecto mimético imita al colonizador. En efecto,

la ambivalencia describe esta relación fluctuante entre mimetismo y burla, una ambivalencia que es fundamentalmente inquietante para el dominio colonial. En esto respecto, no necesariamente quita poder al sujeto colonial; sino que puede verse como ambivalente o “de dos poderes”. Esta ambivalencia (la atracción y repulsión simultáneas) es para producir una profunda perturbación de la autoridad del discurso colonial (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, p. 10).

Si bien Ashcroft, Griffiths y Tiffin sostienen que “el discurso colonial se ve obligado a ser ambivalente porque en realidad nunca quiere que los sujetos coloniales sean réplicas exactas de colonizadores, esto sería demasiado amenazante” (2007, p. 11), entonces, ¿qué es lo que hace que tales cadenas hereditarias tengan vigencia en la configuración de la matriz



de alfabetización impuesta en los sistemas educativos? Lo que tenemos es la vigencia activadora de una matriz alfabetizadora de carácter monolítica.

¿Cuál es la utilidad de esta teoría en una época de poscolonización y su impacto para las estructuras de escolarización? Un aspecto crucial reside en el desarrollo de un nuevo lenguaje para abordar problemas entre las culturas y las fuerzas globales que participan y delimitan los procesos de alfabetización. Para ello, es necesario explicar los flujos multidireccionales de la red de intercambios globales que participan de este proceso. Es una teoría que surge del agenciamiento de diversos enfoques metodológicos, proyectos políticos, compromisos éticos, instrumentos conceptuales, proyectos de conocimiento en resistencia, etcétera: cada una de estas singularidades epistemológicas proporcionan una estructura de poder y estrategias para enfrentar un campo de análisis más amplio sobre las prácticas de producción cultural, las que junto con el lenguaje ofrecen herramientas de transformación política y de liberación.

La elaboración de una teoría anticolonial orquestrará su trama heurística a través de la excedencia disciplinaria, pero no reducirá su campo de análisis a la mera incorporación de autores y perspectivas de análisis no-occidentales, concebir la descolonización en esta dirección es francamente reducir su potencial heurístico-político. Un elemento clave en la creación de una teoría anticolonial de la lectura reside en



la escucha colectiva, es algo que pone en conversación todas las experiencias de los sujetos, pues, el ensamblaje de sus tópicos de análisis surge de temas en común que atraviesan la experiencia subjetiva de los usuarios. En efecto, “rompe el supuesto binario entre teoría y experiencia, y anima a los estudiantes a teorizar lo que podrían parecer simplemente experiencias personales, así como a ver la vida cotidiana como teórica por derecho propio” (Salem, 2020, p. s/r.). También puede ser concebida como una forma radical de imaginación del mundo, es una creación colectiva que conecta diversos problemas, pasiones y niveles de consciencias.

¿Cuál es la utilidad de una teoría anticolonial de la lectura? Un proyecto anticolonial es clave en la redefinición epistemológica de la educación inclusiva y en la emergencia de proyectos descolonizadores de la educación y de la educación lectora y literaria; es una forma de negar el dominio y la experiencia por completo y de cómo la teoría puede afectar el cambio político y práctico.

¿Por qué una consciencia de oposición para pensar la matriz de alfabetización? Para Sandoval (2001), la conciencia diferencial cristaliza un dispositivo de carácter teórico y metodológico, que trabaja a favor de la emergencia de un significativo otro acerca de la ideología, operando como un registro completamente diferente de la intervención sobre los procesos de lucha y micropolíticos; inaugura una nueva posición de sujeto, trasciende las demandas del



establishment ideológico. Para la teoría feminista, la conciencia diferencial constituye “un movimiento cinético que maniobra, transfigura poéticamente y orquesta a la vez que exige alienación, perversión y reforma tanto en espectadores como en practicantes. La conciencia diferencial es la expresión de la nueva posición del sujeto” (Sandoval, 2001, p. 33).

La inclusión como estrategia micropolítica —dispositivo de intervención en resistencia— enfrenta el desafío de convertirse en un movimiento de oposición sólido y profundamente subversivo ante una variedad de formas de precarización de la vida en el mundo contemporáneo. La inclusión es una expresión de la historia de la consciencia, es una tecnología de freno a la condición de subalternidad y subordinación del sujeto —aunque estos constituyan formas palimpsésticas en la interioridad de sus estructuras—, es una apuesta ontológica crítica de lo menor —política ontológica de la educación inclusiva—. Constituye un paradigma de conciencia diferencial, instala otro estilo de singularidad. Una interrogante necesaria a nivel epistemológico, críticamente, atiende al conjunto de elementos que la inscriben como un movimiento de liberación. En otras palabras, ¿qué hace que la educación inclusiva se convierta en un movimiento de liberación y no en una expresión del liberalismo? Tal como hoy aparece en muchos discursos políticos, y académicos del *mainstream*. La inclusión traza un mapa de oposición continua, razón por la cual asume un estatus de signo heterodoxo, cuyas operatorias



tienen lugar en intrincadas “coaliciones con movimientos descolonizadores para la emancipación en afinidades y asociaciones globales. Proporciona retroactivamente una estructura, una teoría y un método para leer y construyendo políticas de identidad, estética y coalición que son vitales para descolonizar la política y la estética posmodernas” (Sandoval, 2001, p. 36).

A través del método de conciencia oposicional es posible articular una visión superadora de los clásicos sistemas de razonamientos reduccionistas que impone el binarismo, en su reemplazo propongo la opción del *pensamiento relacional*, articulando de forma multinivel una variedad de dimensiones productoras de desigualdades estructurales múltiples y representaciones culturales que imponen un significativo entrecomillado sobre la potencia humana, la producción del deseo y la subjetividad. Aleja su potencial analítico de la insistencia que organiza su actividad del binarismo incluido/excluido, entiende que es un proceso complejo y dinámico, en permanente movimiento y transformación de sus ejes de producción. En el enfoque categorial su racionalidad coopta la condición de sujeto —lo ontológico— y ciudadano —lo político—, restringiendo el evento de posibilidades a un conjunto de actos discursivo-ideológicos institucionalizados por una determinada gramática, haciéndole poseedor de esta a determinados sujetos. Mientras que el aparato reconocitivo impulsado por el enfoque relacional procura un análisis



acerca de los patrones de movimiento de las estructuras sociales, políticas, culturales y económicas, así como el tipo de dispositivos que en ella producen poblaciones excedentes o en riesgo. Concibe dichas operaciones como sistemas entrelazados entre sí —cruces poliangulares—.

En esta perspectiva, se restituye la condición de ciudadano en potencia, atendiendo a un conjunto de obstáculos de carácter complejo que afectan las trayectorias sociales, escolares y biográficas de los ciudadanos, quienes se interrogan la visión entrecomillada de baja intensidad de su ciudadanía mediante la pregunta: ¿acaso no soy un ciudadano? Se interesa por comprender la experiencia situada de la diferencia y sus modalidades de construcción de consciencia, reflejando una nueva categoría de inclusión y de conceptos que permiten reconfigurar la experiencia de exclusión, opresión y dominación —acciones performativas y regenerativas—. Las operaciones del enfoque relacional conducen a la producción de nuevas categorías sobre las dinámicas multidimensionales de incluido/excluido. Estas premisas constituyen las bases del *análisis inclusivo* (Ocampo, 2018).

El análisis inclusivo habita un terreno inexplorado, constituye una demarcación fronteriza, se opone a la concepción de lo común y de la unidad, entendida en términos de homogeneidad. Una de sus premisas fundacionales examina profundamente los ejes de constitución de diversos sistemas de opresión y dominación —frenos al autodesarrollo—; sin



ignorar las diferencias que existen entre diversos grupos atravesados por el significante de la indiferencia colectiva, del menosprecio y de la ausencia de reciprocidad social, se propone aumentar el grado de variabilidad de la consciencia y de la experiencia de la singularidad. La inclusión como problema teórico asume la tensión heurística que acepta nuevas formas de reconocimiento, consolidando una estética y una praxis que se devela a sí misma como un sistema en el que confluyen y se movilizan —bajo la lógica del universo-mosaico— un corpus de espacios imaginarios, cuya narrativa legitima otros espacios de conciencia, prácticas y experiencias culturales. El conjunto de ideas presentes en esta sección del trabajo describe lo que Ocampo (2018) denomina *conciencia de inclusión y justicia educativa*, de las que se desprende una poética de la educación inclusiva y la inclusión.

TEORÍA ANTICOLONIAL DE LA LECTURA, SUBALTERNIDAD Y ABYECCIÓN

En este apartado —que actúa en términos de contexto, así como de una cartografía del presente, intensamente inestable, dinámica e inacabada— se propone examinar los dispositivos estratégico-analíticos que fomentan el acto acontecimental de refundación de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social. Esta es una cuadratura que bordea el orden de lo no-existente, trabaja en la cuestión del llegar a



ser, en la cristalización de un amplio grupo de aportes, es un esquema en el que las formas metodológicas heredadas no encuentran espacios de diálogo; construye un punto de fuga, un cambio en la lógica de sentido, una zona transposicional de complejas modalidades heurísticas que invierten el orden de las cosas —no en el sentido lineal, sino en una deformación radial y *a-centada*— para favorecer procesos educativos de lectura centrados en las figuraciones del no-ser, ontologías y fenomenologías expulsadas de la matriz letrada y de culturización ratificada por Occidente, devenida en una relación de ausencia presente que experimentan cada uno de los sujetos de la subalternidad. Es una construcción que no nos dice nada sobre los ejes de configuración del código lector en sujetos de la abyección —quisiera proponer, con motivo de esta edición, el concepto de *prácticas letradas de lo abyecto*—, de las estructuras de significación y las cualidades de los eventos letrados en este singular signo cultural.

Las prácticas letradas de lo abyecto, antes de denunciar lisa y llanamente que existe un problema en la articulación de las prácticas devenidas en un signo arbitrario de lo excluyente, asumen una interrogante de orden fenoménico inscrita en la experiencia del lector. Es una propuesta que se erige desde la inmensidad de la experiencia del sujeto atravesado por lo abyecto, por las prácticas de educación asimilatorias a través del desprecio y la ausencia de reciprocidad, es un intento heterológico por abrir la experiencia de lo raro y lo



vulnerable, atendiendo a sus estructuras de configuración de sus letramientos, es una analítica que se informa de la experiencia del ser-en-el-mundo y repercute en torno a las coordenadas y ensamblajes de constitución de las prácticas letradas legitimadas en el mundo contemporáneo.

El ser —en adelante el sujeto de la lectura hegemónica y occidental— constituye una práctica analítica monocentrada, propiedad de las articulaciones modernistas que impulsan un sujeto único, fijo, estable y universal, cuyas fórmulas de didactización refuerzan los mapas abstractos del desarrollo, explicaciones que ponen en desmedro y desvalorizan a determinadas colectividades que, en su experiencia biográfica, cultural y social, escapan a las designaciones de los centrismos letrados instituidos por la cultura hegemónica. La operación que fija la heurística de *lecturas de lo abyecto* no persigue de ninguna manera articular un discurso de oposición sin salida a las articulaciones de las prácticas letradas del ser, no está interesada en imponer el signo pasivo de la denuncia, sino en trabajar a favor de la movilización de la conciencia y de la fronteras, acción que entraña una denuncia performativa, interesada en construir otra matriz de alfabetismos, cercana a la muerte del ser; esto es, fomenta la emergencia de nuevos ángulos de visión estructurados en coherencia con la filosofía de la liberación, la comunicación intercultural y la política emancipatoria de la diferencia.

El no-ser es su objeto de análisis y de lucha, es aquello que inaugura su campo de tensionalidad ontológica, corresponde a



todos los sujetos devaluados por la política ser, cuyo correlato incide en el orden de los diseños didácticos y evaluativos, así como en la gramática de las prácticas letradas. Incluso quien escribe estas líneas se significa como un sujeto del no-ser, un practicante informado interesado en los desarrollos contemporáneos de la educación inclusiva, cuya inscripción no proviene del orden de lo institucional, lo que para muchas personas de la academia tradicional me ubica en un orden de lo inexistente, por lo menos en Chile. Traigo a colocación esto, debido a la violencia del signo de lo canónico en cuanto estructura no potencia de las ideas.

El primer punto de partida para pensar la arquitectura argumentativa de las prácticas letradas de lo abyecto supone que, la sección de esta referida a las prácticas, es objeto de fabricación ideológica —de ahí mi interés en el trabajo de Sandoval (2001), sobre metodología de consciencia de oposición—. El segundo punto, arranca desde la enunciación del no-ser cuya cuadratura argumentativa trabaja en la exterioridad de los sistemas de *otrificación*, denunciando que las modalidades de alfabetización han marginado y violentado el mundo sensible de amplios colectivos de ciudadanos. Todo ello, reclama la primera gran operación heurística enmarcada en lo que Dussel (2018) denomina descolonización epistemológica, que en el contexto de este trabajo se inscribe en el orden de la descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización *occidentalocéntrica*.



La descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización bordea el orden de un sistema abierto —punto en el que es coherente con una de las principales características de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva— con categorías bien delimitadas. Pensar sobre la negatividad que entraña el signo de lo abyecto es, sin duda, una tarea ética compleja en los tiempos que nos toca vivir, especialmente por las articulaciones del esencialismo liberal, sistema de razonamiento que conduce a la convivencia de marcos de valores antagónicos que dialogan entre sí, devenidos en una imagen dialéctica poco comprendida del mundo contemporáneo. Es una matriz de alfabetización para los oprimidos, para los marginados y los rechazados imperceptiblemente en la diversidad de estructuras del sistema-mundo. Aludiendo a tres de las categorías centrales que sostienen las configuraciones de este trabajo: a) prácticas letradas de lo abyecto, b) objeto de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social, y c) epistemología de la educación inclusiva, observo vectores que fomentan la deconstrucción de la totalidad ontológica que sustenta los letramientos occidentales —que, dicho sea de paso, constituyen mi lugar de enunciación—. Todos ellos, basados en la ausencia de algo, en la castración de las formas de alfabetización, devienen en una práctica letrada que acontece en la exterioridad, cuyo uso es distinto al empleado por mí en torno a las condiciones de producción de lo inclusivo. La exterioridad en esta oportunidad recoge los aportes de Dussel



(2018), señala aquello que se encuentra fuera de la experiencia de lo dominante. Los sujetos del no-ser son atravesados por la fortuna de la positividad, crean una nueva subjetividad —incluye los dispositivos de producción semiótica y de subjetivación— y una nueva trama de relaciones. Incluye aquello que está más allá del ser.

Otro nudo crítico que enfrenta la constitución de las prácticas letradas en este contexto refiere a la ausencia —producto de las configuraciones antes indicadas— de una comunidad de comunicación, impulsa una nueva trama de argumentación entre las partes, estructuradas a partir de supuestos de equidad y horizontalidad. En este punto, vale la pena recuperar la contribución de Boaventura de Sousa Santos, referida a la hermenéutica diatópica, modalidad en la que dos o más cuerpos de saberes se colocan en planos de igualdad forjando “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación (*tópoi*) de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura” (Santos, 2009, p. 155). El espacio de alfabetización que propongo en términos analíticos bajo el significante de lo abyecto constituye una figuración que ha de ser construida en torno a un contraespacio pedagógico, próximo a las pedagogías de lo menor (Ocampo, 2018).

El uso onto-epistemológico que hago en este trabajo sobre la categoría de lo abyecto desborda el significante restrictivo de lo extraño, transita por ciertas aleaciones con el no-ser, llegando a



posicionarse e inscribirse en torno a un signo de transgresión. La abyección es algo que marca la experiencia fenomenológica del cuerpo de los lectores, sus usos y aplicaciones constituyen una nueva lógica de sentido para articular los efectos de culturización, deviene en “una resurrección que pasa por la muerte del yo (*moi*). Es una alquimia que transforma la pulsión de muerte en un arranque de vida, de nueva significancia” (Kristeva, 1980, p. 15). ¿Cuál es el anclaje de esta categoría en el estudio de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva? Lo primero a destacar es que el concepto no solo asume un sentido estético, sino también político y heurístico. Lo abyecto es un significante central en las configuraciones de lo social y lo cultural —imbricaciones claves en la cristalización de lo pedagógico—, es un impulso de diferenciación y singularización caracterizado por perturbar la estabilidad de las estructuras de participación. Lo “abyecto es un arrojado, un excluido, que se separa, que no reconoce las reglas del juego, y por lo tanto “erra en vez de reconocerse, de desear, de pertenecer o rechazar” (Kristeva, 1980, p. 16). Las lecturas de lo abyecto son un diálogo crítico con diversas formas epistemológicas significadas a través de lo subalterno, son un esfuerzo por pensar junto a diversos proyectos de conocimientos en resistencia, razón por la cual sostengo que su campo no trabaja con disciplinas, sino con una infinidad de problemas. Justamente es esto lo que la convierte en una práctica epistemológica desobediente, al igual que la educación inclusiva.



Lecturas de lo abyecto trabaja en lo que Grosfoguel (2011) denomina *interseccionalidades diferenciadas*, esto es, un análisis que puntualiza en torno a las designaciones que ciertas figuras semióticas en el mundo contemporáneo producen líneas divisorias, una de ellas es la capacidad, así como el sexo, la raza, el género, la clase, etcétera, en otras palabras, un largo etcétera que refleja en su versión positiva la política ontológica de lo menor, ámbito constitutivo y regulativo de la educación inclusiva. Se interesa por develar la experiencia vivida de quienes sufren la condición de subalternidad cultural, lo que para Grosfoguel (2011) tendrá ejes interseccionales diferentes según las coordenadas ontológicas desde donde observemos. Si atendemos a las articulaciones del ser, entonces el análisis actuará en términos lineales, conduciéndonos a una mirada pasiva de los ejes de desigualdad estructural. En esta zona los sujetos no viven situaciones diferenciales, sino singulares formas de privilegio, instaurando un análisis monocentrado y lineal devenido en prácticas analíticas que sobrerrepresentan y homogenizan la condición de abyección y sus problemáticas. En contraste,

la zona del no-ser, debido a que los sujetos son racializados como inferiores, ellos viven opresión racial en lugar de privilegio racial. Por tanto, la opresión de clase, sexualidad y género que se vive en la zona del no-ser es cualitativamente distinta a como estas opresiones se viven en la zona del ser (Grosfoguel, 2011, p. 3).



El llamamiento que efectúa el teórico centroamericano nos invita atender a las problemáticas de producción cultural devenidas en dilemas articuladores de los eventos letrados, cuya experiencia se vive diametralmente diferente en las zonas del ser y del no-ser. Hasta aquí, es posible sostener que los diseños metodológicos sobre educación lectora y literaria tributan con las operaciones del ser, imbricaciones regulativas del “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristiano céntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2011, p. 5). La invitación que instituye la analítica sobre las coordenadas de las zonas del ser y del no-ser no debe reducir su función a un mero marco de catalogación de diversos problemas con enfoques flexibles para indagar en la producción de las prácticas culturales y los ejes de constitución de las prácticas letradas, evita reducir los problemas de acceso a simples afirmaciones sostenidas en significantes vacíos en torno al orden de lo excluyente. Este tipo de tramas discursivas es frecuente encontrarlas en trabajos que banalizan la función argumentativa y heurística de la complejidad de la educación lectora y literaria a través de la racionalidad epistemológica de la educación inclusiva, afirmaciones que sostienen que el currículo es excluyente, que la lectura es leyente, y suma y sigue. Sin embargo, el llamamiento que efectúa Grosfoguel (2011), inspirado en Fanon (2009), permite recomponer la experiencia de lo vivido a través de la descripción profunda del lector en la zona del ser y del no-ser, derivando diversos



tipos de desigualdades estructurales y representaciones culturales no siempre debidamente reconocidas. Cada una de estas zonas es intensamente heterogénea, es decir, en

la zona del ser existen conflictos continuos entre lo que la dialéctica hegeliana caracteriza como el “Yo” y el “Otro”. En la dialéctica del “Yo” y el “Otro” dentro de la zona del ser hay conflictos pero no son conflictos raciales porque la humanidad del otro oprimido es reconocida por el “Yo” opresor. El “Yo” en un sistema imperialista/capitalista/patriarcal son las élites metropolitanas masculinas heterosexuales occidentales y las élites periféricas masculinas heterosexuales occidentalizadas. Existe un colonialismo interno tanto en el centro como en la periferia. El “Otro” son las poblaciones occidentales de los centros metropolitanos u occidentalizadas dentro de la periferia cuya humanidad es reconocida pero que al mismo tiempo viven opresiones no-raciales de clase, sexualidad o género dominados por el “Yo” imperial en sus respectivas regiones y países. La zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico sino una posicionalidad en relaciones raciales de poder que ocurre a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurre a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados. Existen zonas del ser y no-ser a escala global entre centros occidentalizados y periferias no-occidentales (colonialidad global) pero también existen zonas del ser y no-ser tanto al interior de los centros metropolitanos como también dentro de las periferias (colo-



nialismo interno). La zona del no-ser dentro de un país sería la zona del colonialismo interno. Sin embargo, es aquí donde la teoría crítica descolonial de Boaventura de Sousa Santos (2010) contribuye a esclarecer la diferencia entre la zona del ser y la zona del no-ser (Grosfoguel, 2011, p. 3).

¿Cómo afecta esto a la construcción de las prácticas de alfabetización a través de ambas zonas? Un aspecto espinoso no siempre bien reconocido al interior de la comunidad profesional, investigativa y académica de la educación inclusiva, producto de sus diversos errores de aproximación a su objeto, tiende a encubrir un corpus de individualismos-esencialismos que participan de su trama onto-pedagógica, incluso los afirman, reproducen lo que Santos (2009) denomina línea abismal; sus beneficios analíticos pueden ser aplicables al orden de las formas examinadoras convergentes en torno a las regulaciones del centro y de la periferia, cuyas articulaciones operan en proximidad a esta metáfora. Así también, las designaciones normativas que posicionan las discusiones en el orden de lo incluido/excluido —par dialéctico ciego—. La zona del ser es la espacialidad del centro, un centro capitalista hegemónico que aloja el ideal de inclusión y justicia, devenidas en una visión normativa que avala las luchas críticas a su favor, al tiempo que restringe el poder de intervención y alteración de las múltiples capas de los sistemas-mundo.

Cabe señalar que la analítica inclusión/exclusión es, en cierta medida, infértil, debido al dinamismo de sus estructuras



participativas y el carácter multiescalar de cada una de estas. Por lo menos así lo ha demostrado la corriente interseccional. Para superar esto propongo una sensibilidad crítica denominada enfoque relacional, que recoge buena parte del abordaje antes mencionado. Fomenta una comprensión acerca de los niveles y grados de permeabilidad entre la zona del ser y la zona del no-ser, intentando establecer sus imbricaciones, desplazamientos y puntos de obstrucción. Avanzar en torno a estas tensiones exige liberar el conflicto del yo dentro de la zona de ser, contrarrestando de este modo sus pautas y regularidades hegemónicas incidentes en los modos de alfabetismos. Por consiguiente, las prácticas letradas y literarias en la escena de lo escolar son el resultado de figuraciones abismales del ser.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura son regulados por pautas imperceptibles propias de la hegemonía social, que responden a los intereses del capitalismo cultural global y a un sistema institucional que ubica por debajo de la línea de lo humano un conjunto significativo de capacidades al no ser reconocidas por la gramática escolar letrada. Sus estructuras de alfabetismos adoptan el significado de lo no-apto, de lo no-cultural; nos enfrentamos así a un problema dialéctico no resuelto entre la estructura comprensiva del no-ser y de su humanidad y los mecanismos de apropiación cultural. Es este punto, el que se convirtió en un eje vertebrador de la primera versión del coloquio sobre prácticas letradas en clave interseccional y poscolonial.



Interesa en esta oportunidad superar los análisis entrecomillados que abducen y reducen arbitrariamente la función de la exclusión en materia de derecho a la lectura. Disfruto examinando profundamente las articulaciones de toda forma de opresión y dominación a través del ejercicio consciente y libre del derecho a la lectura en colectivos atravesados por la zona imaginaria del no-ser —en adelante, revolución molecular, afirmación deleuziana y guattariana que nos enfrenta a que las minorías son mayorías en el mundo—. ¿Qué tipo de problemas encontramos en materia de lectura en la zona del no-ser?

Un primer aspecto a considerar consiste en asumir un entendimiento que nos conduce a reconocer el tipo de materialidad y singularidad que adquiere la opresión, la segregación, los relegamientos, la violencia estructural y la dominación en materia de alfabetismos en lectores significados como parte del no-ser. Esta insistencia nos conduce a examinar los aspectos constitutivos del ser-otro-lector en la zona del no-ser; vuelve de esta manera a emerger, de modo residual, la pregunta por la ontología de las prácticas letradas.

Un segundo aspecto a destacar, describe la función de *apartheid* de los dominios teóricos mediante métodos violentos devenidos en sistemas de apropiación escritural y lectora, las que forman parte de tecnologías mayores de regulación en la constitución del mundo, tales como opresiones estructurales y relacionales que condicionan la experiencia subjetiva de quien



lee. Según esto, toda práctica letrada, así como las múltiples formas de literacidad oscilan ondulatoriamente entre la zona del ser y la zona del no-ser, permitiéndonos afirmar que la literacidad es heterogénea y estratificada; a esto se agrega lo que plantea Grosfoguel: “es que en la zona del no-ser, además de la opresión que los sujetos viven de parte de los sujetos en la zona del ser, hay también opresiones ejercidas dentro de la zona del no-ser entre los sujetos pertenecientes a dicha zona que son también estratificadas” (2011, p. 5).

¿De qué se desconectan las prácticas letradas de lo abyecto? Esbozar una respuesta de lo posible, sugiere recurrir a los presupuestos centrales de la descolonización epistémica, advirtiéndole que su objeto de estudio es desobediente al igual que el impulsado por la educación inclusiva; ambos territorios trabajan sobre una diversidad de problemas espinosos en permanente movimiento. Una primera aproximación consistirá en desconectarse de las prácticas intelectuales que piensan los alfabetismos desde la mirada del ser; un segundo aspecto, nos sitúa en las coordenadas analíticas críticas producidas por el ser transferidas como aparatos intelectuales que operan sobre las problemáticas de la lectura y los modos de existencia de la cultura escrita en contextos significados como subalternos y vulnerables. Enfrentamos, así, un problema mucho más complejo que atañe a una de mis primeras pasiones intelectuales, el estudio de las condiciones de producción del conocimiento en materia de alfabetismos.



CONCLUSIONES. METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS ANTICOLONIALES
PARA UN PROCESO DE ALFABETIZACIÓN ONTO-POLÍTICO
TRANSFORMATIVO

La interrogante rectora de esta sección consiste en explorar *estrategias-de-lo-posible* para irrumpir activamente en los métodos de investigación y en algunos de sus tropos comúnmente utilizados en la investigación educativa. ¿Cómo se forma la investigación y el conocimiento en la intimidad del poder colonial alfabetizador? Una teoría anticolonial de la lectura articula su campo de actividad al comprender las desigualdades estructurales y las diversas capas ideológicas dominantes en las instituciones culturales. Persigue el desafío de reescribir las tramas de alfabetización de los grupos marginados, una praxis que exige comprometerse con diversas clases de consciencias.

Las metodologías y prácticas anticoloniales en el contexto de la literacidad y del derecho a la lectura ofrecen la posibilidad de irrumpir y dislocar las formas de investigación lingüística, literaria y escritural legitimadas en el marco de la colonialidad del saber y del ser, a fin de consolidar un cambio descolonial relacional y éticamente responsable. Una analítica atenta a problemas de esta envergadura sostiene su campo de actividad a través de “análisis crítico de las relaciones de poder, desmantelamiento de estructuras sociales inequitativas y solidaridad con poblaciones que sufren pobreza, opresión y explotación” (Carlson, 2016, p. 2).



La lectura se convierte en un agente de liberación del colonialismo y la opresión, permitiendo que las propias formas de colonización asuman un movimiento hacia la restitución de la agencia de sus participantes capturados por el significante de la opresión. Es una forma de irrumpir en el colonialismo letrado y los múltiples mecanismos que operan en la subordinación cultural y alfabetizadora. Se encuentra interesada en develar el proceso de resistencia subalterna. Una orientación anticolonial del derecho a la lectura va más allá de la simple crítica a los títulos que conforman la lista de literatura recomendada en cada nivel escolar, se preocupa por examinar las articulaciones de la cultura letrada a través de sus marcos de valores, sistemas de construcción de justicia, el aseguramiento del derecho a la educación y la lectura en clave relacional, etcétera.

Una empresa investigativa y pedagógica en esta dirección efectúan un proceso de adecuación de metodologías a la acción situacional en la que estos se encuentran inmersos, esto es, “la adecuación situacional luego plantea las preguntas: ¿tiene una cosmovisión, historia y experiencias indígenas? ¿puede posicionar su proceso en una cosmovisión y marco?” (Carlson, 2016, p. 3). ¿Cómo articular un conocimiento claro y específico en materia de lectura y actividad alfabetizadora en clave anticolonial? Tal empresa incardina en una redefinición ontológica, epistemológica, de lenguajes, prácticas y estructuras de enseñanzas, a través de la



creación de opciones metodológicas para fomentar el efecto descolonizador del letramiento. En este punto, observo oportuno recurrir a las teorías de carácter antiopresivo, es decir, las

metodologías de raza crítica, feminista, antirracismo y acción participativa/activista, con su enfoque en las dinámicas de poder, hegemonía y jerarquías, y su énfasis en las relaciones entre lo personal y lo político, son instructivos para articular una metodología de investigación anticolonial. Utilizan métodos de investigación que buscan igualar el poder, abrazar la humildad, enfatizar la reflexividad crítica, prestar atención a la subjetividad y la emoción, promover la participación y la autodeterminación de los participantes de la investigación y las comunidades, entablar relaciones responsables, dar y compartir recíprocamente, comparten el control y la propiedad, y colaboran colaborativamente con las cambio (Carlson, 2016, p. 4).

¿Cómo avanzar en la coconstrucción de una metodología de investigación anticolonial para el aseguramiento de condiciones del derecho a la lectura? Un aspecto a cautelar consiste en lo que Carlson describe como “la homogeneización de la lucha contra la opresión (por ejemplo, anticapitalismo, antirracismo y feminismo) como anticolonialismo” (2016, p. 6), lo cual corre el riesgo de oscurecer el proceso de la



educación y transformación de las comunidades. Una teoría anticolonial de la lectura surge del conocimiento letrado de carácter situado de los sujetos colonizados, es una propuesta que comparte la subjetividad, la historia y la posicionalidad de sus usuarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2007). *Post-colonial studies. The key concepts*. Londres: Routledge.
- bell hooks. (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*, 50, 123-135.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Carlson, E. (2016). Anti-colonial methodologies and practices for settler colonial studies. *Settler Colonial Studies*, 1-23. Recuperado de <https://mra-mb.ca/wp-content/uploads/ElizCarlsonAnti-colonial-methodologies-and-practices-for-settler-colonial-studies1-copy.pdf>
- Dussel, E. (2018). *Anti-cartesian meditations and transmodernity*. Nueva York: Amrit Publishers.
- Gikandi, S. (1992). *Writing in limbo: modernism and caribbean literature*. Nueva York: Cornell University Press.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Recuperado de <http://www.boaventu->



radesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFO-
GUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20
FANON.pdf

Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Enviñón Editores.

Hart, M. (2002). *Seeking Mino-pimatisiwin: an aboriginal approach to helping*. Nueva Escocia: Fernwood Publishing.

Huante-Tzintzun, N. (2016). *The problematics of method: decolonial strategies in education and chicana/latina testimonio/plática* (Tesis de doctorado). Acervo de The University of Utah, Utah. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/276263661.pdf>

Kristeva, J. (1980). Le sujet en procès. En Autora, *Polylogue*. París: Editions du Seuil.

Lee, J. (2018). Anti-colonialism: origins, practices, and historical legacies. Recuperado de <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780198713197.001.0001/oxfordhb-9780198713197-e-24>

Mambrol, N. (2017). Literary theory and criticism. Recuperado de <https://literariness.org/2017/10/24/the-other-the-big-other-and-othering/>

Ocampo, A. (2016). Gramática de la educación inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico. En Autor (comp.), *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica* (pp. 73-159). Santiago: Fon-



- do Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Ocampo, A. (2018). Prólogo. Pedagogías de lo menor. En Autor (comp.), *Pedagogías queer* (pp. 11-24). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 42-88. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/814>
- Ocampo, A., López-Andrada, C., Guerrero, T. & Pincheira, L. (2020). Alfabetización crítica y micropolítica del profesorado en el contexto de la educación inclusiva: consciencia transformadora y justicia relacional. En J. Díez & J. R. Rodríguez (comps.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 378-385). Madrid: Octaedro.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Said, E. (1993). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- Salem, S. (2020). Anticolonial contradictions. Recuperado de <https://london.ac.uk/institute-in-paris/events/theory-crisis-seminar-sara-salem-anticolonial-contradictions>
- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press.



- Simmons, M. & Safe, G. (2012). Reframing anti-colonial theory for the diasporic context. *Postcolonial Directions in Education*, 1(1), 67-99.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Spivak, G. C. (1993). Scattered speculations on the question of culture studies. En Autor, *Outside in the teaching machine*. Nueva York: Routledge.





Sobre las autoras y autores

Paula Cruz-Ríos

Magíster en estudios socioculturales por el Instituto de Investigaciones Culturales (IIC) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Docente de diversas asignaturas en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) y de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UABC, en Mexicali, Baja California, México. Contacto: cruz.paula@uabc.edu.mx

Ernesto Israel Santillán-Anguiano

Licenciado en psicología y maestro en ciencias sociales por la UABC. Doctor en ciencias y humanidades para el desarrollo interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila. Cuenta con Especialidad en Pedagogía para la Formación de Jóvenes y Adultos por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (Crefal). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1. Cuenta con el perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior



(Prodep), de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es miembro del grupo de investigación “Educación, sociedad y frontera”. Sus líneas de investigación versan sobre identidades, jóvenes e interculturalidad. Actualmente se encuentra adscrito a la FPIE de la UABC, como profesor de tiempo completo, donde imparte cursos en licenciatura y posgrado. Contacto: santillan_er@uabc.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5954-8175>

Emilia Cristina González Machado

Licenciada en psicología y maestra en ciencias sociales por la UABC. Doctora en ciencias de la educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Estudió la Especialidad en Pedagogía para la Formación de Jóvenes y Adultos en el Crefal. Cuenta con el reconocimiento nivel 1 del SNI, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), y con el perfil deseable del Prodep, de la SEP. Es integrante del grupo de investigación “Evaluación e intervención educativa y psicológica”. Participa en proyectos de investigación en las líneas de contextos socioeducativos, juventudes y estudios interculturales. En licenciatura y posgrado, imparte los cursos de metodología de investigación educativa y proyectos de intervención social y educativa. Actualmente está adscrita como profesora investigadora en la FCH de la UABC. Contacto: cristina.gonzalez@uabc.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9172-0956>



Dayro León Quintero-López

Doctor en educación por la Universidad de Antioquia (UdeA). Magíster en historia por la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en geografía e historia por la UdeA. Profesor de la UdeA y del Instituto Tecnológico de Medellín (ITM). Integrante del grupo investigación “Comprender”, de la UdeA, en Medellín, Colombia. Contacto: dayro.quintero@udea.edu.co

Óscar Emilio Marín-Garcés

Magíster en educación, línea pedagogía y diversidad cultural, por la UdeA. Profesor de cátedra de la Facultad de Educación. Investigador del grupo “Diverser”, de la UdeA, en Medellín, Colombia. Contacto: emilio.marin@udea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2650-3023>

Diana Carolina Osorio-Tabares

Magíster en educación por el Instituto Universitario Tecnológico de Antioquia. Profesora de cátedra de la Facultad de Educación de la UdeA. Maestra de educación básica (primaria) en el municipio de Medellín, Colombia. Contacto: dcarolina.osorio@udea.edu.co

Natalia Duque-Cardona

Doctora en ciencias humanas y sociales por la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en educación por la



UdeA. Profesora ocasional de la Escuela Interamericana de Bibliotecología (EIB). Investigadora del grupo “Información, conocimiento y sociedad” y del grupo de investigación “Diverser”, de la UdeA, en Medellín, Colombia. Contacto: natalia.duque@udea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6416-2410>

María Camila Restrepo-Fernández

Licenciada en bibliotecología por la UdeA (Colombia) y maestra en bibliotecología y estudios de la información por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente e investigadora en la UdeA. Sus áreas de interés son los estudios de lectura y alfabetización, organización del conocimiento y fundamentos de bibliotecología. Forma parte del grupo de investigación “Información, conocimiento y sociedad”, de la EIB de la UdeA, en Medellín, Colombia. Contacto: mcamila.restrepo@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9043-3306>

Santiago Velásquez-Yepes

Maestrando en ciencia de la información, con énfasis en memoria y sociedad, por la UdeA. Bibliotecólogo. Profesor de cátedra de la EIB. Investigador del grupo “Información, conocimiento y sociedad”, de la UdeA, en Medellín, Colombia. Contacto: santiago.velasquezy@udea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8247-7798>



Aldo Ocampo González

Teórico y ensayista educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile. Doctor en ciencias de la educación —aprobado sobresaliente, mención *Cum Laude*, por unanimidad— por la Universidad de Granada, España. Contacto: aldo.ocampo@celei.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>



