



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**DIÁLOGO INTERCULTURAL: CONSTRUIR OTRAS
FORMAS DE ENCUENTRO Y RELACIÓN ENTRE
EPISTEMOLOGÍAS ES POSIBLE**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN DESARROLLO Y GESTIÓN
INTERCULTURALES**

P R E S E N T A:

CAMILA RAMÍREZ ARAUJO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MELINA GASTELUM VARGAS

Cd. Mx. 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

1. Agradecimientos

2. Introducción

3. Capítulo I

- 3.1. Colonialidad del saber: un proceso histórico que arrastramos
- 3.2. La ciencia y la jerarquía epistemológica moderna
- 3.3. Una mirada a la diversidad: cultura y epistemología, parte de un mismo continuo
- 3.4. Las estructuras binarias que nos conforman
- 3.5. Construir desde la afectividad y el cuerpo: crítica a la hegemonía y lugar de enunciación
- 3.6. Conocimientos situados, aportaciones feministas a la epistemología
- 3.7. Articular para pensar más allá de las dicotomías

4. Capítulo II

- 4.1. Dos conceptos para pensar el poder: hegemonía y subalternidad
- 4.2. ¿De quiénes está conformada la hegemonía actualmente?
- 4.3. La ciencia como hegemonía
- 4.4. ¿Qué pasa con la otredad en el sistema-mundo hegemónico?
- 4.5. ¿Por qué construir teorías-prácticas y prácticas-teorizadas con y desde el reconocimiento a la subalternidad?
- 4.6. ¿De la mano de qué miradas se quiere construir este trabajo?

5. Capítulo III

- 5.1. Explorar los cómo, Diálogo intercultural y las hebras que lo conforman
- 5.2. Un chapuzón al concepto de diálogo para entender mejor a qué nos referimos
- 5.3. La decisión intercultural y las posturas frente a la diversidad cultural
- 5.4. Interculturalidad crítica: lo que no se nombra no existe

- 5.5. Diálogo de saberes y epistemologías del sur, aportaciones abarcales que nos ayuden a pensar nuestra propuesta
- 5.6. Re-tejer para generar una propuesta propia

6. Capítulo IV

- 6.1. Poder es un verbo y se conjuga en plural: nosotras podemos.
- 6.2. No neutralidad y quehacer intelectual
- 6.3. “Porque somos optimistas, luchamos. Porque tenemos esperanza en un destino somos críticos”

7. Capítulo V

- 7.1. No buscamos dar respuestas, sino construir más preguntas
- 7.2. Un par de conceptos para enmarcar la propuesta
- 7.3. Diálogo intercultural como espacio pedagógico
- 7.4. Un mapa que nos ayude pensar juntas
- 7.5. Jugando a responder preguntas

8. Conclusión

9. Bibliografía

AGRADECIMIENTOS

La realización de la tesis que se encuentra escrita a continuación es la culminación de un largo proceso de aprendizajes, cambios y transformaciones tanto propias como del mundo que me rodea. De este camino y de lo aprendido en él tengo mucho por agradecer.

Gracias a la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales, por ser para mí un espacio seguro para aprender, preguntarme y abrirme el mundo a nuevas personas, experiencias y posibilidades. A todas y todos los profesores que en ese camino me topé y con los que compartí la pasión y convicción de que no hay mejor herramienta que la educación para cambiar el mundo. Y a mis compañeras de carrera que me enseñaron y dieron esperanza para seguir el camino de la gestión intercultural.

Un agradecimiento especial para Melina, por estar al pie del cañón conmigo y hacer esta aventura suya también; siempre sabiendo respetar mis espacios y tiempos pero nunca haciéndome sentir sola. En ese mismo sentido, agradezco al proyecto PAPIIT **IA400522** *“Cognición y teoría del conocimiento en el marco de la diversidad cultural: estudio sobre prácticas científicas y tecnológicas.”* por el apoyo que me han brindado a lo largo del proceso de escritura y reflexión que ha implicado esta tesis.

A quienes se tomaron el tiempo de leerme: Xenia, Karin, Emma, y Ere, gracias por permitirse resonar o disonar en mis palabras.

También me gustaría agradecer a mi familia, específicamente a mi mamá, Gabriela, por ser inspiración y ejemplo en el camino de vivir y disfrutar la Universidad. A mi papá, Héctor, por ser un soporte y apoyo incondicional con su modo de mirarme que me hace sentir segura de quién soy y del camino que he elegido. A mi hermano, Julián, por abrazar tanto quién y cómo soy e inspirarme a seguir siendo. Y a la más extendida: gracias por acompañar este y mis demás procesos de la vida de cerquita.

Agradezco a mis amigas, las de antes, las de ahora, las que siempre han estado y las que vienen llegando porque son mi inspiración más grande, la red de apoyo que siempre me sostiene. A mis amigas por ser quienes me reafirman la importancia y la potencia del afecto, del apapacho y la comunidad.

A Eric, por soñar conmigo otro mundo posible y por cada día trabajar por construirlo. Por ser interlocutor constante de mis reflexiones, pensamientos y entusiasmos y por quererme tanto.

A Diego, por hacer mi paso por la facultad memorable. Por su escucha constante, calmada y atenta y por la lectura genuina y crítica de mis palabras. Por el tiempo compartido y el amor y

complicidad que hemos construido y me ha acompañado de tantas distintas maneras en este proceso. Agradezco haber tenido la posibilidad de escribir estas líneas en compañía de Taiga, del bosque y la calma, a San Mateo Acatitlán por ser mi hogar durante este proceso y a la Familia Tolson por abrirme esa puerta.

Gracias a todas las personas que en el camino he conocido y me han permitido y siguen permitiendo acompañarlas y aprender de sus luchas y resistencias, sin ellas no tendría sentido escribir lo que viene a continuación.

A todxs aquellxs que me recuerdan cada día que la lucha es por la vida...

INTRODUCCIÓN

Una pregunta da y ha dado vueltas alrededor de los párrafos que se encuentran a continuación y a lo largo del proceso de trabajar en ellos: ¿para qué escribir una tesis? Habitamos una realidad plagada de complejidades, conflictos, violencias, desencuentros y demás escenarios dolorosos y abrumadores. En medio de tanta crisis y caos a veces parece un sinsentido dedicarle tiempo a pensar en escribir y a escribir sobre el pensar. Quienes estamos dentro de las ciencias sociales, las humanidades y demás disciplinas y campos de conocimiento que analizan, miran y se involucran con la realidad social es común que nos sintamos atrapadas entre tanta problemática y consecuentemente que nos visite y nos acompañe la desesperanza o el sentimiento de estar perdidas sin saber hacia dónde ir o cómo accionar. Este trabajo surge de ahí, de ver que la desesperanza está buscando llegar y asentarse entre nuestras producciones de saber y sentir la necesidad de resistirnos a ella. Desde una mirada crítica y dudosa de la realidad y de sus formas, de las maneras en que ha encontrado de reproducirse a veces escapando y otras afirmando la violencia y desigualdad pensamos en aportar ideas, esbozos, bocetos, provocaciones o invitaciones de lo que podría ser diferente. Como dice el título de la tesis, nuestro punto de partida es la esperanza de que otras formas de encuentro entre epistemologías son posibles.

Este trabajo de titulación pertenece a la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales, la cual divide su último año en tres diferentes áreas de preespecialización en las cuales comúnmente los temas de las tesis se insertan fácilmente. En el caso de este trabajo la intención es que sea un tema tocante a dos áreas: Ciencia, Tecnología y Sociedad y Mediación Social Intercultural; y no sólo eso, que también pueda funcionar como un puente y una conexión conceptual de ambos campos y así recordemos y normalicemos las interconexiones y complementariedades que hay entre diferentes áreas de la carrera.

La tesis que se desarrolla a continuación busca retomar una problemática específica que forma parte de nuestra realidad: la manera en que los conocimientos interactúan y se encuentran está mediada por relaciones de poder que posiciona a unos por encima de otros generando prácticas violentas, injustas y desiguales entre ellos. Ante esta problemática, la tesis propone el diálogo intercultural como un medio y un fin, al mismo tiempo, que puede aportar maneras distintas (y dignas) de relación entre epistemologías y entre las subjetividades que de ellas forman parte. A lo largo del escrito iremos desarrollando cómo es que esta problemática se ha ido configurando y cuáles son posibles líneas de reflexión y

acción que podemos imaginar para construir otras relaciones entre conocimientos. Es un trabajo de carácter teórico que a partir de retomar ideas, postulados y reflexiones de distintas autoras y autores busca ampliar los marcos de pensamiento y las discusiones respecto al tema.

El escrito consta de cinco capítulos, en cada uno de los primeros cuatro se aborda una pregunta distinta para ir redondeando poco a poco el tema y que al final haya una noción más completa de la propuesta que se está generando en la tesis; y para terminar, el último capítulo tiene como objetivo hacer un esbozo un poco más concreto que aterrice algunas de las cosas que se fueron desarrollando teóricamente a lo largo del escrito. Las preguntas que transitamos en los capítulos son: *¿desde dónde? ¿con quiénes? ¿cómo? y ¿para qué?*, cada una refiriéndose a la búsqueda intencionada de construir otras formas de encuentro entre epistemologías.

Como parte de esta introducción también nos gustaría hacer dos puntualizaciones que es relevante tener presentes antes de adentrarse a la lectura. Ambas responden al contexto desde el que se escribe la tesis; pues inserta en una sociedad patriarcal y escrita desde una mirada feminista hay un esfuerzo constante por que el escrito mismo sea un posicionamiento antipatriarcal. En este sentido, será evidente desde el primer momento que el uso del lenguaje inclusivo está presente a lo largo de toda la tesis de maneras diferentes: a veces utilizando la “x” o la “e” para ampliar el espectro del género y sacarlo de la mirada binaria de las identidades hombre y mujer; en otras ocasiones habrá un uso deliberado del femenino honorífico como forma de resaltar la presencia de sujetos feminizados y, por último, en caso de las citas textuales de materiales escritos por autores de otras épocas y otros espacios sociales en los que estas reflexiones no estaban suficientemente presentes y se refieren a un masculino universal e interpelan a la humanidad con el sustantivo generalizante de “hombres” habrá un reconocimiento codificado en términos de “error” con el símbolo [sic] que suele utilizarse en la escritura académica para denotar que hay una frase o palabra que “aunque pueda parecer incorrecta o equivocada, es una transcripción o copia textual del original.” (Oxford Languages)

Por otro lado, pero en este mismo sentido, nos es importante hacer un espacio antes de comenzar para reconocer que durante la escritura y desarrollo de este trabajo de titulación salieron distintas denuncias autónomas dirigidas al autor portugués Boaventura de Sousa Santos. Éste es de las referencias más constantes y relevantes para el trabajo, lo cual complejizó la decisión de cómo abordar esta situación. Suprimirlas las referencias dejaría

vacíos teóricos y sobre todo implicaría no reconocer que de hecho las aportaciones que este autor ha hecho han sido relevantes y determinantes para la investigación y propuestas aquí expuestas. No consideramos que haya que justificar las ideas que se han retomado del autor y si fuera así, el texto mismo lo hace en su desarrollo. Todo lo anteriormente mencionado no busca, de ninguna manera, debilitar los procesos de lucha y resistencia frente a las violencias patriarcales ni lo que las denuncias autónomas aportan a esto. Queda mucho camino por recorrer colectivamente en la intersección de la academia y el feminismo para construir reflexiones sobre cómo nos trastocan estas violencias en nuestras prácticas educativas y de investigación.

CAPÍTULO I

El propósito de este primer capítulo es responder a la pregunta *desde dónde*. Desde dónde nos paramos, posicionamos, localizamos etc para enunciar lo que viene a continuación. Consideramos que antes de comenzar a esbozar una propuesta o “empezar a producir teoría”, como es el propósito de esta tesis, hay que reconocer el lugar del que vienen las palabras para, en primer lugar, hacernos responsables de ellas y; en segundo lugar, comprender cómo es que históricamente se han producido estos *locus*. Si bien esto es importante en cualquier trabajo de reflexión, propuesta, análisis etc, en este en particular tiene el sentido de buscar consecuencia con ideas, conceptos y prácticas fundamentales que se irán desdoblado más adelante. Este *desde dónde* honra la complejidad del mundo y de la realidad, por lo cuál tiene muchas aristas distintas que lo conforman; trataremos de ir una por una para no confundir pero si se mezclan o enredan más de lo necesario podemos asumirlo como una metáfora de la realidad misma que es así: enredada.

Colonialidad del saber: un proceso histórico que arrastramos

Este trabajo de investigación y quien lo escribe, habla desde el Sur Global¹, específicamente desde el contexto mexicano. Este primer capítulo, como se mencionó anteriormente, es un esfuerzo por hacer de esa localización el punto de partida de todo el texto y contextualizar

¹ concepto político utilizado por primera vez para “en 1969 por Carl Oglesby, escribiendo en la revista católica [Commonweal](#) en un número especial sobre la [Guerra de Vietnam](#). Oglesby argumentó que siglos de "dominio del norte sobre el sur global [...] [han] convergido [...] para producir un orden social intolerable".

tanto la producción de saberes que aquí emerge como la problemática que nos invita a realizarla y consecuentemente la propuesta que se busca construir.

Sur Global es una categoría conceptual de análisis que se ha utilizado para nombrar un conjunto de territorios desde la mirada geopolítica. En éste, “incluimos a las naciones de América Latina, Asia y África que forman parte de la periferia capitalista, pero también a los pueblos, clases y capas sociales que en el Norte están sometidas a condiciones de creciente degradación económica, política y social.” (Thwaites s.f.) México queda contenido dentro de esta categoría y por lo tanto reconoce características compartidas con los otros países, pueblos y comunidades que también son del Sur Global. El eje principal al que se le da importancia al recurrir a categorías como Sur y Norte Globales es el poder, y más específicamente a la forma en que éste se distribuye en el mundo. Así mismo, es una clasificación que busca hacer énfasis en los diversos procesos de colonización en los que se han visto envueltos, de forma diferenciada, los territorios. Siendo los del Norte aquellos que a lo largo de la historia han colonizado a las poblaciones y espacios pertenecientes al Sur. Si bien, algunas de las colonizaciones fueron hace muchos siglos, son un punto crucial para entender la forma en que se configura actualmente el mundo y el poder en distintos niveles. En el caso particular de este texto tienen repercusiones en la forma en que se produce el conocimiento y se gestan los encuentros entre distintas epistemologías.

Aunque solemos pensar en “la colonia” como el periodo de tiempo concluído por las luchas de independencia de los distintos territorios y en el cuál está contenido el colonialismo, tanto la academia como los movimientos sociales, nos recuerdan la importancia de pensar el colonialismo como una serie de prácticas estructurantes de dinámicas en varios niveles: tanto a macro escala, en un sentido global en las relaciones entre países y zonas, hasta en las relaciones intergrupales o interpersonales que tienen lugar día a día en todos nuestros espacios. Autores como Pablo González Casanova y Silvia Rivera Cusicanqui, han denominado esta forma de reconfigurar las relaciones y discursos jerárquicos como “colonialismo interno”. Éste quiere decir que si bien el poder no se ejerce desde un Estado centralizado y ajeno como era en tiempos coloniales, perduran prácticas de subalternización dentro de las sociedades. En palabras de González-Casanova, uno de los autores que más ha aportado a esta conceptualización: “Los Estados de origen colonial e imperialista y sus clases dominantes rehacen y conservan las relaciones coloniales con las minorías y las etnias colonizadas que se encuentran en el interior de sus fronteras políticas” (González-Casanova 2003, 9). El colonialismo configuró una forma de concebir a la otredad, de encubrir su existencia a partir de dinámicas de poder sistemáticas. En casi todos los espacios y relaciones

podemos encontrar prácticas de colonialismo interno. Entendemos por éste no “solo ni principalmente una política de Estado, como sucedía durante el colonialismo de ocupación extranjera; [sino] una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades.” (Boaventura 2009, 14) Para fines de esta tesis, es un concepto fundamental por estar tan vivo y presente en el ámbito de la epistemología, particularmente en las formas de relacionarse entre conocimientos. Así que traerlo a la discusión es una forma de hacer más profunda cualquiera crítica, análisis y posterior propuesta que busquemos esbozar. Además de ser una práctica existente en los territorios desde donde se enuncia y enmarca la producción de los saberes y reflexiones aquí contenidas.

Aportes como el de Aníbal Quijano, autor peruano del siglo XX, nos permiten analizar y en consecuencia comprender a mayor profundidad el poder y su forma de operar en las relaciones que se desenvuelven en los territorios del Sur Global, tanto dentro (enmarcadas en el colonialismo interno) como fuera y en relación a otros territorios. Haremos un breve recorrido por uno de sus conceptos: el de la Colonialidad del Poder. Éste pretende explicar cómo es que se ha configurado la existencia de las comunidades subalternizadas a partir de la división racial/étnica. La clasificación de las personas a partir de la categoría de “raza” comenzó por el proceso de colonización y se ha forjado como elemento constitutivo de cada subjetividad y como determinante del lugar específico en la sociedad que ocupa cada quien. Esta forma de colonialidad “se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. (Quijano 2000, 285)”, lo cual implica una clasificación existencial, tanto simbólica como práctica, entre sujetos que los posicionan a unos por encima de otros.

La colonialidad es entonces ese legado que nos ha dejado la historia de subordinación que hemos vivido en los territorios colonizados. Ha sido el patrón de poder que se ha configurado en las dimensiones sociales a partir del encuentro con el/la/le Otrx. Para Quijano la principal matriz de poder surge del concepto de “raza”, como decíamos anteriormente, dando como resultado la Colonialidad del Poder; sin embargo tanto él como autores posteriores hacen mención de otras estructuras de poder resultantes de la colonialidad que también afectan la existencia y relación de ciertos grupos en los territorios colonizados. Entre éstas están la Colonialidad del Ser; la que aquí nos convoca: la Colonialidad del Saber y, aportadas por otras autoras a partir de sus marcos de pensamiento, la Colonialidad del Género (Lugones 2008) y la Colonialidad de la Madre Naturaleza (Walsh 2010) con las cuales buscan

incluir otras identidades subalternizadas por la mirada eurocéntrica y occidental.

En este trabajo buscamos retomarlas todas de forma articulada, pues sólo así podemos construir un análisis complejo de la realidad con el fin de transformarla. Si bien la colonialidad como fenómeno puede verse en distintas dimensiones de la cultura y tiene un fin práctico separarlas entre sí, están relacionadas de tal modo que se reproducen y sustentan las unas en las otras y no es posible entender una sin hablar de la otra. Habiendo dicho esto, es importante recalcar que debido a que el foco de esta tesis es la epistemología y el diálogo de saberes, será a partir de mirar la colonialidad del saber y su articulación con las demás que construiremos críticas y propuestas; pues confiamos en que a luz de ella podemos ver acontecer otros procesos de colonialidad que vayan más allá del tema del conocimiento y que, aunque parecieran estar desvinculados, son parte de un mismo continuo.

La colonialidad del saber, es aquella parte de la matriz de poder colonial que se ejerce en el ámbito de los conocimientos y saberes. Esto quiere decir que hay un ejercicio de dominación entre unas y otras formas de ver, entender, aprender y demás verbos relacionados con el conocer el mundo. Y es que, hace falta decir que las distintas epistemologías no se quedan limitadas al ámbito del pensamiento, de la mente y la razón. La forma en que conocemos el mundo es también la forma en que lo habitamos; la manera en que nos explicamos las diversas relaciones entre las subjetividades que lo conforman es nuestra forma de interactuar con ellas. La epistemología no es sólo pensada, sino encarnada y es por eso que los procesos de colonialidad la han hecho funcionar como una forma fundamental de control y subordinación. “En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización.” (Torres-Maldonado 2007, 145). La cita anterior pone en evidencia que, como hemos mencionado con anterioridad, las prácticas de colonialidad están articuladas; separarlas en los campos de “poder”, “saber” y “ser”, es algo que hacemos intencionadamente con fines analíticos. Esto quiere decir que tener el dominio del ámbito epistemológico requiere de, al mismo tiempo que resulta en, tener el dominio de los cuerpos y de las existencias de los sujetos subalternizados por la matriz de poder colonial.

La colonialidad del saber se ve representada en la realidad en la manera en que unos conocimientos se sobrepone a otros dependiendo de a qué visiones del mundo y comunidades pertenecen. Jerarquizar no es una cualidad intrínseca de las relaciones entre epistemologías pero sin duda sucede con frecuencia en los marcos de la colonialidad y específicamente en este trabajo nos interesa que sucede con frecuencia cuando está implicado el conocimiento científico. Por esta razón, las siguientes líneas tienen como objetivo entender

de dónde es que surge la ciencia y cómo llega a ser el saber hegemónico de las sociedades occidentales con el fin de precisar la manera en que en nuestros contextos actúa la colonialidad del saber y se entrelaza con la ciencia.

La ciencia y la jerarquía epistemológica moderna

A partir de la modernidad y los distintos cambios que con ella vienen, se conforma en Europa una clase social llamada burguesía que construyó un cuerpo de conocimiento denominado ciencia. Ésta fue una forma de dar respuesta a una serie de preguntas existenciales que aquejaban al sector de la población al que pertenecían y que se vieron potenciadas por los cambios que se vivían en aquel periodo, pues fue un momento de expansión de lo que conocían y nombraban como “mundo” y “realidad”. El sector de la población en el que se generaron estos conocimientos era ilustrado y tenía privilegios de clase y políticos que le permitían ejercitar la curiosidad e intentar responder a lo que de ella emergía. El surgimiento de la ciencia no fue en un instante, se forjó paulatinamente, como sucede con cualquier proceso, e implicó un cambio muy importante en el paradigma y visión del mundo de la población europea debido a que trajo consigo cuestionamientos hacia la religión católica y a sus explicaciones del mundo, su origen y funcionamiento; que para ese momento había sido la institución con mayor poder político y epistémico. Buscaba ser una forma de construir conocimiento distinta a la que la doctrina religiosa había permitido al ser una forma que invitara y aceptara mayor participación ciudadana y cierta democratización de los conocimientos. Esto llevó a que “cualquiera”-que fuera burgués e ilustrado- pudiera hacerse preguntas sobre su realidad y, sobre todo, tuviera la capacidad de responderlas a partir de métodos de observación y experimentación.

Fue una época caracterizada por los viajes de exploración que no sólo ampliaron el mundo geográficamente sino también de forma simbólica así pues parece que dejó de ser sostenible habitar un mundo en el que la incertidumbre y caos estuvieran tan presentes. Enmarcada en este contexto surge la ciencia como un cuerpo de conocimiento que busca dar cierto orden y sentido a la realidad a partir de observar, categorizar y ponerla a prueba. “En una concepción “dura” de ciencia, esta se constituyó a partir de un conjunto sistemático y coherente de conocimientos cuya validez es de carácter universal, ya que se construye en articulación con una metodología única y fiable, cuya capacidad instrumental es la de extraer del caos circundante una racionalidad que de cuenta del orden subyacente a todas las cosas.” (Adames 2007, 10).

La ciencia se erigía sobre los valores de objetividad y racionalidad, ambos cruciales para entender la ontología que acompaña el quehacer científico y, para fines de este trabajo sobre todo, para entender la forma en que se relaciona con otros conocimientos. En el caso de la objetividad, quiere decir que las prácticas científicas entienden a aquello que se va a observar como un objeto a conocer, ajeno al sujeto que lo investiga. El cual debe de ser cuidadoso de no dejar que su carácter de sujeto se interponga en la búsqueda de respuestas, que sea únicamente la realidad observada en la que cimientan los conocimientos obtenidos. La objetividad se define como la capacidad de “eliminar cualquier elemento subjetivo que pudiera contaminar el acceso a la verdad o, cuanto menos, a una correcta descripción de la realidad.” (Carbonelli et. al 2011, 36) Como muestra la cita anterior, el concepto antes expuesto está íntimamente relacionado con la presunción de verdad, o sea construir afirmaciones y explicaciones certeras del mundo que habitamos. Además la verdad en la ciencia es universal, lo que implica que sin importar dónde, cómo o cuándo estamos situadas, los planteamientos científicos deben de poder seguir siendo ciertos y, por lo tanto, comprobables. Por otro lado está la racionalidad, concepto que surge en la Europa del Siglo XVI y que posiciona a la razón como la característica del ser humano que lo diferencia de otros seres y que lo dota de existencia. La racionalidad en la ciencia entonces implica que es por medio de la mente, la reflexión, el pensamiento que entendemos el mundo y construimos conocimiento. Más adelante retomaremos cómo es que estos dos valores fundamentales de la ciencia perduran en ella y en sus prácticas; así como la relación que tienen con la mirada eurocéntrica y la colonialidad del saber, pues se alinean muy bien y se nutren simbióticamente con ambas prácticas de dominación, lo que nos permitirá profundizar más en cómo es que estos cimientos influyen en la forma en que esta epistemología -científica- se posiciona frente a la otredad.

Además de los procesos ya mencionados que rodean y afectan en la conformación de la ciencia, otro suceso crucial para la historia de occidente en general y para la ciencia en particular es el encuentro con “América”. Por un lado, implicó exponerse a cosas nuevas en todos los frentes; verse cara a cara con lo desconocido e intentar que todo lo que estaba aconteciendo cupiera en sus marcos de pensamiento previos. Por otro lado, es el momento en el que se comienzan a construir muchas de las prácticas que esta tesis denuncia. El proceso de colonización fue un acto constante de violentar cuerpos para dominarlos y, como ya hemos mencionado anteriormente, no fue solo a nivel físico sino también ontológico y epistemológico. Debates sobre la existencia del otro tuvieron lugar en este proceso, dudas sobre si poseían o no “alma” (en un sentido cristiano), o razón; concepto que había

comenzado a cobrar fuerza y relevancia dentro de los criterios que tenía occidente para definir el “ser”. Entonces, la colonialidad en tanto que forma de posicionarse ante la otredad surge en este periodo y se ha ido fortaleciendo y reconfigurando con el paso de los siglos. Trayendo a presencia la pregunta constante sobre si la otredad colonizada tiene o no capacidad de razonar y consecuentemente de ser lo cual define si son o no dignos de producir conocimiento y saberes que expliquen el mundo de alguna manera que pueda considerarse verdadera. La siguiente cita condensa bien la relación entre el *ser* y el *saber*, así como el ejercicio de poder que, desde occidente, la razón y la ciencia, está presente en la modernidad. “El privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica. En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización. “Otros no piensan, luego no son”. No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad. (Torres-Maldonado 2007, 145)

Ahora bien, lo escrito en los párrafos anteriores es tan sólo un esfuerzo por esbozar los inicios de la ciencia en términos de lo que hace sentido para esta tesis. Sin embargo, al estar situadas en el presente vale la pena mencionar cómo es que algunos planteamientos y prácticas de la ciencia se han transformado; de forma que podamos construir a más detalle a qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento científico, epistemología científica y/o ciencia en estas líneas. Pues si algo nos ha quedado claro a lo largo del proceso de investigación ha sido que no hay una sólo ciencia, ni una manera única de practicarla, entenderla o adscribirse a ella. La ciencia a la que hacemos referencia en este trabajo es aquella a la que han permanecido cercanos los principios de racionalidad, objetividad y verdad; pero sobre todo es aquella que guarda una relación cercana con el poder en tanto que es conocimiento hegemónico y sirve a los intereses de ciertos grupos y estructuras dominantes. Sabemos que la ciencia ha sido el mayor espacio de producción de conocimiento de los últimos siglos en las sociedades occidentales y que esto ha implicado que los saberes científicos sean parte fundamental y fundacional de las mismas. Los avances tecnológicos en campos como la medicina, los sistemas computacionales, incluso en el arte están sustentados en planteamientos mayoritariamente científicos. Ante cualquier problema que surja en el marco de las distintas crisis a las que nos enfrentamos actualmente se invoca a la ciencia para dar posibles soluciones; en caso de no entender algo sobre nuestra realidad inmediata hacemos uso del internet (que es en sí mismo resultado de disciplinas científicas) para encontrar respuestas avaladas por la ciencia y así mismo, quienes trabajan en ella son

socialmente reconocidas como las voces de la experiencia, la inteligencia y la sensatez. Todo esto tiene relevancia porque evidencia el gran poder que tiene el conocimiento científico en nuestro aquí y ahora. En este mismo sentido, no nos oponemos a la ciencia como forma de conocer y aproximarse a la realidad sino como mecanismo de ejercicio de poder y de invisibilización de comunidades y sujetos que practican y habitan sus epistemologías desde otros lugares.

Del principio de objetividad arriba mencionado se desprende la supuesta neutralidad de la ciencia. Esto quiere decir que tanto dentro pero sobre todo fuera de las comunidades científicas, al conocimiento producido por éstas se reconoce como objetivo y por lo tanto neutral, son solo “hechos” de la realidad que al ser observables parecen ser verdades carentes de connotaciones subjetivas, intencionadas o tendenciosas. Lo anterior parte de una separación entre el conocimiento y el sujeto que lo produce o construye, pensando que los resultados obtenidos pueden ser separados de éste al grado de no “contaminarse”. La inocuidad del saber científico requiere entonces de la invisibilización de las personas, las comunidades a las que pertenecen y la cultura de la que forman parte. Esta forma de ver a la ciencia y a la producción de conocimiento no reconoce los contextos en los que se produce, y no se detiene a mirar o preguntarse sobre las intenciones e intereses a los cuales sirve. Como se mencionó anteriormente, desde sus inicios la ciencia ha sido un espacio de crecimiento para ciertos sectores de la población con acceso a ella, lo que la hace muchas veces elitista, cerrada y autorreferente. En su mayoría son las subjetividades hegemónicas las que producen ciencia; reproduciendo así que la mirada que está impresa en ella sea limitada. La falta de diversidad en la construcción de saberes resulta en que éstos son limitados en tanto que sólo representan la forma de ver el mundo de aquellos que forman parte del proceso de producción de los mismos. Los grupos que comúnmente participan en las comunidades científicas son prácticamente los mismos desde sus inicios y son aquellos privilegiados en las diferentes estructuras de poder, que para fines analíticos simples nombraremos aquí como capitalismo, patriarcado y colonialismo y de las cuales hablaremos con detenimiento en el siguiente capítulo.

Hay que reconocer también que con el paso de los años esta cualidad de la ciencia se ha visto puesta en cuestión desde varios frentes. Incluso desde las mismas comunidades científicas en un ejercicio de autocrítica a su labor y a lo que podría ser diferente. Otros espacios muy cercanos a ella, como la filosofía de la ciencia también se han encargado de poner en crisis las formas tradicionales de hacer ciencia. Retomaremos aquí un claro ejemplo de esto: Paul Feyerabend, filósofo de la ciencia austriaco del siglo XX que en su obra *Adiós*

al método explora con preguntas muchas de las cosas referidas en este capítulo: ¿Cómo pudo suceder que el proceder abstracto de los intelectuales, que el «racionalismo» vacío que es su invención, haya podido desempeñar un papel tan importante en el pensamiento occidental? ¿Cómo se ha llegado a que esta tradición, a pesar de numerosos fracasos y a pesar de largos períodos de marchar en punto muerto, con todo haya podido regalarnos uno y otro pequeño descubrimiento? ¿Qué ha sucedido para que no se descubriera enseguida la inutilidad del método y no se rechazara inmediatamente ese mismo método? (Feyerabend 1992, 176) Todas estos, cuestionamientos relevantes y vigentes, hacen aún más evidente nuestro punto: las críticas a la ciencia no son nuevas y no siempre provienen de los mismos lugares, en algunas ocasiones ha sido desde lo más cercano a las comunidades científicas dónde se formulan. Y, por otro lado, también provienen de otras comunidades epistémicas, como las religiosas, o de diversos grupos sociales y cosmovisiones que buscan abrirse paso en el debate del conocimiento que la ciencia ha monopolizado.

Si bien estas son nobles labores de reconocimiento de la parcialidad y subjetividad de la producción de la ciencia, creemos que deben venir acompañadas de una crítica más profunda respecto a los intereses a los que su conocimiento responde y cómo son utilizados. Es importante retomar las discusiones que se tienen sobre la responsabilidad de las y los científicos en el ejercicio de su profesión y en la producción de conocimiento. Volviendo a Paul Feyerabend, él nos comparte su reflexión sobre la labor científica denunciando que muchas veces los científicos “no participan en las prácticas que pretenden haber creado, no permiten que ellas guíen su pensamiento, no, permanecen hundidos en sus pupitres, en sus oficinas, en sus bibliotecas, en sus buhardillas, y allí escriben ensayos y libros donde la fatal incompletud de los métodos puramente intelectuales se muestra con argumentos brillantes e irrisión mordaz.” (Feyerabend 1992, 73) Además, si retomamos un poco de la historia narrada anteriormente sobre cómo y dónde aparece la ciencia y va cobrando forma a lo largo de los siglos, podemos reconocer que a la par se encuentra el desarrollo del capitalismo como modelo económico hegemónico. La ciencia y el capitalismo tienen una relación cercana que se rearticula y reconfigura una y otra vez para alimentarse mutuamente. Para ampliar la perspectiva de esto, Manuel Medina nos ayuda a profundizar en la elaboración del problema a partir de analizarlo a la luz del concepto del desarrollo. La manera en que socialmente, y en el ámbito científico, se relaciona a ésta y a la tecnología con los procesos de desarrollo nos dice mucho acerca de los intereses y objetivos que acompañan a estas producciones de saber. Medina habla de dos modelos principales de desarrollo: el sostenido y el sostenible, ambos con una relación utilitaria con la ciencia y la tecnología. El primero refiere a un proceso de

crecimiento constante e imparable que busca una mejoría ascendente y espera innovaciones sistemáticas. “En estos se presenta el desarrollo científico y tecnológico como un proceso necesario e imparable (determinismo tecnológico) al que han de adaptarse, si no quieren ser arrollados, todos los demás contextos sociales y culturales.” (Medina 1996, 9) El segundo busca criticar los preceptos del primero y no dejarse llevar por las leyes del mercado y las pautas que éstas ponen sobre cómo debe ser el camino del progreso. Sin embargo, el punto nodal del desarrollo sostenible es el reconocimiento de que los recursos naturales de los que se sirve la ciencia son finitos y por lo tanto no podemos explotarlos sin consciencia de ello. Por el contrario, para poder seguir haciendo uso de los mismos, en la noción del desarrollo sostenible, hay que cuidar la reproducción de estos recursos para que también crezcan con constancia y así no presenten una limitación futura al quehacer y desarrollo científico y tecnológico. En ambos modelos de desarrollo “se tiende a interpretar la ciencia como conocimiento teórico y la tecnología como un saber derivado de la aplicación de teorías científicas, considerándolas muy por encima de las capacidades cognoscitivas y técnicas propias de culturas precientíficas. (Medina 1996, 9) Lo cual, nos permite ver que parte de la problemática es que la producción de conocimiento científico no se desmarca ni se desvincula de este tipo de ideas e intereses desarrollistas, y capitalistas, que al centrarse en el crecimiento y la materialidad y el utilitarismo del conocimiento, dejan fuera y desvalorizan la existencia de saberes, subjetividades y comunidades enteras que están produciendo conocimiento y reproduciendo la vida desde miradas y lugares distintos.

Entonces, tanto en términos de capitalismo como de desarrollo, la ciencia cada vez se aleja más de poder afirmarse como neutral o únicamente como una práctica que surge de la curiosidad y del ímpetu de conocer más, pues su cercanía con el capital, el poder y la hegemonía nos demuestran que al estar inmersa en contextos concretos y relaciones sociales ocupa un lugar en las estructuras y, por lo tanto, tiene responsabilidad en las cosas que suceden a su alrededor y en el uso del conocimiento producido. En una sociedad hegemónicamente occidental, en la que la colonialidad está fuertemente presente como lo es la nuestra: mexicana y perteneciente al Sur Global, la ciencia ha sido el sustento y la legitimación de prácticas violentas. Así mismo, el fortalecimiento de ésta ha implicado dejar de lado otras epistemologías y conocimientos, algunos de ellos existentes en los territorios colonizados desde antes de la llegada de occidente y otros más recientes, que dan sentido a la existencia y al modo de entender el mundo de grupos subalternizados. La ciencia ha implicado entonces la invisibilización de saberes, en otros casos la instrumentalización de los

mismos para sus propios fines y en situaciones extremas la desaparición de éstos y las subjetividades que los construyen.

Las últimas líneas del párrafo anterior son un primer esbozo de lo que nos referimos y referiremos en este texto como “jerarquía de epistemologías”, la ciencia traza una relación con los demás saberes en los que o los invisibiliza, o los niega o los somete a sus criterios propios. En palabras de Catherine Walsh: “el asunto, entonces, no es sólo la elevación de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento y quiénes lo producen.” (Walsh 2007, 29). Esta tesis parte de lo que dice la cita para verlo como una problemática y a esta como su núcleo fundamental, pues de ella deviene la interrogante de si hay formas distintas a las que la ciencia ha impuesto históricamente en que los conocimientos se pueden relacionar.

Una mirada a la diversidad: cultura y epistemología, parte de un mismo continuo

Este apartado tiene como objetivo establecer de forma más clara la línea conductora entre el debate teórico epistemológico que se introdujo con anterioridad y las áreas de interés de la licenciatura a la que pertenece esta tesis: Desarrollo y Gestión Interculturales. Para eso hay que profundizar cuál es el papel de la diversidad cultural dentro de la epistemología y cómo es que la ciencia se posiciona frente a ésta.

Para comenzar, es relevante retomar dos de los principios básicos de la ciencia: la objetividad y la búsqueda de verdad. Enmarcados en un quehacer disciplinar como lo es la ciencia, resultan en sostener que hay una sola explicación del mundo y de lo que en él sucede; todo aquello que no quepa dentro de los marcos de pensamiento científicos parece no tener lugar en la construcción occidental y eurocéntrica de la realidad. La ciencia se ha encargado de tener el monopolio de la verdad, de lo cual se desprende la homogeneización de los saberes considerados relevantes y legítimos. Esta característica es fundamental en las sociedades occidentales y del Norte Global y al articularse con el colonialismo interno, fenómeno del que hemos hablado con anterioridad y que refiere a las prácticas de jerarquización interiorizadas en las sociedades del Sur Global sin la necesidad de un ejercicio de poder externo y centralizado, resulta en que la ciencia sea el saber hegemónico por excelencia de la mayoría de los territorios del mundo y más específicamente del cual desde el que se escriben estas líneas: América Latina, México.

Debido al gran peso que se le da a la racionalidad en la ciencia, cuestión que hemos abordado anteriormente y que seguirá teniendo lugar en lo que viene de este escrito, es por

medio de la lógica y la argumentación que este corpus de pensamiento construye sus postulados y los afirma como verdaderos. “La ciencia busca confirmaciones de su saber, es decir, busca procedimientos argumentativos en los cuales demostrar sus enunciados, para lo cual establece corroboraciones que prueben sus proposiciones como verdaderas” (Laso 1998, 31). Cualquier producción epistémica que se haga desde la ciencia que haya pasado por los filtros de la misma y sus criterios de validez y verdad, se establece como conocimiento legítimo, y socialmente incuestionable. Antes de seguir, nos gustaría hacer una anotación importante, y es que la ciencia lleva existiendo ya muchos años y ha vivido transformaciones y cambios como: incorporaciones de nuevas corrientes de pensamiento, reconfiguración de sus propios límites y replanteamientos profundos sobre sus principios. Esto hace que una aseveración totalizante de cómo es “LA” ciencia sea injusta con la variedad de posturas y formas de entenderla y practicarla que hay dentro de la misma, sin embargo los preceptos que aquí se retoman tienen que ver también con la manera en que es socialmente vista la ciencia. Muchos de los debates que existen al interior de la comunidad científica no suelen salir de ella, posiblemente por las mismas razones por las que la hemos criticado antes: es elitista, privilegiada, y autorreferente; lo que quiere decir que son grupos relativamente cerrados y que ocupan lugares similares en sus sociedades los que la producen. Esto resulta en que aunque dentro de ella se estén cuestionando los principios fundamentales de la práctica y el conocimiento científico, la percepción de la población en general de los países eurocéntricos sigue siendo una que la pone por encima de otros modos de conocer y consecuentemente sigue teniendo el monopolio de la objetividad y la verdad.

Habiendo retomado ciertos principios de la ciencia en los párrafos anteriores, nos gustaría ahora sí profundizar en cómo es que éstos se relacionan con la diversidad cultural. Para eso hay que recordar que, como ya hemos dicho, hay fuertes conexiones entre epistemología y ontología. Cada grupo cultural que se define así mismo como tal construye una forma propia de entender y explicar el mundo; no tiene que ser atomizada y distinta a la de otros grupos, pero sí es contextual y localizada. Ésta repercute en cómo las subjetividades que lo conforman construyen sus relaciones. En palabras de Luis Villoro, el conocimiento es: “una operación concreta, que se da en individuos reales, los cuales responden a la necesidad práctica de orientar sus acciones en el mundo.” (Villoro 1996, 250) En nuestras palabras el conocimiento no es saber contenido únicamente en el ámbito de la mente sino que son las prácticas mismas de los grupos que las realizan. Diversidad cultural es entonces diversidad epistémica. Y en el mismo sentido, dominación cultural es dominación epistémica y viceversa. Es por eso que comenzamos esbozando, aunque de forma superficial, el origen y

proceso de la ciencia, para poder entender qué papel juega actualmente este conocimiento en nuestras sociedades ya que no es menor que en su momento “implicó [...] una colonización de las perspectivas cognitivas, de los modos de producir u otorgar sentido a los resultados de la experiencia material o intersubjetiva, del imaginario, del universo de relaciones intersubjetivas del mundo, de la cultura en suma. (Quijano 2000, 210)

Mucho se ha escrito y pensado acerca de la diversidad cultural en el marco actual de estructuras de poder hegemónicas tan predominantes a nivel global. La diversidad se ha tratado en muchas ocasiones como una problemática a resolver a nivel político e históricamente se han desplegado muchas posturas frente a ella. Como ya hemos mencionado, en este trabajo se retoma porque así como en el caso de la diversidad cultural, la diversidad epistémica, también un espacio de disputa entre la hegemonía y los grupos subalternizados. México, al igual que la mayoría de los territorios colonizados, se caracteriza por la presencia de distintos grupos, comunidades y culturas en su territorio, cultural generalmente haciendo referencia a pueblos originarios, afrodescendientes, campesinos, indígenas y demás intersticios que no son nombrados desde la hegemonía. En el ámbito de la epistemología, éstos difieren, más o menos profundamente, según sea el caso, con algunas de las explicaciones científicas del mundo y por esta y demás razones que sustentan las colonialidades, son considerados inferiores a los grupos occidentales, racionales y científicos.

Muchas veces al hablarse de diversidad el foco está en nombrar que hay múltiples identidades, culturas o grupos compartiendo espacio-tiempo. Si bien este es el punto de partida de la condición de diversidad, ésta no puede quedarse únicamente ahí, pues sería invisibilizar que al haber variedad de grupos hay relaciones entre ellos dentro de las cuales están las relaciones de poder. Es por eso que es importante reconocer que entre culturas y, más específicamente, entre saberes hay estas dinámicas de opresión, resistencia, violencia y demás que llevan muchos años asentándose y siguen vigentes en nuestras sociedades. Así, al hablar de diversidad recordemos que hay genealogías de la desigualdad y que es nuestra labor reconocer con urgencia la existencia de las subjetividades y grupos subalternizados así como los conocimientos que producen y les dan sentido para poder construir formas otras de relación entre epistemologías.

La relevancia de nombrar esto desde el primer capítulo de este trabajo de investigación es la de localizar nuestra producción de saberes dentro de una crítica robusta a todo tipo de opresión y de relaciones de poder jerárquicas que además en este caso es lo que le da sentido a la tesis misma y a la propuesta que se busca construir en ella.

Las estructuras binarias que nos conforman

En este segmento del capítulo el objetivo es indagar un poco más en la forma en que la ciencia opera en nuestras sociedades no sólo de manera evidente y en las prácticas sino en el ámbito cognitivo y como forma de explicar la realidad. Para ello retomaremos la importancia que tiene la racionalidad en el pensamiento científico y el rol fundamental de una estructura que parece repetirse una y otra vez en la epistemología occidental: el binarismo. El binarismo se refiere a pensar las cosas separadas siempre en dos partes que necesitan de la otra para hacer sentido. Cuando esta forma de pensar se traslada a una explicación del mundo y de las cosas también se nombra como “dualismo” que etimológicamente hace referencia a dos fuerzas opuestas que tensionadas conforman una unidad.

El dualismo fundamental de la ciencia es sujeto/objeto, que los separa dependiendo de su capacidad de racionalidad: el primero la tiene y el segundo no. Así, vamos categorizando nuestro entorno en objetos (cosas que podemos conocer y consecuentemente modificar) y sujetos (entes que se encargan de ello) lo cual genera una dinámica específica entre personas y mundo. “En la filosofía esta separación del ser humano y el resto de los seres ha sido atribuida al pensamiento metafísico que se remonta a Platón, y que se consolida en la modernidad con el positivismo cartesiano.” (Giraldo 2020, 25) “Pienso y luego existo” (Descartes 1637)² es la frase célebre y definitoria de toda una época en la que somos en tanto que tenemos la capacidad mental de reflexionar y construir sentido a partir de ello. El pensar se vuelve entonces la característica por excelencia de aquellos que nos podemos denominar sujetos. Ante este proceso, que se conoce como escisión cartesiana por ser un punto de quiebre en la ontología moderna occidental, impulsado por René Descartes, todo lo que no es humano queda relegado al ámbito de lo irracional y consecuentemente, de los objetos. En la ciencia la consecuencia más evidente de este pensamiento dual radica en la separación naturaleza/cultura lo cual repercute directamente en la manera en que los humanos se relacionan con su medio. En la modernidad occidental a diferencia de otras culturas que se sirven del pensamiento dual y su complementariedad para dar sentido a su realidad, las partículas conformadas por dos conceptos se caracterizan por tener dentro de sí una relación de poder. En palabras del autor Omar Giraldo “El problema es que en la modernidad la primera parte de los dualismos—el sujeto, la mente, la cultura, la razón, lo civilizado, lo masculino, lo secular— se separa y se sitúa en una posición de superioridad frente a la parte

² Planteamiento original en la obra *Discurso con el Método: Je pense, donc je suis* (yo pienso, entonces soy) en el año 1637 (Wikipedia https://es.wikipedia.org/wiki/Cogito_ergo_sum)

subordinada del binarismo —el cuerpo, la naturaleza, los afectos, lo primitivo, lo femenino, lo sagrado.”(Giraldo 2020, 25)

El caso de la naturaleza nos es importante porque es de los que dan pie al desenvolvimiento de la ciencia en la sociedad occidental. Además es ilustrador en tanto que muestra un caso concreto en que al ver a lo Otro (en este caso el ambiente/naturaleza/medio) carente de la capacidad de razonar, es objetivado y consecuentemente subordinado a los intereses de la mirada antropocéntrica. En este caso en particular resulta en que la “acaba por concebir [...] como un objeto inerte, un recurso disponible y una cosa dispuesta a ser manipulada por la ciencia y la técnica” (Heidegger, 1996). La historia de la modernidad y del capitalismo ilustra lo que la cita anterior denuncia, o sea: cómo la naturaleza ha pasado de ser un mismo continuo no tan fácilmente separable de los grupos humanos y sus prácticas de reproducción de la vida a ser un recurso disponible para explotación en pro de avances tecnológicos e innovación científica. No sólo eso, sino que podemos afirmar incluso que algunas veces la necesidad de la ciencia de entender el entorno, desde la mirada del desarrollo tanto sostenible como sostenido, (que incluye a los mal llamados recursos naturales) de la que hablábamos con anterioridad como el motor de mucho del desarrollo científico, tiene detrás un ímpetu por encontrar mejores formas de hacer uso de la naturaleza para avanzar como sociedades. No negamos que en muchas ocasiones las causas lo demanden, pues hay problemáticas y crisis a las que se les ha encontrado camino de resolución en el mundo de la ciencia, sin embargo lo que aquí ponemos en duda es una cuestión más profunda: la forma en que desde las estructuras cognitivas y ontológicas estamos partiendo de relaciones de subordinación entre unos entes y otros para explicar nuestro mundo.

Para fines de este trabajo otra dicotomía que es fundamental comprender es la que se plantea entre cuerpo y mente, y que ya se ha mencionado indirectamente cuando se denuncia la racionalidad en la que se fundamenta epistemológicamente la ciencia. No siendo esta una excepción a lo anteriormente escrito, hay un fragmento de esta diada que se concibe como superior y otro como inferior; la mente toma el papel de lo primero y el cuerpo de lo segundo. La mente en esta concepción eurocéntrica moderna es lo que nos brinda distancia de los demás seres vivos, especialmente de los animales y por lo tanto, es lo que nos otorga condición humana. Trayendo una vez más a colación el concepto de colonialidad, a lo largo de la historia ha habido situaciones en las que esta diada en particular ha ubicado lejos de la “humanidad” a grupos dominados por el poder europeo-occidental al no entrar dentro de sus marcos de pensamiento racionalistas. Generando así una serie de prácticas de no reconocimiento de la existencia y violencia hacia estos grupos. Este es un ejemplo bastante

potente y muy real, de cómo es que este pensamiento dual llevado al extremo genera separaciones irreconciliables entre las dos partes que conforman una misma partícula. Al sobreponer a la mente sobre el cuerpo de forma tan tajante y no reconocer capacidad mental/racional en “el/la otra” se perpetúa la violencia. Y, como se ha mencionado anteriormente epistemología y ontología están estrechamente relacionadas por lo que la violencia aunque parezca ser ejercida a uno de estos campos, suele también trastocar al otro, pretender lo contrario sería simplemente ponerse un antifaz ante un problema real y con implicaciones materiales. Consecuentemente, ante la dominación de la racionalidad, la lucha por el reconocimiento del cuerpo como parte fundamental en la experiencia de conocer el mundo es también la lucha por la dignidad de quienes no se identifican o adhieren a la experiencia cognitiva y epistémica occidental.

Construir desde la afectividad y el cuerpo: crítica a la hegemonía y lugar de enunciación

Este apartado tiene como propósito continuar con la crítica a los binarismos que componen el pensamiento hegemónico occidental y proponer una forma de posicionarse ante ellos y trascenderlos a partir de re-articular los conceptos que han sido polarizados. Si bien el interés está en modificar el modo de pensar binario en general, en este fragmento del escrito el énfasis está puesto en las dicotomías cuerpo/mente y racionalidad/afectividad. Esto se debe a dos cosas distintas pero que están en relación: 1. ambas son relevantes en la producción y construcción del conocimiento, tema central de este trabajo, y 2. son centrales para entender el lugar de enunciación y posicionamiento del que surge este trabajo.

Anteriormente explicitamos que la racionalidad es la pieza central de la construcción de conocimiento en la práctica científica y, más generalizadamente, en la mirada occidental y eurocéntrica. Ante este ejercicio de poder, apostamos por visibilizar y poner en el centro su “contraparte”: la afectividad.

En primera instancia, es fundamental reconocer este trabajo como búsqueda constante de un espacio de construcción de conocimiento en donde se reconozca la importancia del cuerpo y la afectividad. En donde lo que se escribe no es producto de leyes argumentativas o puramente racionales y modelos mentales, sino lugar en que la experiencia y el sentipensar son brújula y flecha. Con sentipensar nos referimos a “la fusión de dos formas de percibir e interpretar la realidad” (Torre 2001) en palabras de quien acuñó por primera vez este término: Saturnino de la Torre. Su objetivo era bastante similar al que aquí nos convoca; proponer un nuevo término que rompa con las dicotomías mente-cuerpo, razón-pasión/afectividad y que

contuviera en sí mismo lo que parecía ser hasta el momento una contradicción, refiriéndose al “proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento. (Torre 2001) Tanto el concepto de sentipensar y lo que tratamos de evocar con él en estas líneas, como la propuesta más general de reconocer otras formas de conocer el mundo no son aportaciones nuevas. Muchos grupos subalternizados se posicionan frente al régimen racional que impone occidente para validar conocimiento desde su propia experiencia e historia. Construir conocimiento y encontrarse con el mundo requiere cultivar la capacidad de dejarse tocar, mover o sentir en y por el proceso, cuestión que la racionalidad como modelo cognoscitivo quiere invisibilizar. En palabras de la afectividad ambiental, planteamiento que retomaremos más de una vez a lo largo de esta tesis: “En lo que queremos insistir, basándonos en los saberes ambientales de los pueblos vernáculos, es en la posibilidad de una ética que se construya como correlato de un tipo de ontología de la vida, no individual, sino colectiva, basada en el contacto y en los afectos-activos.” (Giraldo 2020, 110)

Este trabajo comparte con la cita anterior la intención de reconocimiento de la afectividad dentro de la producción conocimiento. Pues sostenemos que el conocimiento se construye en el encuentro entre subjetividades. Éstas, a diferencia de en el modelo cartesiano, existen más allá y sin importar su capacidad de racionalidad o pensamiento, y por el contrario, su cualidad de subjetividades guarda relación con la corporalidad entendida como el reconocimiento propio de ser cuerpo que experimenta el mundo a partir de sí mismo, de los sentidos y de forma dependiente al lugar que ocupa en el mundo, tanto material como metafóricamente.

Al mismo tiempo que hacemos un reconocimiento a la afectividad nos parece importante mirar cómo es que su relevancia radica en parte en su constante presencia. Es imposible deshacernos del cuerpo que somos y es por eso que la propia racionalidad, en el sentido científico-moderno, está también cargada de afectividad. Por más que se ha querido dicotomizar la producción de conocimiento y atomizar la racionalidad del contexto, en tanto que es experimentada por sujetos, cuerpos, personas situadas contextual e históricamente; están implicados deseos, afectos y sentires. Al poner la afectividad al centro y con ella contraponernos al imperante modelo racionalista, no buscamos reafirmar el orden dicotómico que hemos denunciado. El propósito es reconocer algo que ha sido relegado y nombrar, como ya hemos hecho en este mismo capítulo, que pensamiento y sentimiento, racionalidad y afectividad, cuerpo y mente no son cosas separadas y mucho menos opuestas. Conceptos como el de sentipensamiento nos ayudan a este objetivo al ser un esfuerzo por conjuntar en un mismo significativo dos acciones fundamentales conceptualizadas dicotómicamente, en

este caso: sentir y pensar. Abrir estas conversaciones implica dar lugar a otras formas de saber y conocer, desde lugares y singularidades distintas, lo que a su vez posibilita e incluso diríamos que implica introducir y voltear a ver otras formas de hacer, otras prácticas y acciones en el mundo.

Conocimientos situados, aportaciones feministas a la epistemología

Como decía en el párrafo anterior, el interés por trascender los pensamientos dicotómicos y las polaridades no es nuevo y aportes para pensar distinto cómo esto toca al campo de la epistemología hay muchos. El movimiento feminista ha sido de los que más han profundizado y propuesto alternativas o modos de pensar que permitan divisar y explorar otras formas de entender la producción de conocimientos y, sobre todo, a las subjetividades que los producen. A partir de criticar las nociones hegemónicas de quiénes se supone que son quienes producen saberes, se diversifica el debate y la práctica epistemológica. Específicamente en esta conversación es común que salga a colación Donna Haraway y por lo menos esta tesis no será la excepción, pues la mirada innovadora de esta autora es una aportación muy valiosa tanto para el debate teórico como para las prácticas tocantes al tema.

La zoóloga estadounidense nos invita a reflexionar acerca de la ciencia y, como ya habrán podido darse cuenta, aceptamos la invitación y específicamente retomamos la discusión que plantea en torno a la objetividad científica. Como mencionamos en el apartado *“La ciencia y la jerarquía epistemológica moderna”* la objetividad es uno de los principios centrales de la producción de conocimiento científico, entendida como la capacidad de dar una explicación del mundo o de un fenómeno que pueda afirmarse a sí mismo no sólo como verdadero sino como independiente al contexto y sujeto que la produce. La objetividad es un intento de universalizar puntos de vista fragmentarios de la realidad. Este acto es un ejercicio de poder de ciertas perspectivas sobre otras. Como hemos mencionado antes, en la ciencia las miradas que se buscan universalizar son occidentales y, trayendo a la discusión las reflexiones de Haraway, son también masculinas. Es por esto que muchas subjetividades que están con un pie dentro de la producción de conocimiento científico pero no totalmente convencidas de qué hacen ahí si no son ese sujeto universal que busca construir la ciencia, se encargan de hacerse preguntas y construir críticas robustas a sus valores centrales. En palabras de Haraway: “Desenmascaramos las doctrinas de la objetividad porque amenazaban nuestro embrionario sentido de la subjetividad y de la función colectiva histórica y nuestras definiciones de verdad” (Haraway 1995, 7). Este intento por desenmascarar no se queda en la

crítica al paradigma de la objetividad científica, por el contrario viene de la mano con una propuesta: los conocimientos situados.

Para entender a qué se refiere Haraway con conocimientos situados hay que comenzar por el mismo camino que ella propone, por comprender la metáfora que está detrás de la producción de conocimiento y cómo propone reformularla: la epistemología como una práctica visualizadora, el acto de conocer como resultante de “poder ver”. Tal vez llamarla metáfora no honra lo acertada que es en términos materiales pues de hecho la visión es una de las principales formas que tenemos de conocer el mundo; el sentido metafórico está en las preguntas tocantes a las distintas visiones del mundo y a la relación de poder entre ellas. “La visión es siempre una cuestión del «poder de ver» y, quizás, de la violencia implícita en nuestras prácticas visualizadoras.” (Haraway 1995, 15) Para repensar estas visiones la autora comienza con una negación hacia lo que llama “el truco” de la ciencia masculina que asume la capacidad de una visión infinita: que todo lo puede ver, que no hay nada que no esté al alcance de sus ojos y consecuentemente de ser explicado por ellos. Además de totalizadora y abarcante, esta visión se afirma como desencarnada, lo que quiere decir que en este proceso de conocer y mirar no se involucra el cuerpo y el afecto. Ambas cuestiones, la universalidad de la mirada y lo desencarnada de la misma, habían sido nombradas previamente en este trabajo y es por esto que la aportación y giro de Haraway es una pieza brillante y crucial para comprender la propuesta más amplia que se irá armando aquí.

Ante la crítica al paradigma de la objetividad científica y a la mirada que lo hace posible, Donna Haraway articula lo que han dicho algunas feministas y discusiones comunes entre ellas para proponer otras formas de visión, construcción del saber y de la objetividad misma. Dice: “yo, con otras muchas feministas, quiero luchar por una doctrina y una práctica de la objetividad que favorezca la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y que trate de transformar los sistemas del conocimiento y las maneras de mirar. (Haraway 1995, 15). El punto principal de esta propuesta es la localización, el reconocimiento del *lugar* desde el que se encuentra una al momento de mirar. Siguiendo con la metáfora, estando parada en un sitio es imposible verlo todo; pero eso no demerita en ningún sentido la capacidad de ver y el entusiasmo por mirar. Construir conocimiento requiere de reconocer que somos sujetos localizados geográfica, social, cultural, histórica, epistemológicamente y un largo etc. Es desde nuestros caminos recorridos, experiencias, sesgos que podemos hacer sentido de nuestra realidad. Los conocimientos situados son una reivindicación de la parcialidad, pues en la ciencia ha sido históricamente rechazada por ser aquello más lejano a la anhelada universalidad del

conocimiento. La posición de cada sujeto y lo que ella implica (parcialidad y localización) saca a relucir la imperante necesidad de otras miradas. Si solas no podemos verlo todo, es urgente articularnos para ver más, para conocer aquello que no conocemos y construir universos de significado a partir de las constelaciones conjuntas que podemos ir tramando. En palabras de Haraway, en los conocimientos situados: “El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original. Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, por lo tanto, es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro.” (Haraway 1995, 16) Esto deja ver de forma muy clara la relación antes mencionada entre epistemología y ontología: esta forma de asumirnos como sujetos cognoscentes y asumir a los demás de igual manera, implica el reconocimiento del otro y propone cadenas, circuitos, entramados de relaciones. Conjuntar visiones parciales construye sujetos colectivos que a su vez construyen conocimiento. Además, en la aportación de Haraway los conocimientos, al ser situados, son también corporizados, esto quiere decir que son construidos desde y por el cuerpo, el afecto, la piel. La capacidad de mirar no debe estar relegada al sentido de la vista, sino abrirse a la percepción en un sentido general y más abarcante de dejarse mover y afectar por el entorno desde todos los sentidos.

En conclusión, los conocimientos situados buscan reconocer la localización, encarnación, parcialidad y colectividad como piezas fundamentales de la construcción del saber. Son parte de un continuo esfuerzo por romper las dicotomías esenciales del pensamiento científico occidental y en su lugar tejer redes y entramados de significados y relaciones que construyan una visión del mundo y del conocimiento más compleja e incluyente de otras subjetividades que no solo sean las hegemónicas. Para terminar, una cita más de Haraway, porque sus palabras no dejan de ser precisas para lo que aquí queremos elucidar: “No buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles, la única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular” (Haraway 1995, 22)

Articular para pensar más allá de las dicotomías

En relación a lo anterior y retomando las propuestas ya hechas por las demás autoras, una de las principales aportaciones que queremos hacer en esta tesis es el concepto de: *conocimiento situado corporeizado*. Éste busca ser una forma de trascender las dicotomías en el ámbito epistemológico y articular mucho de lo arriba mencionado sobre la afectividad y el

cuerpo dentro del proceso de construcción de saberes. A su vez, es un tejido entre varios conceptos, algunos más o menos referenciados a alguna autora en particular como: lugar de enunciación, conocimientos situados, saberes corporeizados entre otros que nombran la importancia de pensar en la localización desde la cual experimentamos y nombramos el mundo, lo que es al mismo tiempo una forma de construirlo. Estos conceptos, las corrientes de pensamiento a las que pertenecen y las autoras que se han encargado de entenderlos, ensancharlos y compartirlos, se irán profundizando a lo largo del trabajo conforme más sentido haga. Por ahora, este primer capítulo ha sido entonces un esfuerzo por esbozar de forma general el lugar de enunciación desde el que se escriben estas líneas y las que vendrán. Recapitulemos lo que se ha hecho evidente en párrafos anteriores: la importancia de hablar del territorio, del Sur Global y las prácticas de colonialidad vigentes en él; de mencionar a la ciencia como ejemplo e inspiración de qué no queremos seguir reproduciendo en estas líneas y en la propuesta que de ellas emerja pero también los orígenes de ella y los valores que la conforman; y, por último de reconocer al cuerpo y la afectividad como simultáneo punto de partida y horizonte al hablar de epistemología.

CAPÍTULO II

Si cada capítulo responde a una pregunta central para la tesis, y en el pasado nos dimos a la tarea de explorar la interrogante *desde dónde*; este apartado se enfoca en el *¿con quiénes?* Pues si lo que se teje aquí es una propuesta teórico-práctica, requerimos pensar quiénes son las subjetividades involucradas en ella. Este trabajo de tesis aspira a ser un diálogo constante entre propuestas, conceptos e ideas previamente existentes y desarrolladas y las comunidades y sujetos de las que surgen. No es casual, sino todo lo contrario, es profundamente intencionado el responder cuáles son aquellas voces que se retoman en este trabajo. Lo anterior responde a un objetivo más general y abarcante que tiene que ver con escuchar las voces y experiencias de comunidades, sujetos y cuerpos históricamente subalternizados. En este capítulo además de ahondar en quiénes conforman estos grupos, también haremos un esfuerzo de desarrollar el por qué es que hace sentido que sea con éstos y no con otros sujetos que se entable el diálogo.

Dos conceptos para pensar el poder: hegemonía y subalternidad

En el capítulo anterior se habló extensivamente sobre el poder y la forma en que éste se ejerce de manera diferenciada sobre algunos grupos. Sin embargo, en estas líneas que conforman el primer apartado del segundo capítulo nos parece importante ahondar un poco más en el tema y dar algunas herramientas conceptuales que aporten a un análisis integral. Para ampliar el alcance que se ha abordado hasta ahora en términos del poder pensamos en retomar dos conceptos bastante ilustrativos: hegemonía y subalternidad. Ambos términos son parte del pensamiento de Antonio Gramsci, autor italiano del siglo XX que enfoca su práctica y teoría en pensar el poder más allá de lo económico, que comenzaba a ser la norma en otros autores. A partir de las ideas de otros autores, como Marx y Lenin, economistas y sociólogos, hace el esfuerzo de incluir el papel de las sociedades y la cultura en el ejercicio del poder y, consecuentemente, en las formas de luchar contra él.

Retomando cómo es que en el nivel simbólico se reproduce el poder, llega al concepto de hegemonía para referirse a un grupo de gente, que tiene la capacidad de ejercer el poder sobre otros grupos, Lo que caracteriza a la hegemonía es que si bien es heterogénea en sus integrantes, comparte una visión de mundo. Al cambiar el foco de los análisis del poder de la materialidad, la economía y el capital que hasta ese entonces era el más común dentro de los debates intelectuales, a uno más amplio que tome en cuenta las manifestaciones culturales, las prácticas cotidianas y lo simbólico que legitima las diferencias sociales, se amplían también los frentes de lucha y las formas en que se puede imaginar una redistribución del mismo.

En palabras de Natalia Alvarez, que hace un extenso recorrido por el trabajo de Gramsci: “La hegemonía es la capacidad de unificar y mantener unido a través de la ideología un bloque social que no es homogéneo; al contrario, tiene profundas contradicciones de clase.” (Alvarez 2016, 158) y nosotras agregaríamos contradicciones de otros tipos que se han incorporado al análisis del poder a lo largo de las últimas décadas como aquellas referentes al género y a la racialización. Así, la construcción del bloque hegemónico se basa en las ideas; en una visión de mundo que predomina y se enseña, se expande y se reproduce con el fin de mantenerse viva e imperante en el tiempo. Entonces hegemonía es todo aquel conjunto o sistema de ideas que se ha instalado socialmente como dominante y que como resultado de lo mismo se ha vuelto normativo. Esto último quiere decir que socialmente es la visión de mundo que se enseña y se aprende de la cultura como la norma, y que incluso llega a asumirse por instantes como “verdadera”, “natural” o “única”,

todos términos ya puestos en cuestión en el capítulo anterior de este trabajo. Esto deriva en una dificultad para incorporar otras ideas y experiencias, más allá de las hegemónicas en tanto que éstas últimas son aprendidas culturalmente desde edades tempranas y han sido constitutivas de nuestra formación como sujetos.

Algo interesante que retomar también al hablar de hegemonía es que no se trata de un grupo homogéneo, como podría imaginarse de forma caricaturizada, compuesto por personas que hablan, se visten, piensan y desean exactamente igual; en realidad es bastante lejano a ello en cierto sentido, pues “la hegemonía constituye un bloque histórico, es decir una unidad de fuerzas sociales y políticas diferentes; y tiende a mantenerlos unidos a través de una concepción del mundo que ella ha trazado y difundido” (Alvarez 2016, 159). Ahí radica su poder, en imponer una visión de mundo unificada a grupos y subjetividades diversas. Intencionadamente o no, la imposición de una cosmovisión y consecuentemente de formas de actuar en el mundo, o sea de una cosmovivencia³, resulta en prácticas asimilacionistas y pérdidas de la diversidad cultural, pues como hemos dicho en el capítulo uno, la forma en que vemos y entendemos el mundo es también la forma en que nos relacionamos con él y lo habitamos.

La hegemonía al ser una visión de mundo predominante con ciertas subjetividades que se suscriben a ésta, ha implicado una ruptura con quienes no tienen o quieren tener cabida dentro de ella. Lo que queda fuera del bloque de poder hegemónico es nombrado por Gramsci como “subalternidad”. Concepto en el cual ahondaremos más adelante enfocándonos en por qué decidimos nombrar y reconocer su importancia como posicionamiento político ante una hegemonía que no solo subalterniza sino que invisibiliza lo que ha subalternizado.

En líneas anteriores mencionamos cómo es que la hegemonía transmite sus ideas y consecuentemente, reproduce su poder; en específico para este trabajo de tesis hace sentido explorar brevemente que esto sucede a través de la ideología. Y para esto, vale la pena retomar lo que otros autores han explorado al respecto. Louis Althusser, autor francés del siglo XX, profundiza en las formas en que el poder se reproduce en el ámbito cultural y simbólico, por lo cual tiene mucho sentido traerlo a colación cuando estamos hablando de hegemonía. El autor propone el concepto de Aparato Ideológico de Estado para nombrar a aquellas instituciones que funguen un rol crucial en la dispersión de las ideas y posturas que

³ Concepto utilizado para nombrar la relación entre formas de interpretar el mundo y consecuentemente de actuar en él. En palabras de Carlos Lenkersdorf, hablando de las comunidades tojolabales “las cosmovisiones están relacionadas con el comportamiento de la gente, porque éste no contradice las cosmovisiones, y así se dan las cosmovivencias.” (Lenkersdorf 3)

hacen sentido al poder. Dice que el Estado está compuesto por dos aparatos que aseguran su poder: el aparato represivo y el aparato ideológico. El primero se refiere a aquellas instituciones por medio de las cuáles hace uso de su monopolio de la violencia, es un aparato centralizado y que ejerce poder materialmente. Por otro lado está el aparato ideológico que está compuesto por una serie de instituciones que se encargan de reproducir la *ideología* entendida esta como: “sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre [sic] o un grupo social.” Su teoría se enfoca en entender cómo ambos aparatos sirven al Estado, pues en su época éste era la estructura social en la cual se centralizaba el poder; sin embargo en la actualidad valdría la pena reformular la teorización para contextualizarla en el neoliberalismo, en el cual la figura estatal ha sufrido un debilitamiento notable e intereses más abarcantes a nivel global han tomado el poder político hegemónico, como los sectores empresariales privados. Este proceso ha ido de la mano de la globalización, que se ha caracterizado por una reestructuración de las relaciones de poder y también del alcance que tienen los aparatos ideológicos para reproducir los entramados simbólicos que legitiman a la hegemonía. La figura de país y Estado ha dejado de estar atomizada y los intereses imperialistas abarcan más allá de los límites territoriales geopolíticos. Todas estas reconfiguraciones no han implicado la desaparición de la ideología como componente fundamental del poder y la forma en que se instala en las sociedades; sólo transformaciones en el contenido y los intereses a los cuáles responde. “Todos los aparatos ideológicos [...], sean cuales fueren, concurren al mismo resultado: la reproducción de las relaciones de producción, es decir, las relaciones capitalistas de explotación.” (Althusser 1970, 37) Esta última parte también podría ser cuestionable desde la mirada actual y compleja que busca guiar este trabajo, pues el capitalismo no es la única estructura de poder que conforma la hegemonía, más adelante ahondaremos en qué otras se encuentran en ese mismo lugar actualmente y qué discursos, narrativas, ideas y prácticas las conforman.

Por ahora nos enfocaremos en concluir este apartado con mencionar dos Aparatos Ideológicos que hemos elegido para profundizar en lo competente a este trabajo de investigación: El aparato ideológico de los medios masivos de comunicación y el aparato ideológico escolar. La razón por la que nos enfocamos en estos dos y no en otros es porque consideramos que son aquellos que más cercanamente guardan relación con el ámbito epistémico. En los medios de comunicación es donde el conocimiento y los discursos sobre éste circulan y se vuelven o no accesibles a la sociedad. Y son las instituciones educativas las encargadas de cultivar y difundir tanto el conocimiento como las formas en que se produce en nuestras culturas.

Como ya hemos mencionado antes, el campo de incidencia de la hegemonía que aquí más nos interesa es el del conocimiento: aquellas explicaciones del mundo, de sus fenómenos y procesos que socialmente son reconocidos como valiosos, verdaderos y legítimos, como ya mencionamos en el capítulo 1, en occidente se encuentran monopolizados por el conocimiento científico. Nos inquieta también debido a que occidente es una zona geopolíticamente poderosa y hegemónica en el sistema-mundo, y consecuentemente en el ámbito epistémico la ciencia también lo es. Volviendo a Althusser, los aparatos ideológicos, que tienen como objetivo la reproducción de las relaciones de producción, en este caso, de conocimiento científico para intereses hegemónicos; operan a nivel simbólico en las sociedades. En el caso del primero que mencionamos los medios de comunicación masiva, un ejemplo de cómo es que funciona para reproducir el poder social de la ciencia podría ser la continua interpelación a la *expertise* de los y las científicas ante cualquier situación o emergencia en los campos de la salud, el medio ambiente, la alimentación, la tecnología etc, que se presente en una sociedad. La constante reafirmación de que al portar la experiencia científica es ésta la voz de quienes hay que escuchar y hacer caso ciegamente, sustenta una mirada científicista de la realidad y hace incuestionables las ideas que de ella provienen, asegurando y reproduciendo su mismo lugar privilegiado en las estructuras sociales.

Por otro lado, está el aparato de la escolarización; que desde nuestra perspectiva es uno de los que tienen más poder ideológico porque trabaja con infancias que están creando aún sus propias perspectivas y visiones del mundo. Si desde esas etapas hay una clara tendencia en lo que se les enseña y los discursos que envuelven la práctica educativa, cuando las subjetividades maduren, serán quienes encarnen y reproduzcan la hegemonía que se les ha enseñado. Es interesante también traer a colación algunas ideas que se tocaban en el capítulo uno sobre la falsa neutralidad de los conocimientos, pues la institución escolar suele ser un claro ejemplo de esto. Althusser ya había hablado de ello al nombrar los Aparatos Ideológicos de Estado y específicamente puntualizando la escuela como una herramienta para la reproducción del modelo económico capitalista, él dice que “los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están recubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante, pues ésta es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología.” (Althusser 1970, 37)

En contextos como el mexicano, que es desde el cual se escriben estas líneas, los contenidos curriculares que se abarcan en todas las instituciones públicas y la mayoría de las privadas, aunque con cierta flexibilidad, son previamente definidos por una instancia

gubernamental encargada de ello (Secretaría de Educación); así, responden a los intereses de las esferas de poder de las que provienen. Y con estos intereses nos referimos también a los que incorpora el Estado de la hegemonía occidental predominante en el sistema-mundo y que resultan en prácticas educativas que invisibilizan lo subalterno; muchas veces como resultado de copiar lo hegemónico sin preocuparse por la contextualización de la práctica. Formas en las que esto sucede hay muchas, un claro ejemplo es la inexistencia de conocimientos plurales y diversos que realmente busquen aportar a la formación de sujetos en contextos variados. Por el contrario predomina una homogeneización de los contenidos que resulta en una asimilación cultural, o sea en querer imponer una única visión de mundo. Dentro de esto, la ciencia tiene el papel protagónico pues, como conocimiento hegemónico, siempre es parte de estos contenidos curriculares y se le da mayor importancia que a muchas otras áreas de aprendizaje; formando así subjetividades que desde edades tempranas se exponen a ésta como única forma de explicar el mundo y las cosas que suceden a su alrededor; lo cual al mismo tiempo enseña una manera distante de relacionarse con la otredad y la diversidad.

Para concluir este primer apartado nos gustaría redondear la idea de que desde el análisis del poder global de varios autores existe una hegemonía, un sistema de poder que privilegia a algunos grupos, subjetividades y visiones del mundo por encima de otras. Una de las formas en que ésta se reproduce y que no es únicamente material, es ideológicamente: en lo simbólico, lo intangible conformado por los pensamientos, deseos, anhelos, estructuras mentales, afectos etc. Estas narrativas se imponen a través de medios y aparatos diversos que forman parte de la vida social y que tienen a su vez efectos en la materialidad de las prácticas. Dentro de todo lo anterior, la ciencia tiene un rol fundamental; pues es un corpus de pensamiento y conocimiento hegemónico, que no es neutral, sino todo lo contrario: posee y pasea una ideología que responde a ciertos intereses. En el siguiente apartado ahondaremos más en cuáles son estos y de qué estructuras de poder se desprenden.

¿De quiénes está conformada la hegemonía actualmente?

En el segmento anterior de este capítulo hablamos sobre la hegemonía como concepto abstracto así como espacios de la sociedad en los que se evidencia cómo es que esta opera. Si bien es muy útil lo previamente expuesto para ampliar las formas en que podemos nombrar las dinámicas que nos suceden alrededor; consideramos que para que tenga más sentido es necesario profundizar y elaborar de qué está conformada esta hegemonía en nuestro contexto actual.

Si la hegemonía es el conjunto de ideas, discursos, grupos y subjetividades que tienen el poder en una sociedad, en el caso de la sociedad occidental, que es como llamaremos a la nuestra por los procesos de colonialismo interno que siguen presentes en el territorio y de los cuales ya elaboramos bastante en el capítulo anterior, el bloque hegemónico está compuesto por tres principales estructuras de poder: capitalismo, colonialismo y patriarcado. Nombrar estas tres en específico es una decisión, algunas y algunos teóricos, científicos sociales, humanistas etc, eligen otros o aumentan ejes de dominación para explicar de qué está compuesta la hegemonía; acá nos parece que a partir de los tres arriba mencionados se pueden explicar las demás dinámicas de dominación a las que nos y se exponen las subjetividades en nuestras sociedades.

Entendemos *capitalismo* como un sistema económico que divide a la población en clases sociales dependiendo del rol que ocupan en éste. Privilegiando a unxs sobre otrxs en términos de acumulación de capital o de ser dueñxs de medios de producción (en términos Marxistas). Como dice el diccionario de conceptos de Bennett, Grossberg y Morris “‘capitalismo’ ha sido asociado más precisamente con un sistema que combina la industrialización con un ‘libre mercado’ para el intercambio de dinero, comodidades y servicios que se desarrolló en Europa en el Siglo XIX.”⁴ (Brennett y Theodore 2002, 23) Si bien el concepto ha mutado su definición dependiendo de la época, del contexto y del propósito para el que se utiliza, en esta tesis nos sirve lo ya mencionado, específicamente en la cita, como brújula para lo que queremos construir después. Por último cabe mencionar que el capitalismo que surge y se instaura en occidente en el siglo XIX no es el mismo sistema económico que predomina actualmente. Por el contrario, el capitalismo se caracteriza por su facilidad de reconfiguración y transmutación a la par de los cambios sociales y culturales, “desde la izquierda académica se ha recordado que esta fluidez y flexibilidad no hace sino agilizar los canales a través de los cuales el capitalismo, ahora bajo una nueva piel neoliberal, se expande, transforma, adapta y se reproduce en todos los rincones del planeta [...]. (González 2005)”

Como menciona superficialmente la cita anterior, actualmente podríamos mencionar con mayor exactitud que el sistema económico dominante es el neoliberalismo⁵, que podría considerarse una reestructuración del capitalismo, pero contextualizado y vinculado con la postmodernidad, sus valores simbólicos, los sistemas de ideas predominantes y el estado

⁴ La traducción es mía

⁵ "esquema económico del alto capital en la periferia capitalista, comúnmente conocido como "neoliberalismo", impulsado desde instrumentos básicos de la presidencia imperial (el Banco Mundial BM- y el Fondo Monetario Internacional -FMI-)" (3 Saxe-Fernandez)

actual del sistema-mundo, es un “neoliberalismo salvaje acompañado de una globalización económica y una mundialización cultural” (Ortiz 2009) que tienden a homogeneizar realidades, sujetos, mensajes, receptores, imágenes, deseos... conforme a los lineamientos del mercado. Así pues, trascendiendo cuál es la forma específica en la que se expresa actualmente el poder en términos simbólicos a partir del ordenamiento económico y para redondear y concluir con lo anterior traemos a presencia esta cita de la escuela feminista Capire: “la dominación capitalista se expresa en múltiples opresiones: económica, político-ideológica, sociocultural, ecológica, simbólico-mediática y de los saberes. Estas múltiples formas de opresión se integran en un único y hegemónico sistema de dominación que acentúa la contradicción capital-vida.” (Danica 2021)

La segunda estructura de opresión que nombramos es el *colonialismo*, y de ésta ya profundizamos en el primer capítulo cuando hablamos de cómo es que se ve en la actualidad la reconfiguración del mismo. Fue a partir de la categoría de colonialismo interno que nombramos una de las principales problemáticas de nuestro territorio y de otros en el Sur Global; éste siendo el resultado de largos procesos históricos de dominación. La manera clásica de definir colonialismo sería: “la forma de poder político y control económico de un Estado europeo a territorios y pueblos fuera de Europa”⁶ (Bennett et al 2005, 42), específicamente se habla de estas geografías porque es ahí cuando surge el concepto y cuando colonizar se vuelve una práctica sistemática. Pero en un sentido más abarcante “el colonialismo es un término general que significa dominación y hegemonía”⁷(Bennett et. al. 2005, 42). El colonialismo es material y simbólico y tiene una relación estrecha con la negación de la existencia y la explotación de los cuerpos por motivos culturales. Actualmente de lo que se compone la hegemonía es de reconfiguraciones de estos largos procesos sistemáticos de opresión, y en nuestra geografía justamente del colonialismo interno que “no es sólo ni principalmente una política de Estado, como sucedía durante el colonialismo de ocupación extranjera; es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades.” (Sousa 2009, 14)

Por último está el *patriarcado*, que desde la mirada de algunas corrientes del feminismo, es el más antiguo de los tres sistemas de dominación y basa su poder en la subordinación de los sujetos feminizados a la par que privilegia a aquellos masculinizados. Históricamente se dice que el sujeto principal que ha vivido la opresión y dominio del

⁶ La traducción es mía

⁷ La traducción es mía

sistema patriarcal son las mujeres; sin embargo recientemente se ha profundizado y ampliado la mirada a cómo es que tanto en el patriarcado mismo como en su articulación con otros discursos opresores referentes a la orientación sexual y la identidad de género, se oprimen y violentan muchas más identidades que sólo las de las mujeres cisgénero. En ese sentido es que la categoría que más nos parece adecuada para hablar de los grupos vulnerados y violentados por el orden patriarcal es la de sujetos o cuerpos feminizados.

Si definimos opresión como “condiciones socioculturales de dominio de determinados grupos que viven con cierto grado de privilegio y que categorizan y jerarquizan el valor de la vida humana.” (Alquimia intercultural 2018, 1), y nombramos tres principales estructuras de opresión que operan en nuestra realidad concreta, es a partir de miradas capitalistas, colonialistas y patriarcales que sucede la categorización y jerarquización de las subjetividades. Es por eso que nos parece importante retomar cada una, pues al ser estructurales tienen injerencia discursiva, material, simbólica y demás; en muchos, si no es que todos los campos de la vida, y la epistemología, que es lo que aquí nos interesa, no queda exenta de ello.

El propósito de desenmarañar de qué se compone la hegemonía tiene que ver con que “entender el sistema de opresiones en la actualidad nos exige partir de diferentes trayectorias de colonizaciones, marcadas por la violencia contra las personas y sus cuerpos, contra los pueblos, sus saberes e idiomas, sus formas de vida y cosmovisiones, su relación con la naturaleza y los territorios.” (Danica 2021) Esto es lo que nos permite contextualizar el problema y reconocer la singularidad de las subalternidades así como los procesos, genealogías e historias de opresión dada por estos sistemas hegemónicos que encarnan en sus cuerpos.

Si bien ya describimos tres estructuras de poder distintas, vale la pena explicitar que lo que es interesante de la hegemonía es su capacidad articuladora y su naturaleza de “bloque”, así que aunque aquí podamos nombrar diferentes ejes que la conforman, éstos operan de manera conjunta a tal grado que en la realidad se materializan en experiencias o prácticas complejas difíciles de encajar en un sólo sistema, representan el entrelazamiento de las dominaciones. En palabras de Quijano: “En efecto, todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un sólo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial” (Quijano 2000, 209) Hay distintas perspectivas sobre cómo sobrellevar esta complejidad y entramado, en algunas ocasiones las luchas de resistencia buscan discernir entre cada una de ellas para enfocarse en dinámicas opresivas en particular por cuestiones

funcionales y operativas. Otras colectividades han optado por generar sus propias metáforas y narrativas que abracen la complejidad e intenten trabajar con ella. El ejemplo más conocido de esto último es la *interseccionalidad*, concepto que surge en la lucha feminista antirracista como herramienta para nombrar la diversidad de experiencias, y, sobre todo opresiones, específicamente de ser mujer y ser negra en un sistema patriarcal racista y, de forma más general, a las que se ven expuestas las subjetividades dependiendo del lugar que ocupan en cada una de las estructuras de dominación. Es en un primer momento un llamado a la rearticulación de la dominación de clase y de género como piezas de un mismo sistema que funcionan alimentándose mutuamente para poder reconocer la singularidad de las experiencias que viven las subalternidades. Tales intersecciones se han ido complejizando y actualmente en muchos espacios y discursos se busca retomar la mayor cantidad de estructuras de opresión para entender las experiencias singulares a la luz de continuos históricos.

Este trabajo no es una mirada interseccional propiamente, o al menos no nombrada de esa manera porque requeriría profundizar más en el tema y hacer algunas precisiones a cómo se puede abrazar esa forma de entender la dominación. Sin embargo, sí busca construir una concepción de hegemonía que conjunte los tres ejes mencionados y que visibilice cómo es que al entrelazarse ganan poder. Además intenta ser un llamado a que las luchas contra-hegemónicas en su camino por la liberación, busquen constantemente escuchar a otros grupos subalternizados para aprender de ellos y unir fuerzas con el fin de radicalizar los movimientos. Radicalizar en el sentido etimológico de la palabra, ir a la raíz de las problemáticas sociales que aquejan al Sur Global, y pensar desde ahí cómo transformar lo que las ha mantenido durante tanto tiempo, pensar en cambios profundos y en procesos de largo aliento, no sólo en soluciones superficiales o que por la inmediatez terminen reproduciendo otras violencias. Si las estructuras de dominación se necesitan entre sí y se reconfiguran para complejizarse, hay que luchar conjuntamente en todos los frentes para desmantelarlas. En palabras de Boaventura de Sousa Santos: “Las luchas contra la opresión deben combinar, en formas distintas según los contextos de lucha, anticapitalismo, anti-colonialismo y anti-patriarcado.” (Boaventura 2010) En nuestras palabras: la lucha por la vida y la dignidad tiene que intentar ser y seguir siendo lo más contrahegemónica que le sea posible en todos los frentes. Es por esta radicalidad que el foco del trabajo está en la epistemología porque consideramos que es un espacio en el que la dominación se ejerce hacia los modos de conocer y entender el mundo, por lo cual al construir formas dignas de relación

en ese frente esperamos que se transformen también dinámicas y prácticas de opresión directa que se sustentan en estas violencias epistémicas.

La ciencia como hegemonía

Habiendo cubierto las bases de los dos apartados pasados respecto a la hegemonía como bloque ideológico y material que ejerce poder; y las estructuras de dominación que la conforman, es tiempo de profundizar un poco más en cómo traer todo lo anterior al tema de la tesis y tejerlo de forma que haga sentido. Como dice el título de este segmento, vamos a elaborar y desarrollar la idea de que actualmente la ciencia es hegemónica. Si bien la relación ciencia-poder ya fue abordada en el capítulo anterior, el objetivo de éste es hacerla entrar en sintonía con el concepto de hegemonía y consecuentemente, pero más adelante, con el de subalternidad.

La ciencia es hegemónica porque es la epistemología privilegiada y elegida de las sociedades eurocéntricas occidentales. Éstas a su vez son hegemónicas en el sistema-mundo por procesos históricos y ejercicios de poder sistemáticos que los han instalado narrativa y materialmente como tal. De forma que la ciencia resulta ser el campo epistemológico hegemónico de forma generalizada en territorios tanto del Norte como del Sur global. Si bien no podríamos afirmar, porque sería mentir, que es el conocimiento predominante en cada territorio y colectividad social; es el que rige muchas de las instituciones y grupos con poder que determinan el rumbo de países y gobiernos enteros, cuestión que termina involucrando directamente a gran cantidad de territorios y rincones del mundo, por más locales que sean.

Como ya mencionamos también en el capítulo uno, homogeneizar toda la práctica científica en una sola y adjudicar juicios de valor a la misma, sería poco leal con lo que realmente está sucediendo en términos epistemológicos en nuestra actualidad. Por eso tiene relevancia de este apartado, pues es justo la práctica científica hegemónica la que se está criticando aquí, la que utiliza su poder y conocimiento a favor de la reproducción de las estructuras de poder arriba mencionadas. La ciencia patriarcal, capitalista y colonial no puede más que producir conocimiento que lleve consigo e instaure una mirada del mundo del mismo orden: patriarcal, capitalista y colonial. Siendo así sólo un aparato más para la dominación y violencia imperante en nuestro mundo. En palabras de Catherine Walsh “la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad/colonialidad, ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racial, en el cual los blancos, y especialmente los hombres blancos europeos,

permanecen encima.” (Walsh 2007, 42). Como hemos mencionado anteriormente, la instauración de un bloque hegemónico, en este caso compuesto por varias estructuras diversas, es un proceso histórico; lo cual quiere decir que es social y culturalmente producido. Cualquiera de los sistemas que hemos mencionado actualmente como parte de la hegemonía son resultado de prácticas, dinámicas y discursos socialmente construidos, legitimados y reproducidos. El caso de la ciencia no es la diferencia. Si bien en sus inicios era un esfuerzo de secularizar la producción de conocimiento y alejarla de las prácticas religiosas que hasta entonces tenían el monopolio del saber y de la legitimación del mismo, con el paso de los años se ha instaurado como el conocimiento legítimo de occidente.

Ninguna relación de poder es natural, son histórica y socialmente construidas. Es por eso que la crítica a la ciencia tiene que ver con que actualmente sirve a la reproducción del poder y con que llegó a instalarse así por medio de procesos que implicaron dominación y violencia sistemática sobre otros, tanto conocimientos como sujetos. Estas palabras de Aníbal Quijano ejemplifican lo que queremos decir: lo que criticamos, “no se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo.” (Quijano 2000, 219) Aunado a este carácter histórico, procesual y cultural no podemos sostener la supuesta neutralidad de la ciencia, por más que sea una práctica de conocimiento que busque “solamente” explicar el mundo circundante. Estamos frente a relaciones de poder en las cuáles la ciencia también se beneficia de posicionarse en ciertos lugares y goza de los privilegios que vienen con estar dentro de la hegemonía. Sobre todo porque ese lugar implica que la sociedad en general esté interesada en el quehacer científico y lo legitime como la forma común de hacer sentido al mundo; lo que a su vez resulta en más y mejores posibilidades y oportunidades para quienes la practican o hacen su vida alrededor de ella.

Como ya expusimos en el primer capítulo, muchas veces la ciencia y las comunidades científicas abanderan la neutralidad como uno de los principios de su práctica “simulando una desconexión entre conocimiento e “interés”, e intentando con ello, esterilizar con sus prácticas las condiciones históricas e institucionales de nuestro crítico momento científico actual.” (Adames 2007, 7) Bien sabemos que no hay neutralidad en ninguna práctica y menos en un aspecto de la cultura, como lo es la epistemología, que involucra fibras tan profundas acerca de cómo la existencia misma de las personas y su forma de habitar. La ciencia genera

planteamientos, explicaciones, hipótesis, inclusive leyes, sobre nuestra realidad y si éstas no son neutrales, lo que de ellas emerge tampoco lo es.

Tejiendo ambas cosas expuestas en las líneas anteriores respecto a la historicidad de la dominación científica y la no-neutralidad de la misma, viene al caso profundizar en la importancia de desnaturalizar o desnormalizar el lugar privilegiado que tiene la ciencia dentro de las sociedades occidentales. Y es que una de las cuestiones fundamentales que abordan algunos autores como Aníbal Quijano, particularmente refiriéndose al colonialismo, es el hecho de que se fundamenta en una noción de superioridad existencial entre unas subjetividades y otras. La diversidad, tanto física como ontológica y epistemológica se instala en la sociedad como una desigualdad justificada. Y es algo que sucede también en el patriarcado y en el capitalismo, cuando se argumenta cómo y en qué sentido el hombre es superior a la mujer natural o biológicamente o cómo es que las clases sociales son necesarias y normales para que una sociedad funcione armónicamente. En el caso de la epistemología hay también una recurrente normalización de la jerarquía de la ciencia sobre otros conocimientos; pero como bien ilustra Paulo Freire, pedagogo brasileño, y es retomado por Ouviaña: “la hegemonía de las categorías y de los conceptos del pensamiento euro-americano, por ejemplo, en Occidente, es mucho más el resultado de una dominación colonial, que de una comprobada superioridad gnoseológica en relación a los paradigmas de las culturas que fueron y son silenciadas por su dominación aparentemente epistémica.” (Ouviaña 2012, 7)

Los intereses que subyacen la práctica científica y demás prácticas hegemónicas, no sólo están en el conocimiento producido, también se encuentran en los discursos, narrativas, y valores que ya hemos mencionado. Éstos al estar insertos en la ciencia y ésta en la hegemonía, gozan también de un lugar de enunciación privilegiado. Un buen ejemplo de esto, es la racionalidad pues es un principio fundante de la ciencia que se relaciona estrechamente con una cualidad masculina, burguesa y occidental, justamente en armonía con el contexto donde surge el concepto y su significado y como tal, es hegemónico y reproduce la hegemonía. Como ya mencionamos brevemente en el capítulo anterior al hablar de afectividad y corporalidad, la racionalidad implica que los pensamientos, las ideas y la razón son el único, o en su defecto el mejor, mecanismo para conocer y aprehender el mundo. Esto termina dejando fuera muchas otras formas de experimentar la vida y de exponerse a ella. Algunas de aquellas aproximaciones al mundo desde lugares distintos al racional donde se encuentran el afecto, los sentires, la intuición, el cuerpo, la percepción sensorial, etc, forman parte de epistemologías no-científicas y que en otros grupos, localidades y ontologías sí son

reconocidas como formas válidas para también producir conocimientos y entendimientos sobre lo que sucede a nuestro alrededor.

¿Qué pasa con la otredad en el sistema-mundo hegemónico?

Este segmento tiene como objetivo presentar el otro concepto central para el análisis de poder que nos hemos propuesto abordar en este capítulo. El concepto es el de subalternidad, que si bien ha sido mencionado por acá y por allá en los párrafos anteriores, no nos hemos permitido desarrollar mucho a qué nos referimos y cuál es su rol en este trabajo. La subalternidad o lo subalterno es un término que surge de la mano, al menos conceptualmente, del término hegemonía. También es Gramsci quien lo introduce y se ha retomado en muchas corrientes de pensamiento al grado de inaugurar toda un área de conocimiento e investigación llamada Estudios Subalternos. En un inicio, cuando el autor marxista italiano desarrolla el significado, “pretendía dar cuenta de, pero también exceder a, los sectores netamente explotados, planteando que puede haber una relación de subalternidad (que literalmente remite a quienes se encuentran “por debajo de” o “sometidos a”), es decir, de dominación u opresión, más allá no sólo de lo fabril, sino incluso del ámbito laboral en general, en una infinidad de instituciones, vínculos y espacios sociales que desbordan a aquel tipo de territorialidades.” (Ouviaña 2012, 14) Retomando lo que Gramsci planteaba, la subalternidad resulta de un acomodo social jerárquico y desigual en el cual al existir un bloque hegemónico, existe a su vez una variedad de grupos que quedan fuera de éste. Para este trabajo tiene sentido porque “en el contexto de las sociedades latinoamericanas por ejemplo, este es uno de los rostros de la relación negada de universalización de la cultura y vuelve más que visibles la posición subalterna de saberes, valores y símbolos de sujetos y grupos étnicos y sociales dominados en el proceso de la historia.” (Streck et al. 2008, 133)

Cuestión central en términos de las relaciones de poder entre conocimientos.

En nuestras palabras, lo subalterno es la otredad que se produce al instaurar un poder hegemónico. Sin embargo, a diferencia de lo que busca producir la hegemonía, lo que subyace y sale de ella no es una sola cosa, homogénea, centralizada, comprimida en bloque. La subalternidad es diversa, es plural, son subalternidades que comparten un lugar en una estructura y lógica de poder pero que difieren en muchas cosas, tanto profundas como superficiales, que las definen.

En este trabajo, muchas veces verán que nos referimos a lo anterior no solo como subalterno o subalternidad sino como subalternizado/subalternizada/subalternizadx según sea

el caso. Esto no es sólo un esfuerzo para escapar de la redundancia, sino que estas palabras dan cuenta de que el lugar que ocupan las comunidades y sujetos que se encuentran en esas posiciones a nivel sistémico es resultado de un proceso, no es una condición dada de forma natural, aleatoria o normal sino que es resultado de prácticas e intereses que los producen y que son necesarios de hacer evidentes. Para hablar de subalternidad nos gustaría retomar algunos de los planteamientos del autor portugués Boaventura de Sousa Santos, pues brinda una mirada en torno a la subalternidad clara con aportaciones complejas y profundas en el tema. Principalmente nos interesa lo que él nombra *producción de ausencias*, para referirse a cierto proceso de ejercicio de poder que en el acto de subalternizar intenta eliminar, aunque sea simbólicamente, aquello que subalterniza. Ya hemos mencionado exhaustivamente que la hegemonía y el poder se sostienen en una jerarquía de unos grupos sobre otros, unos intereses sobre otros, unos conocimientos sobre otros. En este caso, “la no existencia es producida bajo la forma de una inferioridad insuperable en tanto que natural. Quien es inferior, lo es porque es insuperablemente inferior y, por consiguiente, no puede constituir una alternativa creíble frente a quien es superior.” (Santos 2010, 111) Es un mecanismo de dominación que se ha instalado en las sociedades desde hace tanto tiempo que se ha normalizado. Lo novedoso de esta aportación es que no habla solamente en términos de subordinación y sobreposición, intenta ir más allá y profundiza en una mirada que radicalmente busca ver lo que no es evidente, escarbar en lo que está detrás y en aquello que sostiene a la hegemonía aunque no se alcance a vislumbrar a primera vista. Y es que, dentro de una misma sociedad, particularmente retomando el caso de la occidental eurocéntrica, hay muchas jerarquías y órdenes verticales; hay cosas valoradas como mejores o superiores que otras. No es escandaloso el hecho de que no todo esté en el mismo nivel de importancia o valor en una cultura, sin embargo de lo que habla Boaventura es de un proceso sistemático de borramiento. Utiliza la metáfora de la *línea abismal* para introducir la idea de que el mundo está dividido en dos lados: el de la hegemonía y el de la subalternidad y que si bien hay muchas disputas hegemónicas dentro de occidente, éstas siguen librándose en un sólo lado de la línea, aquel que contiene a lo históricamente poderoso y que no arriesga su hegemonía. Así es como, desde esta perspectiva, la mayoría de las discusiones, críticas, incluso revoluciones que han despertado por el ejercicio desigual del poder y las jerarquías, se encuentran localizadas de “este lado de la línea”; no transgreden muchas de las lógicas occidentales, sino que abonan a ellas en tanto que al cuestionar el poder lo legitiman como tal. Ejemplos de esto, enfocados en la producción de conocimiento, podrían ser las discusiones acerca de qué disciplinas predominan sobre otras, si las que se nombran ciencias duras o las ciencias sociales; o cómo

incluir procesos como las artes, humanidades y la filosofía en lo que socialmente es validado como producción de conocimiento y de experiencia. En palabras de Boaventura y con un ejemplo similar: “el pensamiento abismal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso, en detrimento de dos cuerpos alternativos de conocimiento: la filosofía y la teología. [...] Estas tensiones entre ciencia, filosofía y teología han llegado a ser altamente visibles pero, como afirmo, todas ellas tienen lugar en este lado de la línea.” (Santos 2010, 31) Ambos ejemplos presentados son interesantes e importantes, pues hablan de discusiones válidas sin duda; pero lo importante aquí es recalcar que parecen estar sucediendo dentro de una misma lógica; son batallas por una mejor manera de repartir el poder ya existente, tanto simbólico como material, político, social etc; y aunque claramente aportan a un cuestionamiento más profundo sobre por qué lo que es hegemónico es hegemónico o sobre imaginar formas de descentralizar el poder, no nos permiten o proponen actuar más allá de éste. Por otro lado, Boaventura nos invita a otra cosa, a radicalizar nuestra mirada y preguntarnos: ¿qué hay de aquello que está del otro lado de la línea? Ese otro lado que está compuesto por los nadies, las invisibles, les que no vale la pena nombrar. El otro lado de la línea es el lado en el que habita la subalternidad. Prácticas, conocimientos, visiones de mundo enteros relegados a un “lugar” material y simbólico que además de ser violentado, busca ser producido como inexistente.

El autor afirma que el “otro lado de la línea” se inaugura, no sólo simbólica sino materialmente con el colonialismo europeo en América, pues como ya hemos mencionado antes, la colonización es un proceso de encubrimiento del Otro, de negación. Por esto mismo incluso a veces hace referencia a ese otro lado como *zona colonial*. Una vez más es un abordaje conceptual que busca reconocer la historia de opresión y violencia que han vivido los territorios y las comunidades subalternizadas por las estructuras de poder hegemónicas. Además, el proceso de colonialismo sucede a la par de que se instaura la modernidad y con ella, prácticas sociales occidentales que perduran en el presente. Como dice Boaventura, estos procesos suceden en simultáneo y se alimentan mutuamente; es así que “la misma cartografía abismal es constitutiva del conocimiento moderno. De nuevo, la zona colonial es, *par excellence*, el reino de las creencias y comportamientos incomprensibles, los cuales de ningún modo pueden ser considerados conocimientos, sean verdaderos o falsos.” (Santos 2010, 34) Y es por esa visión hegemónica de incomprensibilidad y descalificación que es importante detenernos a pensar en lo subalterno, pues “todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado como inexistente” (Santos 2009, 110) Y es por eso que se vuelve importante poner atención a lo invisibilizado, para que no nos pase desapercibido y de una u otra forma

contribuyamos a la perpetuación de su inexistencia. La producción de ausencias sólo puede combatirse intentando transformar las ausencias en presencias, nombrando aquello que no ha sido reconocido o mejor aún, escuchando las voces de quienes están resistiendo para existir.

Volviendo al tema que nos convoca en este trabajo, que es el conocimiento y la epistemología, pero sobre todo cómo es que se relacionan hegemonía y subalternidad en esos ámbitos, podríamos profundizar aún más tanto en lo que ha sido subordinado, como en distintas metáforas y narrativas para comprender mejor cómo opera el poder y cuáles alternativas hay a ello. Debemos partir de la premisa de que, aunque históricamente se haya dicho lo contrario, “la comprensión occidental del mundo, sea del mundo occidental o mundo no occidental, es tan importante como parcial e inadecuada.” (Boaventura 2009, 100) Así pues, la diversidad cultural y epistemológica que existe en el mundo es enorme, difícil de imaginar incluso, y mucha de ésta se localiza en el otro lado de la línea, en los terrenos de la subalternidad. Como decíamos en el capítulo anterior, criterios como la verdad y legitimidad de los conocimientos quedan monopolizados por el campo científico, sosteniendo que es esta una forma neutral de “solamente” explicar lo que ya de hecho sucede en el mundo. Sabemos ya que no hay una sola forma de dar explicación a algo que acontece y que incluso la forma de posicionarse frente a ciertos fenómenos o situaciones afecta la manera en la que las percibes, las describes y las nombras, lo que a su vez te transforma. La ciencia, “transforma intereses hegemónicos en conocimientos verdaderos” (Santos 2009, 103) y es por eso que es indispensable cuestionar, tanto los conocimientos producidos por las ciencias, como los intereses que las rodean a la par que buscamos ampliar la diversidad epistémica en todos los espacios posibles.

Para concretar una línea de pensamiento que se abrió hace algunos párrafos, y ejemplificar mejor cómo es que sucede la subalternización en términos de líneas abismales, retomamos esta otra cita de Boaventura de Sousa Santos: “la línea visible que separa la ciencia de la filosofía y de la teología crece sobre una línea invisible abismal que coloca, de un lado, la ciencia, la filosofía y la teología y, del otro, conocimientos 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.”(Santos 2010, 31) No es entonces suficiente buscar ser alternativos a la hegemonía, ni disentir a ella bajo las mismas lógicas, sino explorar en lo profundo, en lo inconmensurable, en lo que está del otro lado de la línea y en los espacios en los que desde occidente incluso se ha llegado a afirmar que no se construye conocimiento.

Ante este ordenamiento del sistema-mundo resultante de líneas abismales que nos separan, se categoriza dicotómicamente la realidad. Estas dicotomías, como dijimos en el primer capítulo, traen consigo una jerarquía y, complementando con lo que hemos expuesto en las líneas anteriores, una producción de ausencias. En la actualidad, nos enfrentamos a “las cinco formas sociales principales de no existencia producidas o legitimadas [...]: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. Se trata de formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas.” (Santos 2009, 112) Si nos interesamos en profundizar, seguro habrá más que agregarle a esta lista de ausencias y sus contrapartes hegemónicas y sobretodo si nos esforzamos en incorporar todo aquello que es subalternizado por las tres grandes estructuras (capitalismo, colonialismo y patriarcado) arriba desarrolladas. Sin embargo, lo ya dicho da suficiente para comenzar a pensar en cómo actuar frente a estas líneas abismales. Y es que así como la línea abismal abarca el sistema-mundo como un todo, parece ser que “la resistencia contra las líneas abismales debe acontecer en una escala global, es imperativo desarrollar algún tipo de articulación entre las experiencias subalternas a través de enlaces locales-globales.” (Santos 2010, 54) No es sólo cuestión de imaginar nuevas formas, sino de tejer conjuntamente redes que se aboquen a lo mismo; tejer resistencias radicales y contra-hegemónicas en todos los frentes. El tema central de este trabajo es vincular esas luchas de lo ausente por hacerse presente, con el tema del conocimiento. Comenzando por preguntarnos ¿qué conocimientos se han producido como no existentes en este sistema-mundo occidental hegemónico? ¿Qué estamos dejando fuera y cómo hacemos para traerlo a presencia? Boaventura dice que: “mientras las líneas abismales avancen, la lucha por la justicia cognitiva global no será exitosa si solamente está basada en la idea de una distribución más igualitaria del conocimiento científico.” (Santos 2010, 52) Y es que muchas veces las iniciativas que buscan relaciones más equitativas entre saberes caen de nuevo en las mismas lógicas: ampliar la noción de qué es conocimiento científico, democratizar la ciencia, diversificar la comunidad científica etc. Cuestiones que si bien aportan mucho a la desestabilización del poder y la hegemonía científica, siguen sin voltear a ver a lo subalternizado. Y mientras tanto, las estructuras capitalistas, neoliberales, coloniales, patriarcales, siguen invisibilizando los mundos y sujetos que están detrás de cualquier epistemología “otra”. Al mismo tiempo nosotras, seguimos sin escuchar, colectivamente como sociedades, que muchas veces estos grupos y conocimientos subalternizados no buscan ser asimilados por la hegemonía o entrar dentro del debate científico, sino reconocimiento de

que ahí están, libertad de existir sin ser eliminados y muchas veces dialogar y ser escuchados desde sus propios lugares.

¿Por qué construir teorías-prácticas y prácticas-teorizadas con y desde el reconocimiento a la subalternidad?

Habiéndonos explayado en qué es la subalternidad y qué lugar ocupa estructuralmente en la sociedad occidental falta darle sentido al porqué poner el foco en ella tanto en este trabajo como en la academia en general. Hay muchas posturas distintas, distantes e incluso divergentes desde la intelectualidad sobre cómo posicionarse con la subalternidad cuando escribimos, investigamos o, de manera general, construimos conocimiento. Es un campo en el que hay más preguntas que respuestas y creemos que es un camino que, si bien parece confuso, es importante andar; además de que a lo largo del viaje se irán clarificando algunas cosas. Acá nos hace sentido una figura narrativa que propone Boaventura de Sousa Santos que llama estar en la “retaguardia”. Tomando como punto de partida los aportes que se han hecho desde la academia y la intelectualidad, nombrándose a sí mismxs y a sus colegas como figuras de “vanguardia”, su contra-propuesta es pensar en ocupar un lugar distinto. Si la vanguardia quiere decir estar hasta el frente de una lucha o, en este caso en los temas importantes y específicamente en los que están más en voga, de moda o abordan las emergencias y crisis; la retaguardia significa mirar todos estos a través de los ojos y experiencias de alguien más que ocupe ese lugar del frente. La sociedad hegemónica, una vez más intenta jerarquizar la producción de conocimiento posicionando a las instituciones y a la academia en el lugar de mayor poder y si bien ahora no estamos hablando de la ciencia en el sentido más purista, duro y apegado a lo que hemos mencionado, de general esto sigue siendo una manera de elitizar y jerarquizar el conocimiento. Esta forma de ver a la intelectualidad como punta de lanza suele ser un mecanismo más que relega miradas, vivencias, opiniones y luchas de gran parte de la población, de aquellos grupos subalternizados con los que debería de estar dialogando la academia misma; y que además suelen ser quienes viven en cuerpo propio las problemáticas de las que se busca investigar, escribir, explicar etc. Ante esta situación es que surge la retaguardia, el autor portugués dice: “Yo paso la mitad de mi tiempo con los movimientos sociales, busco hacer una escucha profunda para ver cuáles son las ansiedades, las angustias, las necesidades de la gente y no imponer desde arriba, desde lejos, desde la alta cultura, una solución como una receta, porque no hay recetas globales, para

nada.” (Santos en entrevista) sus palabras nos recuerdan que claro que hay que tomar un lugar activo como intelectual, académicx o como queramos autodenominarnos. No se trata de que la culpa del privilegio nos deje paralizadxs o nos haga pensar que no tenemos nada que hacer dentro de problemáticas que no nos interpelan. Pero sí nos advierte del peligro de querer nombrar el mundo de lxs otrxs, de a partir de nuestros conocimientos situados imponer miradas, soluciones o incluso problemas. Contrariamente, se trata de que este lugar sea para acompañar, cuidar, escuchar atentamente, no queriendo ser protagonistas de una historia que ya en sí misma muchas veces privilegia nuestras voces, sino prestando atención, como decíamos en el capítulo pasado, a las voces ausentes. Para esto es fundamental poner en el centro el encuentro y la construcción de vínculos cercanos, afectivos, de trabajo, de colaboración etc con quienes desde sus lugares y experiencia subalternizada pueden aportar.

Este trabajo intelectual de acompañamiento e involucramiento con los grupos subalternizados, requiere de un ejercicio de localización constante. Éste consistiría en, primero que nada, ver qué lugar ocupamos en la estructuras de poder y de construcción de conocimiento en nuestro papel de intelectuales y consecuentemente ser críticas con éste y preguntarnos qué implica. Por otro lado, requiere también de una localización del contexto concreto en el que se interesa una y se quiere trabajar, pues la homogeneización es y ha sido una de las herramientas fundamentales para reproducir el poder, así que una forma de resistir y luchar contra la imposición de éste es pensar siempre desde dónde hablan los grupos a los que queremos escuchar. Esto se puede entretener con lo que mencionamos en el primer capítulo sobre la aportación de Donna Haraway de los conocimientos situados, pues así mismas tienen que ser nuestras participaciones en los movimientos sociales, en las problemáticas comunitarias, en cualquier aspecto que nos interese: situadas, localizadas, que reconozcan el lugar de enunciación, tanto el propio como al que buscan prestar atención. “Es eso lo que el intelectual público tiene que hacer y eso, para mí, son las teorías de retaguardia, que no pueden ser teorías iguales para cualquier parte del mundo porque hay contextos distintos” (Santos 2020) Si bien muchas veces creemos que hay soluciones o respuestas universales ante cualquier situación, esto suele ser una forma muy heredada del pensamiento científico que tenemos que romper si queremos contribuir a miradas plurales y que honren la diversidad del mundo y el lugar dónde ésta habita.

Lo mencionado en el párrafo anterior tiene mucho que ver con otro concepto que consideramos central al preguntarnos cómo es que podemos posicionarnos desde la intelectualidad: la *praxis*. Este concepto, que acá retomamos del pedagogo brasileño Paulo Freire, hace referencia a “la unión inquebrantable entre teórica y práctica” (Freire 2005, 100)

lo cuál implica estar haciendo siempre el ejercicio constante de repensar nuestro actuar y a su vez actuar consecuentemente con éste. Si podemos teorizar nuestra práctica y practicar nuestra teoría más podremos acercarnos a la construcción del mundo que soñamos, pues las acciones no son aleatorias, sino intencionadas y las teorías se desprenden de una realidad concreta, no de escenarios abstractos o hipotéticos que nada tienen que ver con ésta. Tener la praxis como brújula de nuestra labor es una forma de ser consecuentes con lo que hacemos y lo sentipensamos.⁸

Una de las críticas principales que se le hace a la academia es que produce teoría descontextualizada y afirma estar explicando una realidad de la cual no busca formar parte. Nosotras queremos romper esto al apostar por un involucramiento práxico con los grupos subalternizados, ahondaremos más adelante en el para qué de éste, pero por ahora nos basta con decir que si separamos teoría de práctica, no podremos llegar muy lejos en las transformaciones de estructuras de poder, cuestión central de la propuesta de este trabajo. No queremos hacer sonar esto como una labor sencilla, pero sí como una necesaria. Como diría Fals Borda, sociólogo crucial para repensar nuestros lugares de enunciación como sujetos cercanos a la producción de conocimiento intelectual: “tratar de vincular el conocimiento y la acción —la teoría y la práctica—, como en el castigo de Sísifo, es un esfuerzo permanente e inacabado de comprensión, revisión y superación sobre una cuesta sin fin, difícil y llena de tropiezos. Es la cuesta que el hombre [sic] ha venido transitando desde que el mundo es mundo.” (Fals Borda 2009, 256)

Para concluir este apartado queremos retomar un último punto que es fundamental para pensar la praxis de retaguardia. Y es que, al tener perspectivas ampliadas y conocimiento o información acerca del mundo que circula en los espacios educativos y de formación en los que nos hemos desarrollado, las personas más cercanas a la academia o a la intelectualidad hegemónica podemos aportar con experiencias otras que tanto resuenen como robustezcan lo que en cada espacio particular se está haciendo. Como ya hemos mencionado, hay muchísimos grupos subalternizados en esta sociedad y por lo mismo hay muchas visiones de mundo con la potencia de encontrarse y resonar. Es común que estar en la labor intelectual o en la formación académica implique la oportunidad de conocer más de una resistencia, lucha, forma de habitar diversa y distinta etc, lo que a su vez podría ayudar a tejer entre ellas universos de significado, acción, reflexión y praxis que contribuyan a generar lugares comunes, de encuentro y desencuentro entre distintas cosas que están pasando en algunos

⁸ concepto ya abordado en el capítulo primero que busca ser una unión entre las emociones y el pensamiento y de este modo hacerle frente al pensamiento dicotómico hegemónico.

pedacitos del mundo. Lo que podemos aportar, “son trabajos teóricos que acompañan muy de cerca la labor transformadora de los movimientos sociales, cuestionándola, comparándola sincrónica y diacrónicamente, ampliando simbólicamente su dimensión mediante articulaciones, traducciones, alianzas con otros movimientos.” (Santos, 2009, 19)

Esto es lo que se busca hacer tanto en esta tesis pues del mismo modo que hay muchas subalternidades y resistencias, hay muchas epistemologías; de aquí parte nuestra problemática pues es un campo en el que la diversidad ha implicado desigualdad y es ante eso que queremos repensar lo que desde nuestros lugares podemos aportar. El propósito entonces hasta ahora ha sido reconocer que hay una hegemonía, que la ciencia pertenece a ella, que a su vez eso produce subalternidades ausentes y que es con ellas y para ellas que queremos producir teóricas y prácticas que aporten a hacerse presentes en el ámbito de la construcción de conocimiento y, consecuentemente, de mundo. Porque creemos que la forma en que actualmente se relacionan los conocimientos no es única e inamovible, es hegemónica y por lo mismo tiene que ser transformada, “lo que *se puede hacer* es trabajar con las organizaciones, con el pueblo, con los movimientos sociales, para que sepan que el poder opresor tiene siempre un punto débil, que la resistencia es posible y que nosotros tenemos capacidad para hacer esa resistencia.” (Santos, 2020) En el siguiente apartado haremos explícito qué subalternidades son las que interpelan este trabajo y las que se buscan entretejer para construir estas lógicas contra-hegemónicas.

¿De la mano de qué miradas se quiere construir este trabajo?

Este último apartado tiene como objetivo puntualizar a qué grupos subalternizados responde y busca acompañar este trabajo. Si bien ha quedado suficientemente expuesto que ante el sistema hegemónico occidental queremos traer a presencia las voces invisibilizadas, la generalidad con la que lo hemos abordado hasta ahora no honra la importancia de localización que también nos hemos propuesto.

Partiendo de las tres principales estructuras de poder: capitalismo, colonialismo y patriarcado, consideramos centrales ciertas voces para construir posturas y encuentros, específicamente epistémicos; anticapitalistas, anticolonialistas y antipatriarcales. Queremos retomar aquí enfoques, lentes, luchas y resistencias que aporten a diversificar y contra-hegemonizar la mirada con la cual pensamos el conocimiento. Así pues, este trabajo se intenciona y dirige a que la herramienta que propone tenga espacio para rescatar planteamientos de los feminismos, específicamente ecofeminismos, del pensamiento

decolonial, del sentipensamiento ambiental y de la interculturalidad crítica. Consideramos que al retomar todas estas miradas en nuestro quehacer podemos llegar lejos en el involucramiento y visibilización de muchos grupos subalternizados, tanto los que son sujeto político de cada una de estas corrientes y luchas como aquellos que emergen de la intersección de más de una de estas.

Lo anteriormente mencionado quiere decir que cuando exponamos de forma más robusta y concreta nuestra propuesta de diálogo intercultural, al estar alineado con las agendas de estos movimientos sociales y sus posturas frente al poder, estaremos buscando traer a presencia la diversidad de epistemologías y culturas que surgen de subalternidades feminizadas, pueblos originarios, comunidades racializadas, pueblos indígenas, comunidades campesinas, y un largo etcétera.

Si bien este trabajo implicará una propuesta en sí mismo, es más que nada un esfuerzo por recuperar ideas, sentipensares, posturas, dudas, críticas de distintas corrientes de pensamiento, lucha y praxis que se han desarrollado a lo largo de la historia en territorios similares al que actualmente nos encontramos y desde el que enunciamos estas líneas. Ya hay mucho camino recorrido en la necesidad de transformar las relaciones de poder que oprimen y lo que nos gustaría hacer es honrarlo retomándolo como punto de partida para pensar el ámbito epistémico. Como dice Boaventura: “Toda vez que la exclusión social es siempre producto de relaciones de poder desiguales, estas iniciativas, movimientos y luchas son animadas por un ethos redistributivo en su sentido más amplio, implicando la redistribución de los recursos materiales, sociales, políticos, culturales y simbólicos y, como tal, está basado en el principio de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia. (Santos 2010, 47). En este trabajo ese ethos redistributivo del poder queremos que sea tanto horizonte como guía constante en el proceso; y para pensar en los cómo hay que retomar lo que proponen las luchas y movimientos contra-hegemónicos antes mencionados y con largos caminos recorridos.

CAPÍTULO III

Explorar los cómo, Diálogo intercultural y las hebras que lo conforman

Los capítulos anteriores guardan en común que responden a una pregunta específica para que al momento de haber leído todo el trabajo haya una noción suficientemente

redondeada de lo que se propone. Si en el capítulo uno abordamos el *desde dónde* y en el dos el *con quiénes*, ahora es momento de pasar a establecer los *cómos*. Cómo hacer para poner en práctica lo que aquí nos convoca, cómo estamos pensando que se vea materializado lo que hemos nombrado etc.

Anteriormente hemos criticado ya una noción jerárquica de las epistemologías y sus relaciones mutuas y hemos puesto sobre la mesa con quiénes nos interesa construir las alternativas que inspiran esta tesis. Ahora es momento de abordar las metodologías, herramientas, lentes, perspectivas, planteamientos que decidimos tomar para construir una propuesta concreta ante la problemática expuesta. Este capítulo es también una forma de honrar que no somos las primeras en pensar sobre esto y reconocer los aportes que se han hecho desde otras geografías, lugares de enunciación y necesidades sociales. Posteriormente el propósito es tejerlas de modo que emerja algo nuevo y con sentido propio.

La herramienta principal que queremos proponer en este trabajo para responder a este *cómo* es el Diálogo Intercultural, y para que haga sentido hay que desmenuzar cada una de las partes que lo conforman y profundizar en a qué nos referimos con ellas. A lo largo del capítulo haremos un recorrido de ciertos conceptos fundamentales, comenzando por qué entendemos por diálogo, así como qué posturas de éste queremos retomar en nuestra propuesta; qué significa interculturalidad y por qué nos es importante y, por último, cómo se enmarca el diálogo intercultural dentro de marcos más grandes como una posible alternativa de mediación epistémica. Este esfuerzo de ir uno por uno recorriendo los significantes que conforman el diálogo intercultural y dotándolos de un significado en particular mucho tiene que ver con que son palabras que han sido utilizadas en contextos, situaciones, momentos, grupos, movimientos sociales distintos y distantes y por lo tanto no es suficiente con nombrarlas para traer a presencia la forma específica que nos interesa desarrollar en esta propuesta. En conclusión, este capítulo trata de explorar un tipo específico de diálogo intercultural y el por qué de su relevancia dentro del ámbito epistémico que ya arriba hemos problematizado, así como establecer por qué éste es el que nos hace sentido y nos da esperanza.

Un chapuzón al concepto de diálogo para entender mejor a qué nos referimos

La primera parte a profundizar de la propuesta que queremos construir sería el *diálogo*, sustantivo cargado de sentido, contenido y simbolismo. Por eso mismo es que hace falta ahondar en a qué nos referimos con diálogo cuando lo invocamos como alternativa y sobre

todo qué tipo de diálogo queremos traer a presencia. El significant, en sus raíces etimológicas (dia-logos), se podría definir como: a través de la palabra, o por vía de la palabra. Dialogar es encontrarnos a través de la palabra. De manera simplista se ha utilizado como sinónimo del acto de conversar, platicar o hablar; pero tanto por lo que interesa a este trabajo como por honrar el término, nos interesa profundizar en él.

Ya dijimos anteriormente que diálogo es entendido muchas veces como el acto de compartir ideas, pensamientos, reflexiones, sentires con las otras personas. Por la amplitud y versatilidad del mismo, es un concepto y práctica en el que han profundizado y se han involucrado distintas disciplinas y campos de conocimiento. Cada una de estas con un objetivo distinto por el cual hacer al diálogo parte importante de su labor y pensamiento. Aquí nos interesa explorarlo como herramienta de encuentro entre diversidades que sirva para transformar relaciones de poder y así, la realidad jerárquica que habitamos y que arriba nombramos. Para esto, retomamos específicamente la definición de Paulo Freire de diálogo, que se construye a partir de la práctica pedagógica de la educación popular; y la aportación de Raimon Panikkar de diálogo dialogal.

El diálogo en Freire al estar inserto en el mundo de la práctica educativa y más específicamente de la educación popular está dotado de un significado profundo de transformación social y de los sujetos implicados en éste. Freire entiende el diálogo como la parte medular del intercambio entre educadores y educandxs y como el acto que al llevar a cabo nos construye como sujetos en un mundo social. Lo define como “encuentro de los hombres [sic]⁹, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.” Pronunciar al mundo, en sentido Freiriano implica reconocerlo y a su vez transformarlo, y como dice la cita, trascender el encuentro más allá de lxs implicadxs y reconocer el mundo que lxs mediatiza. Es un llamado a la contextualización y al reconocimiento de la agencia que tenemos dentro de los espacios que habitamos. Además busca poner el foco en la potencia que implica el encuentro con otrxs. En este mismo sentido, “el diálogo tiende a generar una nueva comprensión, que es compartida, la cual sostiene los vínculos entre las personas y las sociedades.” (Campos y Fuentes 2018, 47) Es una práctica que dinamiza la existencia y la construcción de los sujetos y sus entornos, nos construimos en el encuentro con las otras personas, en la apertura de mundo que sucede en un intercambio dialógico: “si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres [sic] lo

⁹ En casi todas las citas de Freire se habla únicamente de hombres para hacer referencia al sujeto universal. En esta tesis creemos que el lenguaje es político por lo que consideramos imperante hacer uso de un lenguaje inclusivo que abrace y reconozca la diversidad. Es por esto que siempre que se muestre en una cita la palabra “hombres” habrá un [sic] como reconocimiento de la omisión.

transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres [sic] ganan significación en cuanto tales.” (Freire 2005, 71) En este mismo sentido podemos retomar la cita de Ghandi que dice que “los medios son los fines” pues el diálogo es tanto camino como destino, en él nos encontramos y reconocemos lo que somos a la vez que nos construimos y transformamos. Por eso es un constante actuar que requiere, una vez más, de aquello que en el capítulo pasado definimos como praxis. “Los hombres [sic] no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.” (Freire 2005, 71) No hay forma acabada, completa, final de ser, sino de estar siendo, de reconocer la incompletud de cada una de nosotras y por lo tanto la necesidad de encontrarnos con otras personas y con otros mundos que nos nutran e inviten a cambiar tanto personalmente como el mundo que habitamos. “El desafío freiriano es construir nuevos saberes a partir de la situación dialógica que provoca la interacción y la división de mundos diferentes, pero que comparten el sueño y la esperanza de construir juntos nuestro ser más.” (Szurmuk et al. 2009, 53)

Para complementar la definición freiriana de diálogo nos gustaría retomar algunas de las ideas de Raimon Panikkar, filósofo, teólogo y escritor de origen español que centró su trabajo en lo que emerge de conjuntar diálogo e interculturalidad para pensar los encuentros religiosos y culturales de manera distinta. Al igual que Freire, Panikkar nos recuerda que para dialogar es necesaria la humildad, reconocer la incompletud de nuestro ser y de nuestro saber y hacer sentido de lo que somos en tanto que nos encontramos. Esto “nos lleva a una apertura mutua al otro, compartiendo en un carisma común, la dificultad, la sospecha, la guía, la inspiración, la luz, el ideal o cualquier valor superior que las dos partes reconozcan y ninguna controle.” (Panikkar 1990, 51) Abrazar el diálogo implica habitar el mundo de manera acompañada, quitándole poder al miedo que le tenemos a la otredad y abriéndonos a la experiencia de mundo que otrxs han experimentado.

Panikkar parte de que “diálogo” es una palabra que abarca más que la definición única que aquí hemos desarrollado; es por esto que hace una diferenciación entre diálogo dialéctico y diálogo dialogal. El primero es el proceso mediante el cuál por medio del diálogo se busca construir criterios de verdad entre las partes involucradas, esto requiere de asumir que los sujetos que dialogan están inmersas en un mismo universo de significados y sobre todo que comparten paradigmas de la razón “por eso, Panikkar piensa que el diálogo dialéctico, si bien tiene su lugar en ciertos ámbitos de la vida humana, es insuficiente para asumir los retos de la interculturalidad. Si la comunicación es posible, debe ocurrir en un nivel diferente al de un logos común.” (Gómez 2015, 35) Debido a lo anterior la aportación de Panikkar que más nos interesa es la del diálogo dialogal, aquel que “no es una simple conversación, no es un mero

enriquecimiento mutuo por la información suplementaria que se aporta, no es un exclusivo correctivo de malentendidos...es la búsqueda conjunta de lo común y lo diferente, es la fecundación mutua con lo que cada uno aporta, es el reconocimiento implícito y explícito que no somos autosuficientes.” («panikkar - obras» s. f.) Cerrar aquí para dejar abiertos los caminos que abordaremos en los siguientes apartados, pues reconocernos como sujetos sociales, interdependientes y que cohabitan el mundo requiere pensar en cómo posicionarnos frente al otro y a la diversidad de mundos. Es ahí donde cobra relevancia la interculturalidad como espacio de posibilidad de que nuevas relaciones y nuevos mundos emerjan. A continuación iremos hilando fino en ello.

La decisión intercultural y las posturas frente a la diversidad cultural

Habiendo cubierto en el apartado anterior las bases de lo que es el diálogo, o al menos de cómo lo entendemos aquí; falta profundizar en por qué agregar a éste el término de intercultural y lo que eso implica en la praxis. Ese es el objetivo de este apartado, desarrollar los puntos centrales de la interculturalidad y reforzar una conceptualización de ésta que haga sentido a la propuesta de esta tesis.

La interculturalidad es, en un sentido simplista, una de las muchas formas que hay de posicionarse frente a la diversidad cultural. Desde la segunda mitad del siglo pasado, a la academia, las organizaciones, los movimientos sociales, las instituciones de gobierno etc, les ha rondado la pregunta de qué hacer o cómo posicionarse frente al hecho de que las sociedades y más específicamente, las naciones, están conformadas por diferentes grupos culturales. Si bien no es nuevo que haya diversidad, flujos e intercambios culturales; las formas en las que éstos se gestionan y se reconocen sí ha sido diferente en distintos momentos históricos. En términos específicos de la interculturalidad, Catherine Walsh dice que “desde los años 90, la interculturalidad se ha convertido en un tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional.” (Walsh 2010, 2) Nos advierte también que si bien esto podría ser resultado de los movimientos sociales y de las demandas de los grupos subalternos, también podría ser un mecanismo de control social desde la hegemonía y sus lógicas del poder y del mercado. Es a esto a lo que responderemos a lo largo del apartado, a una necesidad de profundizar en *qué* interculturalidad nos sirve para este trabajo y para que acompañe el diálogo y por qué. Así

como cualquier otra práctica y teoría, la interculturalidad y su puesta en práctica no es ni puede ser neutral; posicionarnos frente a la diversidad cultural requiere de pensar al servicio de qué intereses queremos abonar con nuestro trabajo y nuestra mirada.

Para empezar hay que partir de lo que Gunther Dietz nos advierte respecto a que muchas de las miradas a la diversidad cultural, entre ellas la interculturalidad tradicional, parten de una concepción de “cultura” estática y reificada (Dietz 2017), esta noción muchas veces es ahistórica y esencialista y, por lo mismo, no sirve a los fines de la interculturalidad que aquí queremos poner al centro. Por otro lado, en respuesta a esto, “tanto la antropología como los estudios culturales se han desplazado hacia definiciones de cultura en tanto interpretaciones simbólicas, praxis rutinizadas, recursos colectivos, etcétera” (Dietz 2017, 194) Ante una redefinición así de lo que es la cultura también se transforma lo que entendemos por la diversidad cultural y la forma en que cohabita internamente; en palabras de Dietz, “implica que no existe un simple espacio “entre culturas”, sino una compleja articulación de procesos de autoadcripción y adscripción externa inter-, intra- y trans-culturales, así como de identificación y de creación de la “otredad” dentro de la sociedad. (Dietz 2017, 194) De estos procesos y flujos es de donde emerge la interculturalidad; de ese repensar la relación con la otredad y con la cultura tanto propia como ajena y de reconocerla “mucho más híbrida, procesual y contextual.” (Dietz 2017, 194)

En casi todos los territorios específicos existen relaciones entre grupos diferentes; ante estas se han generado discursos que las quieren explicar, entender y abordar desde distintas perspectivas. Gunther Dietz explica de una forma muy clara cómo es que la interculturalidad trabaja reconociendo la diversidad cultural desde tres ejes distintos y complementarios: diferencia, desigualdad y diversidad. Evitando así caer en discursos que al poner el foco en uno sólo sobre-simplifiquen la realidad de los grupos y sus relaciones. Lo anterior es una decisión deliberada para no caer una vez más en las nociones hegemónicas que tienden a codificar la diferencia en términos de un problema a resolver. No se adscribe a al paradigma de la diferencia en tanto que reproduce un discurso de políticas de la identidad que atomiza las luchas y funciona bien únicamente de forma muy contextualizada; tampoco al de la desigualdad pues éste asume que todos los grupos subalternizados experimentan la vida desde la inferioridad reproduciendo una estructura vertical basada en una línea base que marca a lo que se aspira para llegar a ser “iguales”. Y aunque la mirada de la diversidad tiene un aporte muy alineado con lo que la interculturalidad plantea, ésta reconoce más potencia en la capacidad de articular los tres paradigmas para generar análisis y prácticas más complejas y multidimensionales. “A través de este análisis triádico, que no se limita a la “superficie”

observable de patrones de interacción intercultural, ni al contenido de los discursos de identidad étnica colectiva, la interculturalidad y la diversidad se hacen visibles y analizables en tanto un fenómeno complejo.” (Dietz 2017, 196)

Habiendo dicho lo anterior, la interculturalidad es una de las muchas formas de posicionarse frente a la diversidad cultural, frente al hecho de que cohabitamos con “otrxs” el mundo y por lo mismo nos exponemos a encuentros, intercambios, flujos y demás. La interculturalidad busca ser lo más profunda y abarcante posible y reconocer lo contextual e histórico de todas las relaciones sociales y culturales. Trayendo de nuevo a Dietz a la conversación, “ésta se define como el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad; se trata de un ensamble que se percibe mediante la articulación de los diferentes grupos de “nosotros” *versus* “ellos”, los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría que, a menudo, se encuentran en constante cambio.” (Dietz 2017, 193)

Si bien ya hemos desarrollado a grandes rasgos qué sí es la interculturalidad, y que corresponde a una definición de cultura dinámica, transformable y con flujos de interacción, y además de sobre qué conceptos se edifica; pensamos que será útil también abordar cuáles son las diferencias fundamentales con otras posturas frente a la diversidad cultural. Esto como una forma de redondear mejor qué sí es, a partir de visibilizar lo que niega y ante lo que plantea alternativas propias. Uno de los más conocidos discursos en estos temas es el multiculturalismo; éste hace referencia a la “coexistencia de diferentes culturas en una sociedad o país” (Oxford Diccionario s/f). Se ha utilizado históricamente para nombrar que es común que en las naciones haya diversas culturas compartiendo espacio-tiempo. Su mirada es segmentada en tanto que lo que importa es la existencia de varios grupos en un mismo territorio. “Reconocido como un modelo que celebra la diversidad y valora de manera positiva la diferencia es, sin embargo, poco crítico de la desigualdad. Aunque a través de este modelo logró colocarse el tema de la diversidad cultural en las agendas educativas, políticas, económicas y sociales, su perspectiva fue insuficiente.” (Campos y Fuentes 2018, 31) Como dice la cita anterior, el multiculturalismo es de los primeros aportes significativos para pensar el tema de la diversidad cultural en instituciones y agendas políticas y sociales. Específicamente en países del Norte Global el multiculturalismo es una forma de explicar y legitimar la existencia de grupos diversos en sus territorios y la forma en que deciden gestionarlo desde las esferas del poder. Es común que en enfoques como este el discurso que está detrás de la diversidad cultural tienda a invisibilizar los procesos históricos y políticos de colonialismo, dominación, migración etc que dieron como resultado esta diversidad a la vez

que “ignoran, invisibilizan o minimizan las desigualdades socioeconómicas y las condiciones estructurales más amplias.” (Dietz 2017, 195) Bajo este paradigma de la multiculturalidad es que surge la interculturalidad, como una mirada que se enfoca en las relaciones. La cuestión central no es que existe la diversidad cultural y cómo gestionarla; sino de qué grupos está compuesta y cómo éstos se relacionan entre sí. Es una perspectiva que se enfoca en “el tipo y la calidad de las relaciones intergrupales dentro de una sociedad.” (Dietz 2017, 193) De esta forma para la interculturalidad es central el reconocimiento de los procesos que ha vivido cada uno de los grupos, lo que los lleva a estar en donde están y sobre todo la forma en que interactúan entre sí; pues esto es resultado de intercambios, procesos, transformaciones culturales y demás procesos en el corto, mediano y largo plazo.

Para concluir esta parte, una última definición de Gunther Dietz de interculturalidad que nos ayuda a aterrizar lo mencionado: “actualmente se usa como un término más complejo y polisémico que se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad.” (Dietz 2017, 192) Esto quiere decir que la interculturalidad no es algo abstracto, sino todo lo contrario, parte de las realidades concretas de los grupos y busca ser una mirada que localice las estructuras de poder jerárquicas para pensar de una mejor forma las sociedades y su diversidad partiendo de los elementos principales que conforman a la cultura e identidad de los grupos.

Interculturalidad crítica: lo que no se nombra no existe

En el apartado pasado de este capítulo abordamos por qué elegimos la interculturalidad como la postura y práctica frente a la diversidad cultural que nos hace sentido a las especificidades de la realidad en la que estamos insertxs. Ahora bien, la interculturalidad es un discurso que también ha sido utilizado por intereses hegemónicos y puesto al servicio de éstos. Es por esto que la aportación de Fidel Tubino y Catherine Walsh del concepto de interculturalidad crítica nos parece central para profundizar *qué* tipo de discurso intercultural es el que realmente se alinea con los demás intereses, necesidades y prioridades de esta tesis.

Para profundizar en la interculturalidad crítica, estos autores la contraponen a la interculturalidad funcional, que es aquella alineada al discurso hegemónico. Se le llama funcional porque su principal característica es que funciona para mantener el *status quo* y las

estructuras de poder (específicamente neoliberales). Esto sucede debido a que es una postura frente a la diversidad que omite y consecuentemente invisibiliza las causas estructurales que han afectado históricamente a los grupos subalternizados con los que supone trabajar. En palabras de Tubino: “En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen para comprender las relaciones interculturales -la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad” (Tubino 2002, 5) Como ya hemos sostenido en otros momentos de este trabajo, lo que no se nombra no existe, y querer pensar en términos de diversidad cultural sin reconocer las diferencias estructurales históricas y la diferencia entre hegemonía y subalternización es una forma de seguir perpetrando, en palabras de lo arriba mencionado, una producción de ausencias. La interculturalidad funcional en la práctica toma la forma de políticas públicas de reconocimiento a la diversidad que buscan incluir a toda la variedad de grupos y culturas dentro de una misma mirada occidental del mundo. Muchas veces esto termina siendo un conjunto de prácticas asimilacionistas o integracionistas que tienen el poder de, poco a poco, diluir las diferencias y la diversidad de concepciones del mundo por querer unirse todas en una misma, que si bien se reconoce como abarcante es en realidad una mirada hegemónica. En palabras de Catherine Walsh: “En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior.” (Walsh 2010, 3)

Por otro lado, la interculturalidad crítica busca ser una mirada distinta desde la raíz a todo aquello que se ha criticado en los párrafos anteriores y centra su praxis en una “visión de la interculturalidad como estrategia transformadora para develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad.” (Dietz 194). Como ya hemos mencionado en otros apartados de este mismo capítulo, la existencia de las diferencias y consecuentemente la diversidad cultural no está en duda; es un hecho que en las sociedades existen grupos culturales distintos, hecho que además se acrecienta en aquellas con pasados y presentes coloniales. El resultado de esta diversidad, a la luz de los modos de operar de la hegemonía ha sido la perpetración de la dominación de unos grupos sobre otros. En palabras de Gunther Dietz, “frecuentemente estas relaciones son asimétricas en relación con el poder

político y socioeconómico establecido y suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como la manera de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular” (Dietz, 2012). (Dietz 2017, 193)

Tejiendo la interculturalidad crítica con conceptos de otros capítulos podemos decir que es un quehacer que mira lo que está del otro lado de la línea abismal, en un ejercicio constante de problematizar la realidad actual y los procesos históricos que han afectado su devenir. Desde un intento profundo de localización y reconocimiento del lugar de enunciación, trabaja con lo concreto y se pregunta por qué el mundo está así, “profundiza en la naturaleza histórica y estructural de las desigualdades (imperiales, coloniales, etcétera) que moldea la diversidad cultural actual e identifica a los actores colectivos que pueden transformar las relaciones asimétricas, no de manera individual sino sistémicamente [...]” (Dietz 2017, 194) A la luz de una problematización constante y colectiva, la interculturalidad crítica también busca explorar los espacios de posibilidad para transformar la realidad violenta y opresora y acercarnos cada vez más, al mundo que soñamos, el cual está compuesto por una diversidad de culturas, epistemologías y mundos completos y complejos que deben ser reconocidos. “El interculturalismo hace énfasis en la necesidad de transformar la naturaleza de las relaciones entre estos grupos, lo cual implica no sólo empoderar a unos, sino también alterar las percepciones de la mayoría y promover los procesos recíprocos de identificación entre grupos que han sido privilegiados y aquellos que han sido excluidos históricamente, “entre aquellos que no quieren recordar y aquellos que no pueden olvidar (Santos, 2010: 131)”. (Dietz 2017, 193)

Para concluir con este apartado, nos gustaría conjugar un poco cómo es que pensamos que diálogo e interculturalidad (entiéndase crítica de ahora en adelante) son herramientas y praxis complementarias y que necesitan la una de la otra en un planteamiento como el que inspira esta tesis. Diálogo intercultural es la propuesta en tanto que pensamos que es ahí donde puede emerger un encuentro genuino que parta de visibilizar las relaciones de poder y su historicidad; problematice la realidad y construya conocimiento colectivo honrando y reconociendo la diversidad cultural y, consecuentemente, la diversidad epistémica. La interculturalidad crítica ha explorado mucho el camino del diálogo por lo que permite y provoca lo que ya hemos mencionado antes. Para concluir, una cita de Catherine Walsh que nos parece muy atinada para lo que hemos mencionado y que además retoma de nuevo las diferentes interculturalidades y con ello nos invita a pensar en la politicidad tanto de la interculturalidad como del diálogo y consecuentemente del diálogo intercultural: “Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar

las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. [...] Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social [...] un discurso preocupado por explicitar las condiciones [de índole social económica, política y educativa] para que este diálogo se dé.” (Walsh 2010, 9)

Diálogo de saberes y epistemologías del sur; aportaciones abarcales que nos ayuden a pensar nuestra propuesta

En los apartados anteriores de este capítulo, nos hemos ocupado de definir lo que es para nosotras el diálogo y la interculturalidad. Ambas herramientas y posturas son el punto central de este trabajo de investigación; sin embargo, como ya también se ha mencionado en otros momentos del texto, el espacio de incidencia en el que queremos plantear su puesta en práctica es el de la epistemología. Es por eso que este fragmento tiene como objetivo enmarcar el diálogo intercultural en una propuestas teóricas más amplias, así como articularlo con aportaciones ya existentes del tema. Para ello queremos abordar el concepto de una Ecología de Saberes que plantea el autor portugués Boaventura de Sousa Santos dentro de su propuesta más general de Epistemologías del Sur y por otro lado mencionar brevemente el diálogo de saberes, pues claramente le da en el clavo a mucho de lo que inspira este trabajo al plantear el diálogo específicamente en el ámbito epistémico.

Comenzaremos por la Ecología de Saberes, propuesta que hace el sociólogo portugués ante la denuncia de una realidad liderada por la mirada eurocéntrica occidental que basa su pensamiento y acción en una jerarquización del conocimiento y de la razón. Él dice que, en términos epistemológicos, habitamos un mundo en el que impera un modelo de *monocultura del saber* (Santos 2010) en el que esa cultura única es la científica. No es muy distinto a lo que nos encargamos de construir y enunciar en los primeros dos capítulos de esta tesis: un marco conceptual y de pensamiento que jerarquiza la ciencia por encima de los demás entendimientos, visiones de mundo y conocimientos que de hecho existen en los territorios y aún más en aquellos con una gran cantidad de diversidad cultural. En respuesta a este contexto es que es imperante “la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética, que siempre mantiene como presente las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos.” (Walsh 2007, 12)

Boaventura responde a esta necesidad al proponer ante un pensamiento monocultural una aproximación ecológica y cómo él, esta tesis también parte de ahí para considerar urgente pensar otras formas de relación entre conocimientos y subjetividades. Su propuesta de una Ecología de Saberes está inserta en lo que él denomina una Epistemología del Sur que es parte del “pensamiento posabismal” (Santos 2010) y que justamente resulta en una propuesta de construir conocimiento desde, por y para el Sur Global y los pueblos subalternizados que se encuentran del otro lado de la línea abismal y que encarnan la diversidad a la que la hegemonía busca encontrarle un lugar dentro de su propio sistema. En sus propias palabras lo que lo mueve a construir estos planteamientos es que tanto la Ecología de Saberes, como “el pensamiento posabismal proviene[n] de la idea de que la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología. En otras palabras, la diversidad epistemológica del mundo todavía está por construirse.” (Santos 2009, 48)

Como ya mencionamos con anterioridad, la elección de la palabra ecología no es aleatoria; sino todo lo contrario, es completamente intencional pues continúa con la metáfora de que el pensamiento occidental es monocultural y por eso hace sentido entender la diversidad en clave de ecología. Además, un pensamiento ecológico propone una forma de entender la variedad, las diferencias, las relaciones de forma fluida, dinámica y siempre en constante relación. “Es una ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento.” (Santos 2009, 49) La propuesta de una ecología de saberes al plantear que las relaciones entre conocimientos son posibles y deseables dentro de un mundo monocultural que exige ser ampliado, implica también repensar los criterios y formas en las que históricamente se han reconocido como válidos e incluso verdaderos algunos conocimientos y otros no. “A lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo.” (Santos 2009, 50) Como ya mencionamos en el primer capítulo, el monopolio de la verdad suele estar resguardado por la ciencia, por lo cual replantear los por qué y las implicaciones de esto abre las posibilidades de que emerjan transformaciones profundas en las formas en que se construye y relaciona el conocimiento. Si queremos diversificar las miradas y epistemologías que nos conforman tanto personal como colectivamente debemos comenzar por darles espacio y reconocimiento del valor que tienen en sí mismas, no siempre comparándolos con conocimientos

hegemónicos, no llamándolos “alternativos” y así reproduciendo la subordinación; sino volteándolos a ver, escuchando de qué contextos y culturas derivan y dejándonos asombrar y tocar por lo que tantos años hemos producido como ajeno, en el mejor de los casos, e invisible en otros. En este mismo sentido, la propuesta de la ecología de saberes reconoce que si los conocimientos establecidos como superiores en la jerarquía no se responsabilizan de su posición de privilegio la labor será mucho más ardua y agotadora, es por eso que invita a que la ciencia replantee su perspectiva con miras a diversificarla y a hacerla mucho más incluyente, propone “explorar la pluralidad interna de la ciencia, esto es, prácticas científicas alternativas que han sido hechas visibles por epistemologías feministas y poscoloniales y, por otro lado, en promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos.” (Santos 2009, 53)

Para que una ecología de saberes tenga lugar hay cosas fundamentales que nos ayudan a generar los espacios de posibilidad deseados. Principalmente es necesario el reconocimiento de la otredad como ente que proporciona visiones del mundo distintas a las nuestras y que, por lo tanto, del encuentro podrán emerger tejidos complejos para ver y ampliar los mundos que habitamos. En ese sentido y retomando tanto a Paulo Freire como a Boaventura de Sousa Santos, hay que abrazar la ignorancia como una de las cualidades fundamentales del conocer. Lo que no sabemos es el espacio vacío en el que se encuentra contenido todo lo que podemos aprender. Recordemos la famosa frase de Paulo Freire: “todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre.” (Freire 2008) Poner en el centro la humildad y la incompletud que nos habita permite estar abiertas a escuchar y dialogar desde lugares genuinos y necesarios. Una de las cosas que la ciencia intenta esconder es la parcialidad de su conocimiento, como si no saberlo todo fuera un problema cuando en realidad es el necesario punto de partida para poder seguir aprendiendo. “En la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias. Tal y como allí no hay unidad de conocimientos, tampoco hay unidad de ignorancia. Las formas de ignorancia son tan heterogéneas e interdependientes como las formas de conocimiento. (Santos 2009, 52)”

Habiendo dicho lo anterior, nos parece relevante en este punto retomar el concepto de diálogo de saberes, pues éste se ha creado específicamente como una puesta en práctica de la herramienta del diálogo situada en el ámbito epistémico, cuestión central a la que responde esta tesis y razón por la cual las reflexiones en torno al mismo son muy relevantes para este trabajo. El diálogo de saberes es una herramienta comúnmente utilizada en prácticas de educación no formal o en negociaciones y mediaciones entre distintos grupos con el fin de

compartir y generar conocimiento a partir de lo que varios agentes sociales, sus ontologías y epistemologías pueden aportar a una mismo tema, problemática o campo de incidencia. Idealmente y siguiendo las líneas de lo que nos gusta entender aquí por diálogo, implica un acercamiento horizontal que busque construir a partir del encuentro con otrxs, nociones y explicaciones del mundo comunes o que incorporen diversidad de miradas. Erendira Campos y Laura Fuentes, nos comparten que “trabajar mediante el diálogo de saberes permite transitar de la discusión de ver si los saberes son más o menos válidos, a apreciar su cualidad como puerta de entrada a nociones de memoria, colectividad, comunidad y, por lo tanto, al terreno del diálogo entre diferencias, similitudes y posibilidades; es un esfuerzo encaminado a la valoración y el reconocimiento. (Campos y Fuentes 2018, 49) Abrir estos nuevos caminos en los cuáles podemos transitar colectivamente y a la vez honrar el conocimiento previamente construido sobre un tema es una cualidad fundamental de lo que queremos proponer aquí. Se trata de reconocer que nuestras miradas, al ser localizadas, situadas, son parciales y únicamente pueden ir más allá de sus propios límites en el encuentro con otras: “El diálogo tiende a generar una nueva comprensión, que es compartida, la cual sostiene los vínculos entre las personas y las sociedades.” (Campos y Fuentes 2018, 47) El diálogo es un encuentro que en su quehacer fortalece el mismo vínculo que lo posibilita, esto a la vez construye redes tanto de personas como de significados que dan sentido al mundo que habitamos. Es por esto que para que sea posible hay que dar un paso para atrás, como hemos estado haciendo en todo este trabajo y preguntarnos ¿qué es lo que ha impedido estos encuentros horizontales? ¿A qué tememos cuando nos alejamos de las formas desconocidas o poco comunes para nosotras de entender el mundo? ¿por qué hay unos saberes que merecen ser más reconocidos que otros y unas voces que merecen ser más escuchadas? ¿Cuál es el lugar del poder en todo esto y cómo hacemos una redistribución del mismo?

Lo que durante este capítulo hemos ido recorriendo tiene la intención de ser guías para retomar en la propuesta específica del diálogo intercultural; pues consideramos que éste cabe muy bien dentro de la ecología de saberes como herramienta para ponerla en práctica. Parcialidad, humildad, reconocimiento, interconexión, apertura, localización son palabras clave para poder pensar en alternativas reales de epistemologías contrahegemónicas, de contra-epistemologías.

Re-tejer para generar una propuesta propia

Los cuatro apartados de este capítulo son una forma de desmenuzar componentes importantes de lo que aquí realmente nos convoca, nuestra propia propuesta, herramienta, metodología para abordar el tema de la epistemología: el diálogo intercultural. Después de haber leído lo anterior queremos asumir y que asuman quienes leen también que cuando decimos diálogo invocamos las ideas de Freire, Panikkar y demás, que lo entienden como un encuentro con la potencia de transformar tanto a los sujetos como sus realidades. Y cuando hablamos de interculturalidad queremos únicamente hacer referencia a la interculturalidad crítica, aquella que tiene en su centro la visibilización y problematización de las relaciones de poder y dominación históricas de los grupos subalternizados que son quienes están en el centro de la discusión de la diversidad cultural.

Antes que nada hay que recordar que para que la ecología de saberes y el diálogo intercultural puedan suceder hay que sentar ciertas bases, guías o principios a los cuales apegarnos. Éstos afectan de una forma u otra la relación que trazamos con las otras, con el conocimiento y con el diálogo mismo.

El primero es la parcialidad, reconocer constantemente que somos sujetos localizados y situados en un espacio y tiempo determinado ha sido posibilitador y limitante de lo que se conoce, sabe y aprende. En este sentido, hay que partir del hecho de que no lo sabemos todo y que atesorar la ignorancia como una potencia es lo único que hará sentido para enfrentar con humildad la diversidad de epistemologías y la diversidad de mundos que nos rodea. Recordemos que: “Puesto que ningún tipo de conocimiento puede dar explicación a todas las intervenciones posibles en el mundo, todos ellos son incompletos en diferentes modos.”(Santos 2009, 54)

Ahora, si bien lo que dice el párrafo anterior es cierto, la razón por la que queremos que los conocimientos interactúen desde lugares dignos no es únicamente porque confiamos en el interconocimiento y lo consideramos deseable en sí mismo; sino porque sabemos que las estructuras de poder que están detrás de las epistemologías que generalizan y homogenizan, como la ciencia; están repletas y cimentadas en violencia y opresión, lo cual nos parece inaceptable. Esta aclaración tiene como objetivo que no se entienda nuestra propuesta de diálogo intercultural como una necesidad superficial de juntar en un mismo espacio a múltiples subjetividades forzandolas a tolerarse y a hacer surgir de ahí una idea de un mismo mundo, esto sería hacerle un favor a la hegemonía y a sus intentos por homogeneizar e invisibilizar la diversidad y sus causas. Nuestra propuesta es más bien la invitación a la mediación epistémica por medio de diálogos que permitan abordar el conflicto, que de hecho existe, entre epistemologías y trabajar sobre él reconociendo lo que cada una

pone en el centro y, por lo mismo, algunas veces la imposibilidad de generar respuestas comunes. En otras palabras: “disentir con el máximo respeto” (d’Emilia y B Coleman 2015)

El segundo de estos principios guía es la ignorancia, consideramos indispensable abrazarla y reconocerla como parte del proceso de conocer. Esta cuestión ya la abordamos en los últimos párrafos del apartado anterior, y sólo para volverla a traer a presencia como una de las guías de nuestra propuesta, incorporamos la pregunta que nos hace Freire en *Pedagogía del Oprimido*: ¿Cómo puedo dialogar si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? (Freire 2005, 73) La connotación negativa con la que hemos cargado la ignorancia resulta en una dificultad de fondo de compartir con otros y abrirnos a las posibilidades de lo diferente, de que el otro tenga la capacidad de enseñarnos y de conocer en conjunto. En palabras de Boaventura: “La ignorancia es solo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes.” (Santos 2009, 52)

Como tercera aportación que queremos hacer para la propuesta del diálogo intercultural queremos retomar un concepto de Boaventura de Sousa Santos llamado “jerarquías móviles”. Éstas requieren entender la parcialidad y la ignorancia que rodean al ejercicio cognoscente al ser una herramienta conceptual que protege la propuesta de caer en el relativismo epistémico. La razón por la cual queremos evitar el relativismo epistémico es porque es una forma de convivencia superficial entre conocimientos en donde cada saber es únicamente juzgado a partir de sus propios criterios de validez; fragmentando el conocimiento y sosteniendo una postura de que “todo se vale” en tanto que sea dentro de su propio marco. No cuestiona las relaciones entre conocimientos, ni busca realmente trazar puentes o diálogos profundos. Las jerarquías móviles implican la capacidad de reconocer que existe la posibilidad de posicionar ciertos saberes por encima de otros en una situación concreta y específica, esto con el fin de posibilitar acciones y decisiones epistémicas contextualizadas. No es un relativismo en tanto que no parte de la atomización de los conocimientos y de relegarlos cada uno a su propio contexto para que sean válidos en sus propios términos. Muy por el contrario es una herramienta para el diálogo y el encuentro. El punto fundamental de esta jerarquía y lo que la diferencia de la forma en que comúnmente se ordenan los conocimientos desde el poder hegemónico, es su carácter *móvil*. Al incorporarla a nuestra propuesta nos recuerda que, así como la ecología de saberes, “más que subscribirse a una jerarquía única, universal y abstracta entre conocimientos, [...] favorece jerarquías dependientes del contexto, a la luz de los resultados concretos pretendidos o alcanzados por

diferentes prácticas de conocimiento.” (Santos 2009, 55) Consideramos que la aportación que pueden ser las jerarquías móviles para pensar los diálogos epistémicos interculturales es muy relevante en tanto que no se conforma con la tibieza o superficialidad de un discurso relativista ni se casa con la homogeneización e imposición de un discurso universal; es una propuesta que invita a la localización como punto de partida de cualquier encuentro. En palabras de Eréndira Campos, “el diálogo no busca relativizar el saber, es decir, no significa presuponer que todo conocimiento siempre es válido, lo que busca primero es hacer visibles los argumentos esgrimidos desde esquemas de poder.”(Campos y Fuentes 2018, 56) y, agregaremos, esa visibilización hace posible que emerjan nuevos conocimientos y relaciones entre los mismos.

El cuarto principio a tener presente al hablar de mediación epistémica sería la contemporaneidad o simultaneidad. Con esto nos referimos a la importancia de reconocer los saberes no científicos y/o subalternizados como existentes y relevantes en el momento presente. Una de las formas en las que el conocimiento de los grupos subalternizados, principalmente de las comunidades indígenas, ha sido desvalorizado es nombrándolo como atrasado o desactualizado. Sosteniendo una visión del tiempo lineal y progresiva en la que el conocimiento científico es punta de lanza en todas las innovaciones y va desbloqueando retos a los que otras epistemologías no pueden acceder. Para poder entablar un diálogo intercultural entre conocimientos hace falta reconocerlos como contemporáneos, claramente visibilizando que muchos de los saberes subalternizados son ancestrales, pero no por esto relegados a un momento histórico pasado e irrelevantes en las problemáticas que nos atraviesan como sociedades actualmente. Nuestra propuesta es una “intervención intelectual, que podría incluir, entre otras, la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para críticamente leer el mundo, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente.” (Walsh 2007, 13)

Por último nos gustaría centrarnos en el quinto punto al cual prestar atención: la traducción. Se requiere de universos conceptuales y de significados compartidos para poder entablar diálogos. Muchas veces la interculturalidad significa encuentro entre visiones del mundo distantes, no sólo distintas, y ante ello hay que hacer ejercicios de traducción para que lo que está en juego haga sentido a quienes forman parte de los diálogos. Boaventura de Sousa Santos ahonda en la visión de la traducción como una forma crucial de construir contra-epistemologías o epistemologías contra-hegemónicas, es ésta visión la que nos gustaría retomar en nuestra propuesta. En este mismo sentido, la traducción “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, 137) Es entonces la búsqueda de lo común y de los paralelismos para poder llegar a un grado de profundidad y afectación intercultural más profundo. Esta traducción se divide en dos: una teórica que está mucho más relacionada al ejercicio hermenéutico de interpretar la realidad de forma compartida y otra mucho más práctica que responde a la necesidad de articular luchas, resistencias y alternativas a ciertos problemas que existen en la realidad actual. Ambas hacen sentido en el contexto de la epistemología porque son en sí mismas maneras de encontrarse entre visiones del mundo. Este último principio, el de la traducción únicamente hace sentido a la luz de reconocer todos los demás que hemos ido desarrollando. Se necesita el reconocimiento de la parcialidad y localización del saber, la aceptación de la ignorancia como parte del proceso cognoscente y como deseable en tanto que da cuenta de que tenemos mucho que aprender y la apertura a jerarquizar los saberes cuando la situación concreta lo amerita para llegar a resoluciones que hagan sentido. Es una herramienta necesaria para que un diálogo de saberes intercultural pueda suceder. Para concluir, una cita que profundiza mucho más en qué posibilidades abre la traducción y que recalca su importancia en una propuesta como la que a esta tesis convoca: “El trabajo de traducción tiende a esclarecer lo que une y lo que separa los diferentes movimientos y las diferentes prácticas, de modo que determine las posibilidades y los límites de la articulación o agregación entre los mismos. Dado que no hay una práctica social o un sujeto colectivo privilegiado en abstracto para conferir sentido y dirección a la historia, el trabajo de traducción es decisivo para definir, en concreto, en cada momento y contexto histórico, qué constelaciones de prácticas tienen un mayor potencial contrahegemónico” (Santos 2009, 141)

CAPÍTULO IV

En este cuarto capítulo vamos acercándonos al final de la tesis y es ahora turno de la pregunta *¿para qué?*. Para qué hacer un trabajo de investigación como el que aquí se ha desplegado, para qué plasmar tantas ideas y propuestas sobre este tema, para qué pensar en alternativas etc. Después de habernos metido en los embrollos tanto discursivos como práxicos que acompañan las críticas y propuestas de esta tesis debe de haber una razón de peso que nos sigue sosteniendo y alentando a continuar. La respuesta a ese para qué no es única y también se ha ido construyendo en el proceso de escribir y de repensar los aportes de autores, pueblos

y luchas que aquí, y en quien escribe, se concentran. La respuesta es dinámica y se está transformando todo el tiempo, eso no quiere decir que no haya ciertas líneas que marquen la pauta de ese para qué y que muchas veces responden simultáneamente al por qué; por qué la propuesta ha tomado el rumbo que ahora tiene y por qué darle lugar a lo largo de tantas páginas.

Poder es un verbo y se conjuga en plural: nosotras podemos.

La respuesta más inmediata y sencilla a un *para qué* está estrictamente relacionada con la politicidad de la práctica de producción de conocimiento. Muchos autores y luchadores sociales nos han dicho hasta el cansancio que la práctica teórica y la teoría práctica de la academia no es y no puede ser neutral. Producimos ideas, postulados, materiales, herramientas que vienen de un lugar específico de enunciación y que se guían por intereses particulares a la vez que proponen visiones de mundo específicas. La falsa pretensión de neutralidad puede llevarnos a reproducir ideas que no sostenemos ni nos representan; es por eso que nos parece importante intencionar ésta y todas nuestras prácticas académicas, educativas, sociales y demás, con el fin de que respondan a horizontes que nos hagan sentido. Este trabajo al ser también una práctica de construcción de conocimiento requiere que nos tomemos un momento para pensar qué implica esa politicidad.

Para entender mejor a qué nos referimos con la politicidad de la práctica hace falta desarrollar un poco más el concepto de política y específicamente la forma en que lo estamos utilizando en este apartado para que no haya confusiones, pues es de los conceptos más desarrollados y disputados en el ámbito de las ciencias sociales. La palabra “política” hace referencia comúnmente al campo en el que se desarrollan las disputas de poder en los Estados Nación, hace referencia a los partidos políticos, las elecciones, las decisiones y campañas que lanzan los mandatarios y demás acciones de éstos. El problema de ésta acepción es que es limitada y por lo mismo lo que sea que suceda en el campo de la política partidista en un territorio en el que abunda la corrupción, el proselitismo, la excesiva burocracia, el nepotismo, la relación con el crimen organizado etc, como es el caso de México, resultan en que el grueso de la población quiera alejarse de cualquier cosa que viene acompañado de la palabra “política”. Genera sentimientos de repulsión y distancia pensar en hacer política cuando el referente de esto son los partidos políticos históricamente marcados por formas de hacer e ideologías específicas, los candidatos y las candidatas, las campañas, los programas de gobierno. Y queriendo salir de esta visión única también genera polémica pensar que la

única alternativa a esto es seguir en los caminos conocidos ya sean alternativos y de oposición o no, como pueden ser los sindicatos, las asambleas masivas, las manifestaciones, los mítines, etc. En este apartado nos gustaría ampliar esa noción de política, y pensarla más bien a partir del poder, tanto individual como social y colectivo. Un entendimiento más amplio de la política implica reconocer que nuestras acciones y posicionamientos cotidianos, así como la forma en que decidimos accionar tienen una carga política. Es una noción de la política que nos llama a repensar la supuesta neutralidad y a visibilizar que hay intereses detrás de nuestras acciones y decisiones de los cuales debemos responsabilizarnos o posicionarnos ante ellos. El uso de la palabra “política” o “político” que aquí nos interesa convocar es aquel que se erige sobre un entendimiento del poder mucho más cercano al concepto de potencia: capacidad de, espacio de posibilidad. Poder entendido como un verbo que se conjuga en plural y que por lo mismo es el reconocimiento de que “nosotrxs podemos”, que colectivamente podemos hacer cosas que se alineen con nuestras convicciones y sueños. Esta forma de entender el poder nos permite involucrarnos más cercanamente con el mismo al ser una forma de reconocer en nosotras mismas una capacidad y posibilidad, siempre en colectivo y en construcción. En ese mismo sentido, el poder es algo que se ejerce, no algo que se tiene lo cual “implica vincular la capacidad de acción con una concepción relacional del poder; y no entender ésta como un volumen de almacenamiento propiedad de un sujeto-agente.” (Ema 2004, 15)

El concepto de potencia está íntimamente relacionado con otro término importante para el entramado que queremos tejer en este apartado, éste es “agencia”, entendida como “la propia capacidad de actuar” (Ema 2004,13). Ésta vinculada al quehacer político se traduce en el reconocimiento de que tanto cada unx de nosotrxs como lxs demás, somos sujetos o agentes políticos que tienen la capacidad de incidir en el mundo que habitan. Cuando hablamos de agencia no nos referimos a una propiedad individual, sino a la interrelación de elementos que pueden permitir la emergencia de un acto político. (Ema 2004, 17) De esta forma, la política deja de ser únicamente campo de algunos y pasa a ser un quehacer constante y colectivo de todxs en tanto que formamos parte de comunidades, sociedades, grupos etc. Esto no quiere decir que es nuestra obligación servir o involucrarnos en las lógicas políticas existentes, todo lo contrario, tiene que ver con reconocer y nombrar que lo que lo que hacemos cotidianamente ya tiene un componente político intrínseco. En palabras del Comité Invisible: "Política,» jamás debería haberse convertido en un sustantivo. Tendría que haber seguido siendo un adjetivo. Un atributo, y no una sustancia. Hay conflictos, hay encuentros, hay acciones, hay usos de la palabra que son «políticos» porque se levantan con

decisión contra algo en una situación dada, porque portan una afirmación en cuanto al mundo que desean” (Comité 2017, 66) Al ser un adjetivo, puede acompañar cualquier acción, quehacer o trabajo al que decidimos dedicar nuestra energía. En este caso es el quehacer académico y la práctica de investigación que aquí nos convoca la que debemos de reconocer como política y accionar, criticar y reflexionar consecuentemente. En este caso específico hay que reconocer que la educación es política y consecuentemente lo que resulta de ella, en este caso una tesis, también lo es. Política en tanto que surge de las tensiones e inquietudes constantes del mundo que habitamos y que nos obliga a posicionarnos de cierta manera. Estamos frente a crisis civilizatorias, socioambientales y culturales que exigen que tomemos acciones políticas al mismo tiempo que reconozcamos la politicidad de las acciones que ya forman parte de nuestras vidas y caminos.

Regresando a la pregunta que guía este apartado, (*¿para qué escribimos esta tesis?*) la respuesta es: para proponer ciertas preguntas e ideas que nos ayuden a seguir pensando colectivamente cómo abordar la diversidad epistémica y cultural desde lugares dignos que no reproduzcan las relaciones de poder hegemónicas. Esto es un acto político y que busca la transformación del mundo y de la epistemología tal como ahora la conocemos y predomina. “Es político todo lo que guarda relación con el encuentro, el roce o el conflicto entre formas de vida, entre regímenes de percepción, entre sensibilidades, entre mundos, en cuanto dicho contacto alcanza cierto umbral de intensidad.” (Comité 2017, 66) Esta cita del Comité Invisible nos invita a pensar nuestros encuentros como políticos. En ese mismo sentido, esta tesis busca politizar el diálogo como espacio en el que al ser encuentro entre subjetividades y visiones de mundo, es encuentro entre intensidades y formas de vida; del cual emergen resistencias, transformaciones, conflictos, que son también políticos.

Este apartado, al igual que proponer otra forma de entender la política lejos de la partidista, busca reconocer que ésta sucede en espacios y niveles diversos. Entonces política no es sólo lo que sucede en los gabinetes, las casillas y los partidos, pero tampoco son sólo las alternativas comunitarias y organizativas en forma de manifestaciones, mítines, revoluciones. Hay luchas y resistencias que se libran en el terreno de la cotidianidad, de lo cercano, lo local, lo personal, lo privado y que pueden encarnar propuestas políticas robustas y radicales. El feminismo se ha cansado de repetirnos que “lo personal es político”. Como diría el manifiesto de la ternura radical hay que: “creer en los efectos políticos de los movimientos internos”, hay que ampliar el imaginario social de lo que es “cambiar el mundo” para que las revoluciones masivas no sean las únicas que cuentan cuando hablamos de hacer política. Así es que podremos reconocer la potencia de los encuentros, de los diálogos y los

afectos como herramientas de transformación de realidades injustas. En conclusión, el diálogo es un encuentro político con la potencia de transformar las relaciones entre epistemologías y subjetividades diversas.

No neutralidad y quehacer intelectual

Habiendo abordado lo anterior emerge una segunda pregunta, *¿por qué hablar de política?* Ésta es una de las incógnitas principales que nos atraviesan, en general en la vida cotidiana tanto como personas que habitan el mundo como, específicamente, sujetos involucrados en la construcción de conocimiento y teoría desde la academia y la intelectualidad. Como ya hemos mencionado antes, muchas veces ronda la idea de una supuesta neutralidad dentro del conocimiento académico y teórico, cuestión que a lo largo del escrito ya cuestionamos al grado que me atrevería a decir que desmentimos. Esto es lo que hace importante hablar de política, pues si nuestras prácticas, teorías y praxis son políticas y nosotrxs somos agentes, hay que elegir intencionadamente con qué visiones del mundo nos sentimos alineadas para que nuestro trabajo esté al servicio y responda a ellas.

¿Por qué hablar de política? porque estamos indignadxs y cansadxs de vivir en una realidad que se yergue y edifica en la opresión sistemática de algunas subjetividades. Hablar de política para reconocer que podemos transformar las situaciones que nos lastiman y con las que decidimos no estar de acuerdo. Hacer política es un constante ejercicio de negar aquello que atenta contra la dignidad y afirmar el mundo que sí deseamos, de no rendirnos ante las situaciones que parecen sobrepasarnos y de intentar una y otra vez imaginar otros mundos posibles. Sentimos indignación ante la violencia estructural y sistemática que existe en el campo de la epistemología y que ejercen los conocimientos científicos sobre otros saberes y prácticas ancestrales, indígenas, alternativas, campesinas, feministas y un largo etc. El capítulo dos dejó suficientemente claro cuál es el panorama del que surgen estas líneas, un panorama en el que el poder es constantemente ejercido y utilizado en favor de la hegemonía y, consecuentemente, reproduciendo subalternidades. En ese capítulo ahondamos en cómo es que la ciencia se encuentra en una posición privilegiada frente a otros conocimientos, que se ha ido construyendo de forma histórica y que por lo mismo requiere de esfuerzos y luchas ponerlo en duda e intentar transformarlo. Ese es el propósito de este trabajo de investigación, ahí radica su compromiso político y social, definido por Fals Borda como: “la acción o la actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al

servicio de una causa” (Fals-Borda 2009, 243) Es así como desde la inconformidad con habitar un mundo desigual surge este trabajo y se sostiene de la esperanza de que las cosas pueden ser diferentes, que los conocimientos pueden encontrarse y relacionarse desde lugares más dignos, en este caso: desde diálogos interculturales que permitan reconocer qué mundos son nombrados al escuchar la diversidad de conocimientos que ya de hecho existe.

Reconocemos que todo quehacer es político y que tanto el intelectual como el académico no son la excepción, sino todo lo contrario, es por eso que tomamos esta plataforma, estas líneas para explorar qué podemos aportar en el ámbito epistémico para transformar un poco el mundo en busca de ser un lugar que desde la interculturalidad crítica reconozca y dignifique los conocimientos, mundos y existencias de las subalternidades históricamente producidas. Varios autores, algunos que ya hemos mencionado y otros que retomaremos posteriormente, se han encargado de reflexionar profundamente acerca de la producción de teoría y conocimiento con el afán de hacer hincapié en que una como intelectual y como sujeto no se puede desentender de los postulados, propuestas o miradas que construye. Sobre todo cuando en nuestra práctica ponemos en el centro subjetividades y visiones del mundo de otrxs, que al mirar interpretamos desde nuestros propios lugares de enunciación. Es por eso que además de politizar y complejizar la construcción de conocimiento, tenemos que comprometernos con ser críticos de nuestro propio trabajo y de lxs demás en un afán de no nombrar los mundos ajenos desde contextos lejanos y externos y además que muchas veces implican una posición de poder y privilegio. “Si la teoría no deja de ser política, la mirada crítica y reflexiva nunca debe descansar” (Ema 2004, 2).

En ese mismo sentido, es parte del trabajo intelectual pensar tanto colectiva como individualmente qué es lo que nos impulsa, inspira o llama del trabajo que hacemos. El conocimiento y las habilidades que una formación académica proporciona, al no ser naturales, pueden utilizarse para distintos fines. Este trabajo en particular, como ya se ha mencionado antes, tiene el objetivo de visibilizar la diversidad cultural y epistémica que existe en el mundo y buscar formas en que éstas sean dignificadas y reconocidas. Todo esto como un quehacer constante de lucha y resistencia ante la hegemonía epistémica y su ejercicio de poder. Es por eso que, en palabras del pedagogo Paulo Freire, este trabajo es un esfuerzo de: “poner la academia al servicio del pueblo” (Freire 2004) en tanto que lo que de aquí emerge puede ser una guía o un punto de partida, una mirada que teja distintos conceptos con el fin de seguir luchando por la justicia epistémica y social.

“Porque somos optimistas, luchamos. Porque tenemos esperanza en un destino somos críticos” (Gonzalez Casanova 1984)¹⁰

La última parte de este capítulo es una forma de darle cierre a lo que hemos estado desarrollando sobre la politicidad, el compromiso político y la reflexión sobre qué implica accionar desde cierto lugar de enunciación. Es un apartado enfocado en recordar que esas visiones políticas de las que hemos hablado se nutren y sostienen en sueños y esperanzas que tanto individual, pero sobre todo colectivamente vamos construyendo y son tanto guía como destino de lo que deseamos. Comprometerse con transformar las cosas de este mundo que consideramos injustas o no dignas requiere de la capacidad de pensar en alternativas. Para construirlas, hay que acompañarnos de ideas que nos hagan sentido, nos sostengan y nos alienten a seguir buscando cambiar aquello con lo que no estamos de acuerdo. Distintos autores en distintos momentos han denominado estos sentipensares que acompañan las labores críticas y transformadoras de diferentes maneras. Freire, por ejemplo, los codifica en términos de sueños y esperanza. Los primeros como aquello que envuelve la práctica educativa y que por lo mismo acompaña siempre a quienes la ejercen en su labor por educar. “no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías.” (Grito manso 2004, 51) Habla específicamente de la experiencia educativa porque su labor es desde ese frente, asimismo en esta tesis nos hace sentido su aportación porque un trabajo de titulación también está forzosamente contenido en la práctica educativa. Además el ámbito de la epistemología que aquí convoca mucho tiene que ver con cómo es que se transmiten los conocimientos y eso es una práctica pedagógica y educativa, muchas veces no formal por no estar dentro de las instituciones escolarizadas, pero al final de cuentas considerada como parte fundamental de nuestra educación. El pedagogo brasileño afirma que nuestras prácticas, en tanto que políticas, están envueltas en sueños y anhelos, esta tesis no es la excepción. Ante una realidad en la que los conocimientos, las visiones del mundo y las subjetividades que las encarnan están ordenadas jerárquicamente y muchas veces inmiscuidas en relaciones de poder que resultan en prácticas violentas, soñamos con otras formas de encontrarnos epistemológicamente. Soñamos con alternativas que se construyan sobre el reconocimiento mutuo del otrx, que abrace la diferencia, no le tema al desencuentro o al conflicto y que se comprometa con un diálogo genuino no enfocándose solamente en el resultado de éste sino

¹⁰ González-Casanova en discurso público de la fundación del periódico La Jornada

en todo lo que pueda emerger del proceso. Soñamos con diálogos interculturales que nos permitan problematizar la realidad y la jerarquía epistémica a la que todos hemos adscrito sin reparar en ello; diálogos interculturales en los que pongamos en crisis lo que pensamos y que cuestionemos nuestros propios marcos epistémicos y hagamos espacio para la ignorancia, el saber y el conocer con otros. Lo que está aquí contenido es “un sueño, pero uno que se sueña en el insomnio de la praxis.” (16 Maclen Walsh) Esto quiere decir que mientras soñamos actuamos para hacerlo posible.

Otros autores desde sus lugares particulares hablan en términos de utopías cuando se refieren a aquello que impulsa y sostiene sus quehaceres y les da sentido. El más reconocido cuando traemos a colación este concepto es Eduardo Galeano quien citando al cineasta argentino Fernando Birri, nos invita a pensar la utopía como aquello que aunque se aleje, “sirve para caminar”. Esta palabra condensa mucho de lo que en este apartado queremos retomar: pensar nuestras propuestas y alternativas como búsquedas constantes que en la prueba, el error y el contacto con otros se transforman, que en buscar se encuentran y se construyen como posibles alternativas al mundo que desean construir. Estas utopías son nuestros horizontes construidos en el terreno de la imaginación, aquello que aspiramos y para lo cual vale la pena seguir luchando; porque creemos que es posible transformar aquello del mundo que nos indigna, imaginamos utopías en las que esto no esté presente.

Ambos conceptos arriba expuestos existen en el terreno de la esperanza, sin ésta no puede haber sueños, utopías, anhelos. Para Freire, y aquí lo compartimos, la esperanza es una cualidad indispensable de quien se dedica a enseñar y, por lo mismo, quien se dedica a luchar. Este trabajo de investigación es una forma de lucha epistémica por reconocer los saberes y conocimientos subalternizados y un esfuerzo de imaginar otras formas de relación entre ellos y los saberes hegemónicos. Tenemos la esperanza de que existen formas distintas de construir relaciones entre conocimientos que dignifiquen cada uno de ellos y sus lugares de enunciación.

Cuando hablamos de esperanza no nos referimos a la relación que ésta puede tener con el hecho de “esperar” en un sentido pasivo y que no reconozca nuestra agencia. Todo lo contrario, como hemos dicho ya en los otros apartados de éste capítulo, nuestra esperanza alberga nuestros sueños y éstos se sostienen de y son base para el reconocimiento de nuestra agencia y la puesta en práctica de la misma. Porque lucho sueño y porque sueño lucho, proceso bidireccional que tiene en el centro la praxis como punto nodal y guía que nos invita a siempre seguir haciendo. Muchas veces lo que se critica de quienes hablan de esperanza es un idealismo y optimismo sin principio de realidad; para nosotras y para quienes ponemos a

dialogar en este escrito implica algo lejos de ello. Como dice Freire: “Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea.” (Freire 2009, 24) Entonces es crucial comprender que tener esperanza no significa esperar a que los cambios sucedan por sí solos, sino hacer esperanzadamente, dejar que nuestros sueños guíen nuestras acciones y confiar en que podemos trabajar colectivamente para hacer esos sueños realidad.

Habiendo dicho lo anterior parece que la pregunta que surge ahora es ¿qué tiene que ver esto con el diálogo intercultural?, Freire ya nos dio la respuesta al decir que “si el diálogo es el encuentro de los hombres [sic] para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo.” (Freire 2009, 75) En nuestras propias palabras, tiene sentido pensar en los sueños, las utopías y la esperanza porque para qué hacer algo si no creemos que aporta a las transformaciones del mundo que nos parecen urgentes. Para el diálogo, incluido el diálogo intercultural, la esperanza implica la posibilidad de cambiar y asimismo el compromiso de intentarlo, pues requiere del reconocimiento del otrx y de unx mismo como seres dinámicos y agentes de nuestras realidades.

CAPÍTULO V

No buscamos dar respuestas, sino construir más preguntas

A lo largo de los primeros cuatro capítulos de este trabajo de investigación hemos mencionado repetidas veces la “propuesta” que queremos que resulte de éste. Buscamos que sea, al mismo tiempo, la conclusión del trabajo y una semilla que deje para reflexiones futuras.

Los capítulos anteriores han ido contestando las preguntas más básicas que rodean el planteamiento final: ¿desde dónde?, ¿con quiénes?, ¿cómo? y ¿para qué? Habiendo pasado por cada una de ellas, es momento de adentrarnos en el qué más específico, en lo que buscamos aportar al escribir esto. Buscando ser consecuentes con lo que hemos dicho antes, la intención no es dar una solución sino abrir la perspectiva y sentar las bases para un reflexionar y construir en conjunto ante una crisis y problemática como la aquí previamente enunciada. La propuesta concreta sueña y mira, en el horizonte, el diálogo intercultural como una herramienta de mediación en situaciones de conflicto y/o interacción e intercambio

epistémico. Su objetivo es acercarnos un poco más a facilitar este tipo de diálogos y a estar más preparadxs, aunque sea epistémicamente, a la hora de pensar en ponerlos en práctica.

Una primera parte de la aportación es toda la discusión que ya fue enunciada en los capítulos anteriores, así como las invitaciones que se desprenden de ésta. Ya que es una suerte de diálogo entre autores y posturas que se han construido en torno al tema tiene mucha tela de donde cortar para poder reflexionar. Tener en un mismo escrito tantas perspectivas nos permite abrir la conversación y llegar a conclusiones propias de lo que otrxs han dicho.

La otra parte de esta propuesta es la que va a desarrollarse a lo largo de este capítulo, pretende ser un cúmulo de preguntas sobre el diálogo intercultural y otros temas tocantes a él que nos marquen ciertas directrices para la praxis. Una herramienta que al pasar por ella nos mueva y aporte como facilitadorxs de diálogos interculturales a profundizar en nuestros quehaceres y hacer que éstos respondan o se alineen a construir los mundos que nos interpelan y que soñamos a partir de una apuesta en la pregunta como herramienta fundamental que nos ayude a pensar o mejor dicho problematizar el diálogo intercultural.

Si partimos del hecho de que dialogar no es únicamente platicar o conversar y por lo mismo tenemos que construir los espacios en los que los diálogos sucedan, hay que reconocer que es un trabajo en sí mismo el sentar las bases para estos acontecimientos. Este capítulo busca ayudar a esta construcción a partir de poner sobre la mesa preguntas y reflexiones que nutran las posibles emergencias de diálogos interculturales.

La herramienta a la que nos referimos se inspira de y está contenida en lo que Paulo Freire denomina “una pedagogía de la pregunta” lo cual se refiere al hacer preguntas colectivamente como una forma de explorar el mundo y construir conocimiento de manera conjunta. Es por esto que nuestra herramienta propuesta se conforma de preguntas y no de respuestas, pues es en el pensar colectivo en donde podemos seguir conociendo el mundo y generando herramientas para gestionar diálogos interculturales reconociendo que cada una tiene conocimientos y experiencias que aportan a este conocimiento colectivo. Es tentador querer insertarnos en las lógicas académicas normativas y buscar dar respuestas a las problemáticas que hemos denunciado pues como dice Freire, “el camino más fácil es, justamente, la pedagogía de la respuesta, porque en ella no se arriesga absolutamente nada” (Freire 2015) pero es por eso mismo que vale la pena la exploración, sin miedo al error, al camino dos veces recorrido, a aprender paso a paso con tal de que sea un sendero reflexivo, colectivamente creado, co-construido y que realmente sea contextualizado y responda a las necesidades y a los territorios en los que acontezca.

Un par de conceptos para enmarcar la propuesta

Como parte de la práctica pedagógica de Freire y que es también parte fundamental de este trabajo, está el concepto de problematización. Ésta se refiere a la acción constante de poner en cuestionamiento la realidad, de no asumirla como inamovible y de pensarnos en relación a ella con el fin de explorar lo que la compone y, si es necesario, pensar en cómo es que podemos transformarla. “Para Freire, la problematización debe alcanzar la realidad concreta en la que los individuos viven, volverlos conscientes de su realidad y motivarlos para luchar por la transformación del contexto que los oprime.” (Streck et al. 2008, 414) La problematización está enmarcada en el trabajo con las subalternidades y busca ser una herramienta para visibilizar las estructuras de poder y las formas en que éste se ejerce en cada contexto y situación. Asimismo, es un quehacer que reconoce la pregunta como una práctica potente y poderosa para la construcción de saberes, la transformación de los sujetos y del mundo que les rodea.

Habiendo dicho lo anterior, la propuesta que hacemos en esta tesis es una invitación a adentrarnos en la pedagogía de la pregunta; a partir de las líneas y aportaciones teóricas y conceptuales previamente exploradas y de un conjunto de preguntas, esquematizadas en una herramienta, para pensar y problematizar el diálogo intercultural mismo. El diálogo intercultural no es nada en sí mismo, no es una cosa estática, esencializada o previamente definida, es el espacio de posibilidad para que emerjan encuentros interculturales. La naturaleza de estos diálogos será dependiente al contexto, a los sujetos y colectividades que de él formen parte. Además de que pueden servir a muchos intereses y pueden buscar resultados diversos. Es por eso que esta tesis propone un tipo de diálogo intercultural específico en el que es necesario romper con la inercia y antes de querer ponerlo en práctica hagamos el ejercicio de preguntarnos cómo es que queremos que éste sea. El trabajo de investigación aquí desarrollado busca ser un llamado de atención y una invitación a hacernos esas preguntas y construir diálogos interculturales consecuentes con la visión del mundo que queremos. Que en este caso es una visión del mundo digna y que resista frente a las opresiones históricas y sistémicas. El diálogo intercultural no es bueno ni deseable en sí mismo, puede ser funcionalista y servir a intereses hegemónicos como ya denunciaba Walsh y cómo suele ser la mayoría de las veces, pero también puede ser problematizador de las relaciones de poder entre epistemologías e incluir miradas críticas, decoloniales, antipatriarcales, anticapitalistas para aportar a la construcción de mundos más dignos, como buscamos en esta tesis. En estos mismos términos, tanto la problematización como el marco

más grande en el que está inserta (la pedagogía de la pregunta) hacen sentido en tanto que “el ser humano es un ser dialógico que, al preguntarse sobre el mundo, comienza a buscar a los otros para entablar explicaciones y buscar entendimientos. Por eso Freire defiende una pedagogía de la pregunta en oposición a la pedagogía de la respuesta.” (Freire 2015)

Un aporte como el que hacemos aquí surge y hace sentido específicamente en el contexto y desde el lugar de enunciación particular del que surge. Para reforzar la idea de que como sujetos inmersos en el mundo académico e intelectual nuestro quehacer no es neutral, parece prudente pensar más que en dar respuestas, en plantear preguntas e incitar a la reflexión colectiva sobre temas que nos convocan como comunidad. Comenzar con la problematización desde nuestros espacios más cercanos. Específicamente este trabajo de titulación está contenido dentro de la licenciatura de Desarrollo y Gestión Interculturales y en este mismo espacio académico sabemos que hay muchos huecos y lagunas a la hora de poner en práctica nuestros conocimientos teóricos y las herramientas metodológicas que nos fueron enseñadas, como en el caso del diálogo intercultural. Es por eso que esta tesis busca ahondar un poco más y robustecer este concepto con el objetivo de que al ponerlo en práctica tenga más complejidad a su alrededor y también para que sirva como punto de partida a quienes quieran utilizar esta herramienta.

Diálogo intercultural como espacio pedagógico

Este apartado tiene como objetivo reconocer el diálogo intercultural no sólo como una “herramienta” sino como un espacio de encuentro entre subjetividades y conocimientos y, por consecuencia, como un espacio pedagógico. Con esto nos referimos a un espacio en el que construimos conocimiento, sentido y significado del mundo que nos rodea.

La educación formal y escolarizada nos ha hecho creer que las prácticas de enseñanza-aprendizaje únicamente suceden dentro de las instituciones y en los espacios-tiempos pedagógicos delimitados por los sistemas educativos. Lo cual asume muchas cosas y delimita lo que es y lo que no es un espacio educativo de forma bastante reducida. Entre esas asunciones está aquella de que uno aprende únicamente en espacios donde hay una autoridad o figura de poder que tiene el conocimiento y lo transmite a otros. Muchas corrientes pedagógicas, entre las que destaca la Educación Popular, han tomado años y largas trayectorias para reconocer que el aprendizaje y los procesos de construcción de conocimientos suceden todo el tiempo en el encuentro con los demás. El reconocimiento de esto es fundamental para lo que plantea esta tesis, pues el diálogo intercultural como lo

entendemos aquí tiene la premisa de que aprendemos y nos construimos como sujetos en sociedad y en el encuentro con otras personas y sus formas de ver el mundo. Los espacios pedagógicos no formales son muchos y variados a lo largo de nuestra vida, desde los ambientes familiares que nos enseñan muchas cosas de cómo existir y empezar a incorporarnos a la vida social hasta los encuentros constantes con información en plataformas como los medios de comunicación o las redes sociales. Muchos de estos encuentros suceden sin planeación y en el acto de existir y habitar ciertos espacios, aprendemos constantemente y muchas veces sin planearlo; lo que aquí proponemos es propiciar y hacer suceder encuentros intencionados que reconozcamos como espacios pedagógicos y a los cuáles acercarnos con apertura y valoración de los mismos como oportunidades de construir conocimiento con otrxs, en los que se ponga en el centro la diversidad cultural y epistémica. Ampliar esa mirada permite reconocer que aprendemos siempre que nos encontramos con visiones del mundo distintas a la nuestra, siempre que intercambiamos palabras, ideas, saberes, preguntas, ignorancias y demás. Es por eso que el diálogo intercultural es un espacio educativo en sí mismo y en tanto que tal y alineado a la educación popular de Freire, si se internacionaliza de esta forma puede ser un espacio con su propia potencia de transformar el mundo, nuestras relaciones con él y con lxs otrxs.

Parte de la propuesta de este trabajo de investigación es que dentro de ese carácter pedagógico se retomem metodologías o propuestas de la educación popular. Específicamente nos gustaría que tenga un lugar central la problematización en los procesos dialógicos. Este concepto surge desde la pedagogía de Paulo Freire para referirse a un ejercicio de preguntarse constantemente sobre la realidad y el mundo que se nos presentan como algo estático y ya dado. Es un principio muy similar al pensamiento crítico en tanto que pone en cuestionamiento lo que nos rodea y, específicamente en nuestros contextos, pone en duda las relaciones de poder y subordinación con el fin de pensar en alternativas de existencia a éstas. Entender mejor a partir de la curiosidad genuina cómo es que explicamos las cosas que pasan y cómo vemos el mundo, para así, en el ejercicio de la reflexión pensar en cómo podemos actuar para transformarlo. Esto retoma mucho de lo que se desarrolló en el capítulo anterior ya que la problematización implica un reconocimiento de la politicidad y agencia que tenemos como sujetos y colectividades.

En este sentido, el diálogo intercultural como aquí lo planteamos es un espacio en el que también la pregunta es la metodología fundamental de construcción de conocimiento y de encuentro entre epistemologías. De esto último, ahondaremos más en el siguiente apartado de

este capítulo, por ahora queda seguir formulando por qué proponer preguntas y qué hacer con ellas.

Para que la herramienta epistémica que estamos proponiendo en esta tesis funcione, debemos de reconocer el diálogo intercultural como algo que “está por construirse” no como una metodología estática, previamente dada y en sí misma deseable sino como algo en lo que hay que trabajar para procurar su acontecer. En ese mismo sentido, nos gustaría resaltar un entendimiento del diálogo intercultural como un espacio de enseñanza-aprendizaje, que al ser un espacio de intercambio, y encuentro sea también de construcción colectiva de conocimientos. Es por eso que nos parece relevante retomar las aportaciones de Paulo Freire que ya hemos desarrollado en los capítulos anteriores del diálogo como metodología y herramienta de transformación tanto de las subjetividades, como de los entornos a partir del encuentro de visiones del mundo. Nuestra mirada del diálogo intercultural, muy influenciada por la de Paulo Freire que lo entiende como “el camino mediante el cual los hombres [sic] ganan significación en cuanto tales” (Freire 2009, 71), que a demás se enmarca dentro de la pedagogía de la pregunta, y es guiado por la curiosidad genuina y la problematización, nos hace invita a que la herramienta que proponemos en este trabajo también lo sea.

Un mapa que nos ayude pensar juntas

En este último apartado del capítulo final de la tesis intentaremos concretar algunas cosas que anteriormente han sido formulaciones y posicionamientos abstractos. Más allá de las discusiones teóricas y las herramientas epistémicas que ya se fueron desarrollando en los demás capítulos, este trabajo también busca dar como resultado una herramienta un poco más concreta para pensar el diálogo intercultural. Por medio de preguntas organizadas a manera de mapa mental queremos recorrer los puntos nodales del diálogo intercultural como aquí ha sido propuesto y atravesarlos por los ejes que consideramos más importantes con el fin de que auxilie a quienes estén interesadas e interesados en facilitar, acompañar, cuidar o proponer diálogos interculturales en sus comunidades y espacios.

La herramienta/mapa que proponemos es un conjunto de preguntas detonadoras, poderosas, generadoras de discusión y reflexión que acompañen el quehacer del diálogo intercultural. Insertas en una pedagogía de la pregunta, consideramos que si tenemos que concluir algo de las aportaciones y guías teóricas que se han revisado, hace sentido que sean preguntas que mantengan viva la problematización y reflexión en torno al tema de la problemática entre epistemologías. Partimos de la asunción de que otros encuentros son

posibles pero están por construirse y por ser pensados, y que requieren de un esfuerzo intencionado para lograr suceder, camino en el cual creemos que la pregunta es guía y formulamos algunas que consideramos pueden ser de gran ayuda.

Retomamos preguntas que han hecho otros autores de los que ya hablamos antes, generamos las propias y las ordenamos intencionadamente para que sean un recorrido interesante y fluido que abarque lo que consideramos más fundamental del diálogo intercultural que aquí se propone. No sin antes recordar que “el mapa no es el territorio”, lo que quiere decir que por más que brindemos herramientas para pensar conjuntamente, la realidad y cada situación contextualizada requerirá de sus propios ejercicios de localización y contextualización. El mapa es una herramienta, un marco de pensamiento que nos ayuda a leer el territorio y a posicionarnos en él, pero no podemos aferrarnos al mismo, hay que abrazarlo con sus limitantes y explorar la realidad con mirada y corazón abierto a lo que de ella pueda emerger y dispuestas a improvisar, movernos y transformarnos en el camino.

Esta herramienta está compuesta por diferentes ejes que contienen dentro de sí preguntas detonadoras para pensar en cada uno de éstos contenidos en el ejercicio de los diálogos interculturales y su puesta en práctica. En el acto de recorrer estas preguntas y estos ejes, preferiblemente en diálogo, se irán develando varios de los puntos abordados en los distintos capítulos con el fin de visibilizar algunas de las cosas que están en juego cuando hay encuentro y relación entre epistemologías. Este mapa no funciona por sí mismo, requiere estar acompañado de la reflexión previa que se ha hecho respecto a la ciencia y su relación con otros saberes, sus principios fundantes y el consecuente posicionamiento político de acompañamiento de las subalternidades. Además, las preguntas que contiene parecen ser de más ayuda para repensar las dinámicas internas y las relaciones de poder que se visibilizan o están presentes en el acto de dialogar. Sin embargo, conforme la fuimos trabajando notamos un poco más limitada su capacidad de incidir de manera más profunda en el poder estructural y sistemático que rodea los diálogos interculturales y las subjetividades que lo ejercen y reproducen. Es por eso que acompañarlo de las reflexiones teóricas que han tenido lugar anteriormente es tan relevante.

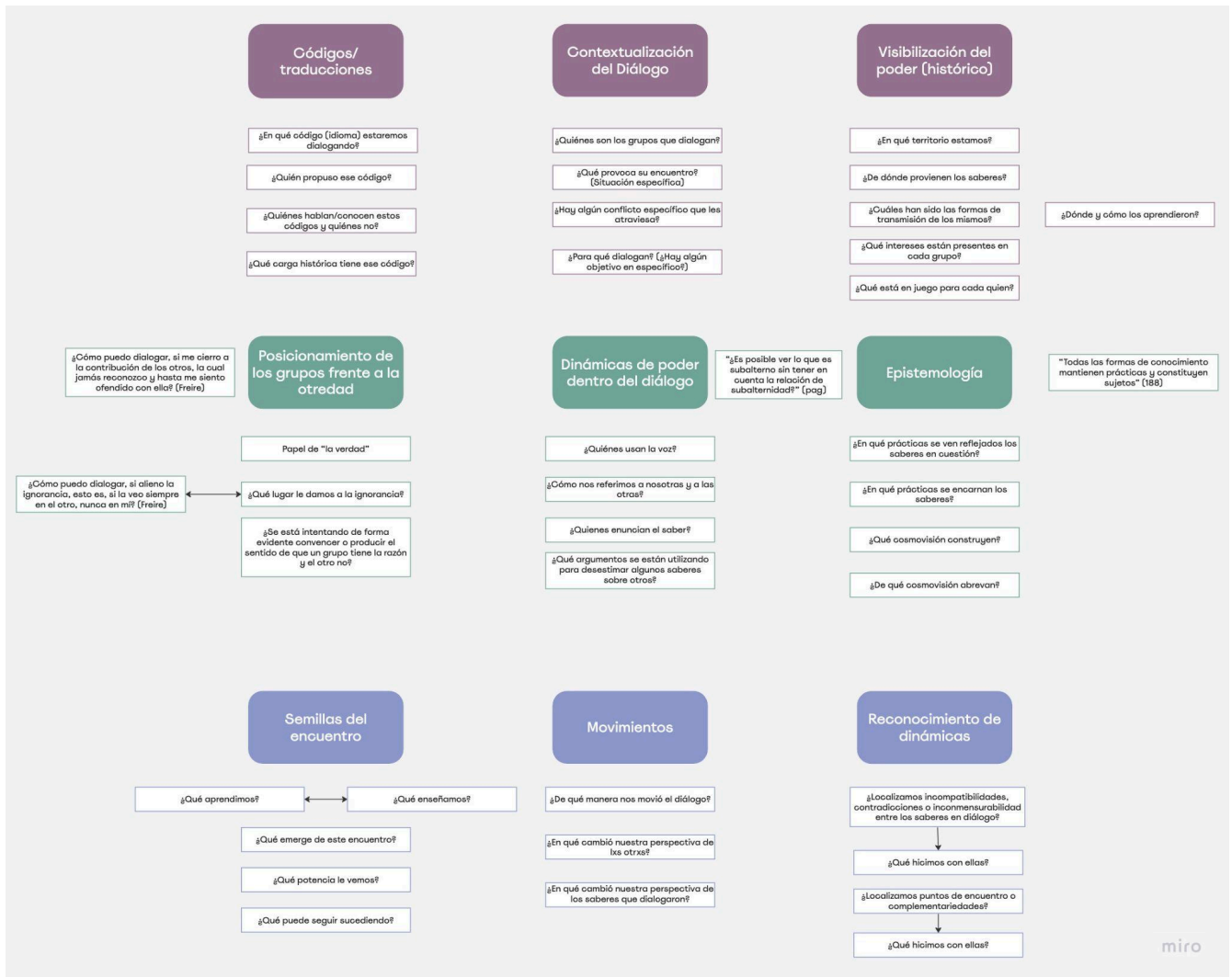
Es muy importante reconocer y recordar que esta herramienta está lejos de ser un protocolo fijo y estático el cual seguir al pie de la letra en el quehacer de pensar y hacer suceder un diálogo; incluso está lejos de contener todas las ideas y discusiones que se han ido tejiendo a lo largo del escrito y mucho menos todas las que faltan por acoger en relación a estos temas. Es únicamente un esfuerzo por sacar un resultado un poco más concreto y metódico que nos acompañe más allá de la retórica y la discusión general del tema. Es una

primera invitación a apropiarnos de la pregunta como forma de acompañar nuestros procesos de facilitación y planeación y de específicamente visitar estas preguntas y lo que nos provoquen para salir de una inercia en la que no se piense en alternativas a los encuentros que de hecho ya están sucediendo pero en lógicas y tónicas que no permiten transformaciones más dignas, justas y horizontales.

El mapa está dividido por ejes temáticos en los que se agrupan preguntas que van bien juntas y se complementan entre sí. Estos ejes surgen de las distintas discusiones que se han planteado a lo largo de los primeros cuatro capítulos. Los ejes a su vez están ordenados en tres momentos distintos: la planeación, ejecución y retroalimentación del diálogo. Cada uno de éstos consideramos es fundamental para el ejercicio de dialogar y requiere de una problematización previa para que el diálogo intercultural que emerja tenga condiciones deseadas como las que aquí nos convocan.

Jugando a responder preguntas

A continuación se encuentra el mapa de preguntas dividido en tres diferentes momentos y cada uno de ellos en tres ejes:



Cada una de las preguntas que está ahí plasmada es intencional y busca traer a presencia algún punto importante de las discusiones que conforman los primeros cuatro capítulos de este trabajo. Si bien la herramienta busca ser este banco de preguntas generadoras y que el chiste de ellas es también provocar y propiciar reflexiones, consideramos importante hacer una pequeña explicación sobre por qué cada una de esas preguntas en específico está alineada con la propuesta de diálogo intercultural que queremos esbozar. Para ello, realizamos una tabla que puede ir acompañando el mapa en la que se exponga de manera breve el *por qué* de cada una de las preguntas, esto no hace que sean menos cuestionables, criticables, móviles o transformables, por el contrario creemos que sabiendo qué es lo que cada pregunta quiere traer a la discusión podemos generar más y mejores puntos de abordaje de los mismos y de otros temas.

Momento	Eje	Pregunta	¿Por qué?
---------	-----	----------	-----------

Planeación	Códigos /traducciones	¿En qué código/idioma estaremos dialogando?	La forma en que nos expresamos y nombramos el mundo tiene la capacidad de generar más distancias o de acercarnos y permitir entendernos. Preguntarnos y no asumir sobre el código permite que la decisión sea consciente y no únicamente la reproducción del código hegemónico por <i>de fault</i> .
		¿Quién propuso ese código?	Visibilizar que sistemáticamente se asumen como “comunes” códigos impuestos desde el poder que generan o reproducen desigualdades entre quienes dialogan. (Ej: idiomas, palabras, paradigmas etc)
		¿Quiénes hablan/conocen estos códigos y quiénes no?	En algunas ocasiones la imposición de estos códigos deja fuera ciertos sujetos de la posibilidad de dialogar o de hacerlo en sus términos preferidos.
		¿Qué carga histórica tiene ese código?	El lenguaje y las maneras en que nombramos al mundo son construcciones sociales con cargas históricas y políticas. Visibilizar de dónde surgen estos códigos permite hacer un recorrido de las imposiciones de los mismos y decidir cómo queremos posicionarnos ante el uso de los mismos.
	Contextualización del Diálogo	¿Quiénes son los grupos que dialogan?	Tener claro los sujetos involucrados del diálogo como punto de partida incluso antes de que suceda.
		¿Qué provoca su encuentro?	Contextualizar los

		(Situación específica)	encuentros dentro de un panorama más amplio y reconocer si hay algo más en juego que sólo el diálogo en sí mismo.
		¿Hay algún conflicto específico que les atraviesa?	Partir de un principio de realidad bien enraizado para que la posibilidad de desencuentro no nos tome por sorpresa si el diálogo ya se está dando en un marco conflictivo.
		¿Para qué dialogan? (¿Hay algún objetivo en específico?)	Tener en cuenta la brújula implícita o explícita de los grupos al dialogar, sabiendo que puede transformarse a lo largo del encuentro.
	Visibilización del poder (histórico)	¿En qué territorio estamos?	Los lugares donde los diálogos suceden tienen la potencia de propiciar encuentros o desencuentros, suelen no ser neutrales. El territorio desde el que hablamos es importante para los saberes que construimos.
		¿De dónde provienen los saberes?	Los saberes no surgen de la nada. Están anclados a tradiciones, espacios y prácticas sociales distintas. Además muchas veces provienen de diferentes cosmovisiones.
		¿Cuáles han sido las formas de transmisión de los mismos?	La forma en que los saberes se transmiten nos dice mucho de ellos. Además en un diálogo puede fungir como manera de legitimar o deslegitimar su valor.
		¿Qué intereses están presentes en cada grupo?	Los diálogos interculturales no son neutrales. Tener presentes cuáles son los

			intereses que rodean (implícita o explícitamente) el diálogo nos permite tener una mejor mirada para lo que puede suceder.
		¿Qué está en juego para cada quien?	Es probable que quienes dialogan tengan en juego cosas distintas. Tenerlo presente nos permite dimensionar el impacto del encuentro en cada una de las partes y los sujetos que se involucran en él.
Ejecución	Posicionamiento de los grupos frente a la otredad	¿Qué papel ocupa el concepto de “verdad” en el diálogo?	Dado que muchas epistemologías han abrazado este concepto y lo han convertido en un mecanismo de poder, tiene sentido saber cómo está presente en el diálogo.
		¿Se está intentando de forma evidente convencer o producir el sentido de que un grupo tiene la razón y el otro no?	Los diálogos interculturales no buscan ser espacios de imposición o en los que la premisa de quién tiene la razón y quién no esté presente.
		¿Qué lugar le estamos/están dando a la ignorancia?	Retomar la invitación de la educación popular a no rechazar la ignorancia como algo negativo o de lo cual tener o producir vergüenza. No permitir que desde esas narrativas se deslegitiman saberes.
	Dinámicas de poder dentro del diálogo	¿Quiénes usan la voz?	El uso de la voz en un diálogo es una de las formas principales de ejercer poder. Es importante ser consciente de quiénes hablan y, más importante, de quiénes guardan silencio o son silenciados.

		¿Cómo nos referimos a nosotros y a las otras?	Las formas que utilizamos para referirnos a lxs otrxs dicen mucho de cómo es que les percibimos y cuáles son las formas que tenemos de reconocer su existencia.
		¿Quiénes enuncian el saber?	Similar al uso de la voz, dice mucho de una epistemología y de las estructuras de poder quiénes son los sujetos con que enuncian los saberes que les construyen.
		¿Qué argumentos se están utilizando para desestimar algunos saberes sobre otros?	Las relaciones entre epistemologías muchas veces implican desacreditar o hacer menos a ciertos conocimientos, haciendo uso de razones o argumentos históricamente contruidos y edificados en estructuras de poder.
	Epistemología	¿En qué prácticas se ven reflejados los saberes en cuestión?	Los saberes se construyen en el hacer y a su vez se producen en el mismo acto. Las epistemologías construyen visiones del mundo y se materializan en prácticas específicas que en el sentido contrario también aportan a la construcción de ésta.
		¿En qué prácticas se encarnan los saberes?	Las formas de entender no están relegadas al ámbito de la razón, implican formas de habitar y de acuerpar el conocimiento. Esto puede incluir valores, técnicas, artefactos, acciones, decisiones etc.
		¿Qué cosmovisión construyen?	Visibilizar que los conocimientos construyen formas de vidas y de hacer

			sentido al mundo.	
		¿De qué cosmovisión abrevan?	Evidenciar (en caso de ser posible) qué cosmovisiones están en diálogo y cómo desde el ámbito del saber están siendo invocadas.	
Retroalimentación Reconocimiento	Semillas del encuentro	¿Qué aprendimos? ¿Qué enseñamos?	Un espacio de reconocimiento de lo que sucedió en el acto de encontrarnos e intercambiar con otrxs.	
		¿Qué emerge de este encuentro?	Evidenciar y reconocer qué cosas surgieron de este encuentro	
		¿Qué potencia le vemos?	Hacer visible que el diálogo puede ser solamente un detonador de otros procesos	
		¿Qué puede seguir sucediendo?	Nombrar si vemos un curso de acción evidente que sale del diálogo.	
	Movimientos	¿De qué manera nos movió el diálogo?	Reconocer que los encuentros que tenemos con otrxs tienen la capacidad de movernos y hacernos cambiar o reafirmar perspectivas.	
		¿En qué cambió nuestra perspectiva de lxs otrxs?	La importancia de analizar o hacer notar cómo es que ahora es diferente nuestra forma de ver al otrx que antes de dialogar	
		¿En qué cambió nuestra perspectiva de los saberes que dialogaron?	Reconocimiento de nuestra parcialidad e ignorancia de los saberes ajenos a los propios y la capacidad y apertura de cambiar nuestras preconcepciones	
		¿Localizamos incompatibilidades, contradicciones	o	Visibilizar el desencuentro y en qué medida se manifestó. Hacer lugar a

	Reconocimiento de dinámicas	inconmensurabilidad entre los saberes en diálogo?	que no tiene que haber únicamente (o en absoluto) puntos de encuentro y conexión.
		¿Qué hicimos con ellas?	Hacer espacio para pensar cómo manejamos las situaciones de desencuentro en el diálogo
		¿Localizamos puntos de encuentro o complementariedades?	Dar lugar a que en los diálogos haya puntos en común y formas de construir en conjunto. No polarizar y dicotomizarnos entre grupos y en caso de que suceda poder reconocer en dónde y a causa de qué.
		¿Qué hicimos con ellas?	Hacer espacio para pensar cómo manejamos las situaciones de encuentro y unión en el diálogo

Habiendo expuesto todo el contenido de la propuesta epistémica y para llevar la herramienta a otro nivel de concreción, ahora que la hemos presentado de forma general; nos gustaría hacer una simulación de cómo podría ser utilizada en situaciones específicas. Para eso, elegí una escena de una película y un En Vivo de Facebook, en los cuales suceden encuentros interculturales. Con esto no queremos asumir que sean *a priori* diálogos interculturales pues, al menos uno de ellos, es corto y está fuera de contexto, pero tiene suficiente complejidad y principio de realidad que lo hace útil para nuestros fines.

El primer ejemplo que retomaremos es una escena de la película "*Donde las hormigas verdes sueñan*", dirigida por Werner Herzog. Se trata de un geólogo llamado Lance Hackett que es contratado por una compañía minera para hacer estudios de suelo en el desierto de Australia con el fin de comenzar obras para extraer uranio. Estas exploraciones son interrumpidas por un grupo de aborígenes que se oponen porque aseguran que en el proceso se destruirá el territorio "donde las hormigas verdes sueñan", la desaparición de esta especie de hormigas significaría la destrucción de todo el mundo. El conflicto que provoca esta diferencia en la visión del mundo y de lo que cada grupo valora genera varios encuentros

interesantes a la luz del diálogo intercultural y de las discusiones que hemos retomado con éste. Tomaremos específicamente una escena, de la cual compartiremos los diálogos y finalmente haremos el ejercicio de recorrer algunas preguntas de la herramienta con el fin de contestarlas y de generar más información sobre este encuentro.

Antes de comenzar la escena, recorreremos las preguntas de la herramienta que están pensadas para el momento de “planeación” o sea para hacerse antes del diálogo propiamente, a manera de contextualización del mismo. La información que nos auxilió para contestar estas preguntas está esparcida a lo largo de toda la película, no sólo de la escena que se citará más adelante.

1. Códigos/traducciones

a. **¿En qué código (idioma) estaremos dialogando?**

Se asume que los diálogos serán en inglés porque si bien no todos los integrantes de la comunidad aborígen lo hablan hay algunos que sí, mientras que de la compañía minera nadie habla la lengua originaria.

b. **¿Quién propuso ese código?**

No hay algo en específico que nos lo diga abiertamente pero históricamente ha sido una imposición social de la colonización, hablar en la lengua que ellos traen y no en las que las comunidades locales.

c. **¿Quiénes hablan/conocen estos códigos y quiénes no?**

En este caso particular, y en la escena que analizaremos a continuación existe la figura del traductor porque el portavoz de los aborígenes no sabe hablar inglés o al menos no lo suficiente para comunicar lo que le es importante

d. **¿Qué carga histórica tiene ese código?**

Es una lengua colonizadora que desde un principio llegó en lógica de imposición al territorio Australiano por parte de los ingleses y que también se ha impuesto a las poblaciones rurales y aborígenes del país.

2. Contextualización del Diálogo

a. **¿Quiénes son los grupos que dialogan?**

Representantes de: Empresa minera australiana y grupos aborígenes locales.

b. **¿Qué provoca su encuentro? (Situación específica)**

La llegada al territorio aborigen australiano por parte de la compañía minera para realizar estudios de suelo en la zona.

c. ¿Hay algún conflicto específico que les atraviesa?

Sí, hay una clara oposición del grupo local de que las pruebas se realicen en ese territorio y hay necesidad de la compañía minera de que sí suceda.

d. ¿Para qué dialogamos? (¿Hay algún objetivo en específico?)

Es un acercamiento directo de la compañía minera para que dejen de impedir la realización de las pruebas de suelo.

3. Visibilización del poder (histórico)

a. ¿En qué territorio estamos?

Los diálogos suceden en el territorio en disputa (desierto australiano) en el que durante 40,000 años han habitado los grupos aborígenes.

b. ¿De dónde provienen los saberes? (aplica para todxs)

Los de la compañía minera provienen de una tradición científica occidental (específicamente geológica)

Los de los grupos locales son saberes ancestrales que se han construido a lo largo del tiempo en el acto de habitar.

c. ¿Cuáles han sido las formas de transmisión de los mismos? → ¿Dónde y cómo los aprendieron? (aplica para todxs)

No podemos afirmarlo con certeza únicamente con la información que proporciona la película. Sin embargo asumimos que los saberes científicos de Hackett provienen de una formación académica y los de los aborígenes provienen de un saber colectivo transmitido a lo largo de las generaciones.

d. ¿Qué intereses están presentes en cada grupo? (aplica para todxs)

En el caso de Hackett y Ferguson vienen a nombre de la empresa minera y por lo mismo sus intereses están en resolver el problema lo más pronto posible para continuar con las excavaciones.

Los intereses de los aborígenes están en proteger un territorio que les es importante y sagrado por y para las hormigas verdes. Y a las hormigas verdes porque las consideran importantes para la humanidad y el mundo en general.

e. ¿Qué está en juego para cada quien? (aplica para todxs)

Para la compañía minera está en juego el proyecto completo para el que han estado trabajando y la posibilidad de encontrar Uranio y lucrar con él.

Para Miltribi y Dayipu así como para su comunidad está en juego la vida de la humanidad e incluso están dispuestos a dar la propia en el proceso de defenderla.

A continuación se encuentra la escena de la película previamente mencionada, que sucede en el minuto 16:19, y en la que consideramos que hay un encuentro entre sujetos diversos, representantes de sus comunidades, e intercambios de ideas y saberes. Es un diálogo intercultural en el sentido en el que son dos culturas encontrándose pero es evidente que no lo es en los términos que esta tesis plantea por lo cual elegimos la escena para mirarla a la luz de la herramienta generada y ver cómo es que las preguntas del momento de “ejecución” pueden auxiliar a analizar los encuentros cuando están sucediendo con el fin de generar o facilitar otras dinámicas más dignas y que se acerquen más a lo que la tesis busca explorar.

Minuto 16:19¹¹

Personajes en escena: Ferguson, Hackett, Miltribi y Dayipu

-(H))¿Qué tal?

-(F)Señores, mi nombre es Ferguson. Baldwin Ferguson

Soy el Vicepresidente ejecutivo de la compañía minera. Al Sr. Hackett ya lo conocen de sobra.

¿Fuman?

Tomen un cigarrillo, por favor.

Ya me han informado del incidente de ayer, pero quisiera saber de sus labios en qué consiste el problema.

-(*lengua aborigen*)

-(F)¿Quién es su portavoz?

-(D)*Nuestro portavoz es Miltribi. Es el conservador de la canción.*

Yo soy un anciano de la tribu (con acento no tan entendible)

-(F)Un anciano de la tribu

-(H) En realidad me lo explicaron ayer. No debemos despertar a las hormigas verdes.

¹¹ Este diálogo es resultado de la transcripción de los subtítulos de la película específicamente realizada para este trabajo.

-(F) Debo reconocer que por parte de la compañía no se han hecho investigaciones al respecto. Hasta hoy no hemos encontrado un representante oficial, alguien autorizado a quién dirigirnos.

Al mismo tiempo les diré que eso no nos parecía necesario ya que esta zona no tiene el estatus oficial de Reserva.

Todos nosotros, incluídos uds, estamos sometidos a la legislación sobre terrenos de Australia. Nosotros hemos firmado todos los contratos necesarios, y se nos han concedido todos los permisos.

-Dígame qué legislación es esa, porque nosotros estamos aquí desde hace 40.000 años antes de que ustedes llegaran. Si van a minar estas tierras, destruirán la zona, y a las hormigas verdes. Y éstas saldrán y destruirán todo el universo viviente.

-(F) Aquí estamos explorando sobre unas minas de Uranio. Hackett, por favor, explícales nuestras actividades.

-(H) Eh... Verá... No son más que unas pruebas preliminares. Sabemos muy poco de la infraestructura geológica de estos terrenos. Lo pondré de esta manera: Si usted ve un tronco de un árbol, no sabe mucho acerca de su interior. Así que le dará unos golpes para ver si está hueco o no. Bien, nosotros estamos escuchando el interior de la Tierra.

-Tendrán que matarnos antes de continuar con esto.

-(F) Bueno, esa es una cuestión que no habíamos considerado, pero...deben darse cuenta de que tomaremos las medidas legales oportunas.

4. Posicionamiento de los grupos frente a la otredad (apertura o cerrazón)

“¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?” (Freire)

a. ¿Qué papel ocupa el concepto de “verdad” en el diálogo?

En el diálogo seleccionado no se habla del concepto de “verdad” explícitamente. Sin embargo, ambos grupos se refieren a sus conocimientos con cierto grado de veracidad y los afirman de modo que no hay lugar para la duda o el cuestionamiento.

b. ¿Se está intentando de forma evidente convencer o producir el sentido de que un grupo tiene la razón y el otro no?

Sí, de ambas partes.

Los aborígenes, habitantes locales de la zona, buscan hacer ver a los “otros” que tienen razón sobre las hormigas verdes y que al no hacerles caso podría haber repercusiones graves para el mundo entero.

Los representantes de la compañía minera buscan hacer ver a la otra parte que lo que están haciendo tiene un sentido científico e investigativo que es valioso en sí mismo. El encuentro en sí es un intento de convencer a los aborígenes de dejar a la compañía trabajar.

- c. **¿Qué lugar le estamos/están dando a la ignorancia?** → “¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?” (Freire 2009)

Es evidente que ambos grupos ignoran cosas por su lugar de enunciación específico. Sin embargo, Ferguson, representante de la compañía minera, no presenta ningún interés en entender cuál es la situación con el sueño de las hormigas verdes. El encuentro es para éste un mero trámite.

Por otro lado, la comunidad aborígen ignora varias cosas sobre los estudios del suelo que se realizarán y Hackett y Ferguson buscan explicarles como forma de convencerles.

5. Dinámicas de poder dentro del diálogo

“¿Es posible ver lo que es subalterno sin tener en cuenta la relación de subalternidad?”

(Santos 2009, 109)

- a. **¿Quiénes usan la voz?**

En el caso de ambos grupos son representantes de sus comunidades quienes usan la palabra. En el caso específico de los aborígenes es en particular su portavoz y un traductor quienes dialogan.

Las cuatro personas que dialogan en esta escena, y casi en toda la película, son sujetos masculinizados de edad adulta.

- b. **¿Cómo se refieren los grupos a sí mismxs y a lxs otrxs?**

Cabe recalcar que en ningún momento de la película se especifica a qué tribu, grupo o comunidad aborígen se retrata.

No hay nada más específico en esta escena sobre esta pregunta. Sin embargo, en otros momentos de la película un trabajador de la compañía minera se refiere a los habitantes aborígenes de maneras despectivas y violentas.

- c. **¿Quiénes enuncian el saber?**

En el caso de los representantes aborígenes, son ellos, Miltribi y Dayipu, quienes hacen uso de la palabra para explicar la situación de las hormigas verdes.

En el otro caso, Ferguson es quien trae a presencia la legislación y las medidas que se podrían tomar si el conflicto continúa y Hackett es el encargado de explicar todo lo que tenga que ver con lo científico.

d. **¿Qué argumentos se están utilizando para desestimar algunos saberes sobre otros?** (en caso de que suceda)

En un primer momento el Vicepresidente afirma que no había sido necesario entablar diálogo en tanto que el territorio no tiene “estatus de Reserva”, cuestión que busca validar sus acciones y legitimar que no hay razón para detenerse.

Por otro lado, cuando el mismo personaje, Ferguson, invoca la legislación australiana como código superior al cual están sujetos todos los presentes y al cual hay que obedecer, los aborígenes cuestionan importancia de la misma al decir: *“Dígame qué legislación es esa, porque nosotros estamos aquí desde hace 40.000 años antes de que ustedes llegaran”* en esta interacción se puede ver que para ellos la ley está en un nivel más bajo de importancia que el hecho de habitar el territorio.

1. Semillas del Encuentro

a. **¿Qué aprendimos? → ¿Qué enseñamos?**

Se aprendió de la existencia de las hormigas verdes que no habían sido contempladas.

Por otro lado, se enseñó qué es lo que se quiere explorar en el suelo del territorio.

b. **¿Qué potencia le vemos?**

Del encuentro surge la posibilidad de detener las obras de exploración con tal de salvar a las hormigas verdes y la vida de los aborígenes que están dispuestos a todo por defenderlas.

c. **¿Qué puede seguir sucediendo?**

Otros encuentros para negociar o dialogar al respecto y, dado que se mencionó en el diálogo, la posibilidad de entrar en temas legales.

d. **¿Qué emerge de este encuentro?**

Pueden ser muchas cosas, surge la pregunta de qué pasará y qué decidirá hacer cada grupo para cuidar sus intereses.

2. Movimientos

a. **¿De qué manera les/nos movió el diálogo?**

Implicó una reevaluación de lo que se está haciendo en el territorio y de la importancia que tiene para cada uno de los grupos. Trajo una perspectiva diferente de por qué es importante el territorio.

b. **¿En qué cambió nuestra perspectiva de los sujetos que dialogan?**

Consideramos que evidenció la postura tajante e inamovible de los aborígenes al estar dispuestos a dar la vida en defensa de su territorio y al mismo tiempo, la disposición de los trabajadores de la compañía minera a ir por la vía legal.

c. **¿En qué cambió nuestra perspectiva de los saberes que dialogaron?**

Se hizo visible la ancestralidad de los saberes de la comunidad que lleva viviendo ahí 4,000 años.

3. Reconocimiento de dinámicas

a. **¿Localizamos incompatibilidades, contradicciones o inconmensurabilidad entre los saberes en diálogo?**

Sí. Consideramos que por parte de la compañía minera no hubo un entendimiento o comprensión real de las hormigas verdes y la importancia que tienen la cosmovisión aborígen. (inconmensurabilidad)

Por parte de los aborígenes también hubo esta distancia y no entendimiento de las exploraciones científicas que se estarán llevando a cabo, o al menos nunca se explicitó que comprendieran o se interesaran por ellas.

b. **¿Qué hicimos con ellas?**

No se puso especial atención en ellas, la plática siguió.

c. **¿Localizamos puntos de encuentro o complementariedades?**

No en términos de los saberes en diálogo.

d. **¿Qué hicimos con ellas?**

-

El otro ejemplo que nos gustaría retomar para poner a prueba el mapa de preguntas que hemos desarrollado en este capítulo es un diálogo entre cuatro parteras que provienen de lugares (geográficos y sociales) diversos y que se juntan para compartir sus experiencias de violencia y criminalización hacia su labor. Nos parece interesante retomar este encuentro

porque, a diferencia del anterior que, de alguna forma, es una interacción espontánea y sobre todo, está relacionada a un conflicto más profundo que se está intentando mediar; el diálogo entre parteras que queremos retomar es intencionadamente un espacio de compartición de saberes y experiencias entre ellas que busca construir puntos de encuentro desde la diversidad de miradas. Este encuentro virtual es organizado por una casa de partería de la Ciudad de México llamada Morada Violeta y se trata de un conversatorio en vivo que se llevó a cabo el 21 de junio de 2022, además cuenta con la participación de una moderadora, lo cual implica realciones y dinámicas diferentes desde el inicio. Para este caso en particular considero innecesario hacer una transcripción del diálogo completo, pues es más el acontecer en general el que voy a analizar a la luz de las preguntas de la herramienta.

6. Códigos/traduccioness

a. **¿En qué código (idioma) estaremos dialogando?**

En español y en varias ocasiones en algunos términos específicos que son más familiares para las parteras.

b. **¿Quién propuso ese código?**

Se asumió como el código general para dialogar por ser compartido.

c. **¿Quiénes hablan/conocen estos códigos y quiénes no?**

Todas conocen el código en el que se dialoga.

d. **¿Qué carga histórica tiene ese código?**

Algunos son conceptos que se han ido generando en el quehacer y conocimiento de las parteras.

El español es la lengua que desde hace siglos se habla en el territorio Mexicano.

7. Contextualización del Diálogo

a. **¿Quiénes son los grupos que dialogan?**

Son tres parteras mujeres que ejercen la partería de maneras distintas: una de ellas, María Luz, es partera tradicional en una comunidad en Chiapas, la segunda, María C, trabaja en una Casa de Partos en Guadalajara y la tercera, Jimena, es una partera que labora en Baja California atendiendo a mujeres en tránsito y demás población que habita en la frontera.

b. **¿Qué provoca su encuentro? (Situación específica)**

Fueron convocadas por parte de una casa de partería (Morada Violeta) con el fin de propiciar un encuentro en el que se tejieran experiencias de violencia y

discriminación hacia partería. Esto con el fin de visibilizar y denunciar esta problemática como algo que viven las parteras en México.

c. ¿Hay algún conflicto específico que les atraviesa?

No.

d. ¿Para qué dialogamos? (¿Hay algún objetivo en específico?)

El diálogo busca ser un espacio para acercarse entre parteras de distintas geografías y resonar con otras en las experiencias difíciles así como tejer redes de apoyo.

8. Visibilización del poder (histórico)

a. ¿En qué territorio estamos?

Cada una en el propio, juntas en un *espacio virtual* compartido en la plataforma de la casa de partería Morada Violeta.

b. ¿De dónde provienen los saberes? (aplica para todxs)

Los saberes de la partería en general provienen de tradiciones de muchos años atrás, pero también se han ido complementando y renovando con la experiencia de las parteras en los contextos actuales y con estudios e investigaciones que se han hecho desde el mundo científico y académico.

Las tres parteras que se encontraron en este diálogo tienen formaciones distintas, que se mencionan a continuación, unas más permeadas que otras por los saberes ancestrales y tradicionales de las comunidades y otras más insertas en modelos y entendimientos científicistas de la salud.

c. ¿Cuáles han sido las formas de transmisión de los mismos? → ¿Dónde y cómo los aprendieron? (aplica para todxs)

Cada una de estas mujeres ha transitado su formación de partera de una manera distinta a las demás, influidas por sus entornos y posibilidades. Esta diversidad es la razón principal por la cual se invita a un diálogo entre ellas.

María Luz: En un sueño a los 13 años le decían que atendiera partos y le enseñaron cómo recibir al bebé, en qué posición viene, cómo cortar el cordón y qué plantitas usar.

María Cortés: A partir de la experiencia en su propio parto, decidió aprender a atender partos. Estudió en la Escuela de Partería en San Miguel de Allende y siempre ha ejercido y aprendido en el caos de las ciudades.

Ximena Rojas: Por petición de una vecina que no quería ir al hospital, empecé a atender partos en casa con las capacitaciones que tenía de acompañar partos

en Centros de Salud a partir de su formación de enfermería y obstetricia. Ejerce dando atención gratuita a mujeres en tránsito en Baja California. Posteriormente tuvo una formación con parteras tradicionales en la Sierra de Puebla.

d. ¿Qué intereses están presentes en cada grupo? (aplica para todxs)

Como es un diálogo que no es detonado por un conflicto o una problemática sino una situación común que experimenta cada una desde su lugar particular, los intereses no son una fuerza o brújula tan marcada. Sin embargo podríamos decir que específicamente en este encuentro hay un interés compartido en visibilizar y nombrar la violencia y discriminación que viven las parteras en México. Por otro lado, hay un interés más general en resistir y luchar en contra de la violencia obstétrica y en defender los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.

e. ¿Qué está en juego para cada quien? (aplica para todxs)

Esta pregunta tiene una respuesta similar a la anterior, agregando que para cada una está en juego el reconocimiento de su labor y su trabajo y la posibilidad de hacer redes para que el habitar y ejercer de las parteras esté menos expuesto a la violencia y discriminación.

9. Posicionamiento de los grupos frente a la otredad (apertura o cerrazón)

“¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?” (Freire)

a. ¿Qué papel ocupa el concepto de “verdad” en el diálogo?

En un diálogo como este, en el que lo que está puesto en el centro es compartir y resonar en las experiencias de las otras, no hay una intención de traer a presencia la “verdad” como concepto epistémico, no tiene relevancia particular en lo que se dialoga y se busca construir.

b. ¿Se está intentando de forma evidente convencer o producir el sentido de que un grupo tiene la razón y el otro no?

No. Es un diálogo intercultural con un sentido diferente al de mediación.

c. ¿Qué lugar le estamos/están dando a la ignorancia? → “¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?” (Freire 2009)

Por un lado, la ignorancia se hace presente en este diálogo a partir del reconocimiento de los saberes que les falta por adquirir en sus formaciones.

Por otro lado, sale a colación en la denuncia al modelo de medicina hegemónica y a los médicos y hospitales por ser espacios en los que se repite y refuerza la idea de que ellas como parteras no saben nada de la atención que dan; resultando en que a veces incluso las mujeres atendidas duden de sus parteras al ingresar a estos espacios médicos.

10. Dinámicas de poder dentro del diálogo

“¿Es posible ver lo que es subalterno sin tener en cuenta la relación de subalternidad?”

(Santos 2009, 109)

a. ¿Quiénes usan la voz?

La figura de moderadora o facilitadora que existe en este diálogo genera que las dinámicas de uso de la voz están distribuidas entre las participantes.

En este caso, todas las involucradas en el diálogo son mujeres jóvenes.

b. ¿Cómo se refieren los grupos a sí mismxs y a lxs otrxs?

En este caso existen las denominaciones de “parteras tradicionales” y “parteras autónomas” para referirse las unas a las otras y que habla de la manera en que se formaron y en que atienden partos actualmente. Estos nombres no son en absoluto polos opuestos y hay quienes se reconocen en ambos.

c. ¿Quiénes enuncian el saber?

Cada una habla de su propia experiencia y desde su lugar de enunciación. En algunos momentos hacen referencia a otras parteras y a los caminos que han compartido con ellas pero no están en el diálogo como representantes de algún grupo sino a título personal.

d. ¿Qué argumentos se están utilizando para desestimar algunos saberes sobre otros? (en caso de que suceda)

No sucede.

4. Semillas del Encuentro

a. ¿Qué aprendimos? → ¿Qué enseñamos?

Como quienes presenciamos el diálogo aprendimos sobre la experiencia de cada quién como parteras en México y las historias de violencia y discriminación a quienes ejercen.

b. ¿Qué potencia le vemos?

Tanto externamente como entre quienes se dialogó se ve la posibilidad de construir redes de apoyo entre parteras para compartir saberes y experiencias con el fin de no repetir situaciones desagradables o de violencia.

c. ¿Qué puede seguir sucediendo?

Más encuentros entre ellas y la posibilidad de que en otros los saberes que se construyan sean acerca de su trabajo, la posibilidad de conocer cómo es que unas y otras entienden los procesos que atienden.

d. ¿Qué emerge de este encuentro?

Motivación al escuchar a las demás y verse reflejadas en sus historias, el sentimiento de no estar solas y de la importancia de la unión entre parteras.

5. Movimientos

a. ¿De qué manera nos movió el diálogo?

A las personas que vieron el en vivo y comentaron en éste por la plataforma virtual les generó un sentimiento de mucho agradecimiento por la labor de las parteras y por generar estos espacios de diálogo.

b. ¿En qué cambió nuestra perspectiva de los sujetos que dialogaron?

Se reforzó la admiración y el afecto tanto de las parteras entre sí como de quienes escucharon sus testimonios.

c. ¿En qué cambió nuestra perspectiva de los saberes que dialogaron?

El diálogo permite ver los saberes y las competencias de las parteras como conocimientos muy complejos y que han trabajado mucho por obtener.

Además se hace evidente que hay muchas maneras de formarse como partera pero que todas ellas requieren de mucho tiempo, experiencia y capacitación.

6. Reconocimiento de dinámicas

a. ¿Localizamos incompatibilidades, contradicciones o inconmensurabilidad entre los saberes en diálogo?

No.

b. ¿Qué hicimos con ellas?

c. ¿Localizamos puntos de encuentro o complementariedades?

Sí. De forma particular, las tres parteras hicieron mención del momento de vida en el que se les presentó la señal o situación que las convenció de atender partos. Algunas de ellas tienen una formación interdisciplinaria de medicina y partería tradicional.

De forma general hubo muchos momentos en los que las experiencias y saberes de cada una eran compartidos.

d. ¿Qué hicimos con ellas?

Se hizo el ejercicio de espejeo y reconocimiento de que las cosas que se narraban no habían pasado solo a una de ellas, sino a las demás también.

Habiendo utilizado estos dos ejemplos para simular el uso de la herramienta esperamos que quede más claro cuál es el propósito de la misma y cómo es que hace sentido dentro de la discusión más general que se ha desarrollado en la tesis. Las formas en que la herramienta puede ser utilizada no están previamente delimitadas, por el contrario, es decisión de cada quién qué hace con ella. Imaginamos que puede ser desde un espacio de reflexión personal y de autodiagnóstico sobre qué se sabe del contexto *a priori*, cómo se vivió el diálogo y qué se puede concluir o retomar de él, o puede ser incluso un primer acercamiento y ejercicio que hacer entre los grupos que dialogan para que cada uno explore cómo es que entiende al otro y a sus saberes y cómo se posiciona ante ellos para reflexionar y proponer encontrarnos desde lugares dignos. También puede ser retomada por fragmentos y partes, elegir algunas preguntas, algunos ejes, las discusiones que de éstos emergen etc. Es una provocación que busca ser utilizada como sea de mayor provecho y utilidad para cada una.

CONCLUSIÓN

Para finalizar este trabajo me parece importante retomar algunos de los puntos centrales y resaltar lo que nos parece más relevante que quede resonando en quienes lo leyeron.

El primer punto a reiterar es la presencia y vigencia actual de relaciones de poder en las interacciones y encuentros entre conocimientos; específicamente marcados por la presencia del conocimiento científico y la forma en que configura a su paso una colonialidad del saber. Como hemos dicho en los primeros capítulos, la problemática que nos convoca tiene que ver con el uso de la ciencia que hace la hegemonía para sostener un modelo de vida que beneficia a ciertos intereses y grupos de personas. Este punto de partida en el ámbito del conocimiento y de la mediación epistémica no podemos olvidarlo si pretendemos generar, facilitar y/o ser testigos de encuentros entre diversidad de saberes.

En segundo lugar es que si bien la problemática parece abrumadora por lo mucho que está enraizada en procesos históricos y por lo normalizada que está, también hemos intentado

en esta tesis retomar algunas ideas y postulados de distintos autores y autoras que ya han intentado abordar la problemática con el fin de proponer e imaginar alternativas a ella. Estas visiones nutren y cultivan nuestra esperanza y nos permiten seguir tejiendo y pensando colectivamente qué podemos hacer y qué queremos construir.

Enmarcada en la licenciatura de Desarrollo y Gestión Interculturales, esta tesis pretende ser una aportación más a una discusión abierta que nos convoca en torno a la interculturalidad, el diálogo y nuestro lugar de enunciación y praxis como gestoras interculturales además de una posible herramienta que nos acompañe en el hacer.

Por todo lo anterior, consideramos nuestra aportación más relevante en este trabajo de titulación la provocación a seguir con estas discusiones y reflexiones y repensando la herramienta del diálogo intercultural, así como la posible grieta que esto pueda abrir en los muros estructurantes de la violencia epistémica. Todo lo anterior requiere reconocer que lo que aquí se plantea son espacios de reflexión abiertos, dinámicos y que únicamente harán sentido en el encuentro y la transformación que surge en el contacto y reflexión con otrxs. En conclusión, imaginar espacios de posibilidad en los que los conocimientos y distintas comunidades se encuentren y dialoguen en los términos que hemos planteado es una forma de resistir ante la homogeneización del pensamiento y de poner en el centro la diversidad cultural como una forma de cuidar la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Adames, Mayorga Enoch. 2007. «Hegemonía y Cultura Científica».
- Alvarez, Natalia. 2016. «Hegemonía en Gramsci».
- Alquimia Intercultural. 2019. *Dossier de lo profundo*.
- Althusser, Louis. 1970. *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. México: Quinto sol.
- Althusser, Louis. s. f. «Ideología y aparatos ideológicos de Estado».
- Balsa, Juan Javier. s. f. «Las tres lógicas de la construcción de la hegemonía».
- Bennett, Tony, Lawrence Grossberg, Meaghan Morris, y Raymond Williams, eds. 2005. *New Keywords: A Revised Vocabulary of Culture and Society*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Bertonassi, Marina. 1998. *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Carbonelli, Marcos, Juan Esquivel, y Claudia Irrazabal. 2011. *Introducción al Conocimiento Científico y a la metodología*.
- Childs, Peter. 2006. *The Routledge Dictionary of Literary Terms*. 3.^a ed. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203462911>.
- Comité, Invisible. 2017. *Ahora*. 1^a ed. Logroño, La Rioja: Pepitas de Calabaza.
- Danica. 2021. «#EscuelaFeminista: para entender y enfrentar el sistema de opresiones». *Capire* (blog). 21 de abril de 2021. <https://capiremov.org/es/experiencias-es/escuelafeminista-para-entender-y-enfrentar-el-sistema-de-opresiones/>.
- Dietz, Gunther. 2017. «Interculturalidad: una aproximación antropológica». *Perfiles Educativos* 39 (156). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>.
- Ema, José Enrique. 2004. «De sujeto a la agencia (a través de lo político)».
- Emilia, Dani d', y Daniel B Coleman. 2015. «Ternura radical es... | Hysteria». 2015. <https://hysteria.mx/ternura-radical-es-manifiesto-vivo-por-dani-demilia-y-daniel-b-c-havez/>.
- Fals-Borda, Orlando, y Víctor Manuel Moncayo. 2009. *Una sociología sentipensante para América Latina*. 1. ed. Pensamiento crítico latinoamericano. Bogotá D.C. : Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Siglo del Hombre ; CLACSO.
- Feyerabend, Paul. 1992. *Adios a la razón*. 3. ed. Cuadernos de filosofía y ensayo. Madrid: Ed. Tecnos.

- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del Oprimido*. 2a Ed. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, Paulo. 2006. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo (SP): Paz e Terra.
- Freire, Paulo, y Claudius. 2008a. *El grito manso*. 2a ed. rev. y Corr. Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Freire, Paulo. 2008b. *El grito manso*. 2a ed. rev. y Corr. Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Freire, Paulo, Ana Maria Araújo Freire, y Paulo Freire. 2009. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 2 ed. argentina, Revisada. Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fuentes, Ana Laura. s. f. «Diálogo, saberes y educación no formal».
- Fuentes, Laura, y Andrea Eréndira Campos. 2018. *Diálogo, saberes y educación no formal*. Ciudad de México.
- Giraldo, Omar Felipe, y Ingrid Toro. 2020. *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Primera edición. Chetumal, Quintana Roo : Xalapa, Veracruz: ECOSUR ; Universidad Veracruzana, Dirección Editorial.
- Gómez, Carlos Miguel. 2015. «La hermenéutica intercultural de Raimon Panikkar». *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu* 57 (164): 19-43.
- Haraway, Donna J. s. f. «Ciencia, cyborgs y mujeres».
- Haraway, Donna Jeanne. 1995. *Ciencia, cyborgs, y mujeres la reinención de la naturaleza*. Madrid (España): Ediciones Cátedra.
- Lekensdorf, Carlos. 2002. «Filosofar en Clave Tojolabal».
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. «Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto».
- Medina, Manuel. 1996. «Ciencia, tecnología y cultura. Bases para un desarrollo compatible», 1996.
- Ouviña, Hernán. 2012. «Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales», 2012.
- Panikkar, Raimon. 1990. *Sobre el diálogo intercultural*. Editorial San Esteban.
- Panikkar, Raimon. s. f. «Dialogo dialogal». Accedido 23 de agosto de 2023. <https://www.raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-dialogo.html>.

- Quijano, Aníbal. 2000. «Colonialidad del Poder y Clasificación Social».
- Sander, Beno. s. f. «Sentipensar bajo la mirada autopoietica».
- Santos, Boaventura de Sousa. 2010a. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*.
Montevideo: Ed. Trilce.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2010b. «Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes».
- Santos, Boaventura de Sousa, y José Guadalupe Gandarilla Salgado. 2009. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Sociología y política. México : Buenos Aires: Siglo Veintiuno ; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Santos, de Sousa Boaventura. 2020. «Las izquierdas se acomodaron, dejaron de saber estar en la calle». 2020.
<https://www.uchile.cl/noticias/165659/entrevista-al-academico-y-poeta-boaventura-de-sousa-santos>.
- Sara González. 2005. «La geografía escalar del capitalismo actual». 2005.
<https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-189.htm>.
- Semo, Enrique, Adolfo Gilly, Pablo González Casanova, Guillermo Bonfil Batalla, Carlos Pereyra, Carlos Monsiváis, Raquel Tibol, et al. 2015a. *Antología del pensamiento crítico mexicano contemporáneo*. Editado por Elvira Concheiro Bórquez, Alejandro Fernando González Jiménez, Aldo A. Guevara Santiago, Jaime Ortega Reyna, y Víctor Hugo Pacheco Chávez. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv270kv1s>.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2003. «¿Puede hablar el subalterno?» *Revista Colombiana de Antropología* 39 (enero): 297-364. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>.
- Streck, Danilo, Rendín, Euclides, y Zitkoski, Jaime José. 2008. *Diccionario. Paulo Freire*. Auténtica Editora, Belo Horizonte.
- «Sur global». 2023. En *Wikipedia, la enciclopedia libre*.
https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Sur_global&oldid=149968846.
- Szurmuk, Mónica, Robert McKee Irwin, Silvana Rabinovich, y Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, eds. 2009. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. 1. ed. Lingüística y teoría literaria. México, D.F: Instituto Mora : Siglo Veintiuno Editores.
- Twaites, Mabel. s. f. «CLACSO». Accedido 24 de mayo de 2023.
http://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/grupos_de_trabajo.php?s=5&idioma=esp.

- Villoro, Luis. 1996. *Crear, saber, conocer*. 9. ed. Filosofía. México: Siglo Veintiuno.
- Walsh, Catherine. 2007. «Interculturalidad, colonialidad y educación».
- Walsh, Catherine. 2010. «Interculturalidad crítica y educación intercultural».
- Walsh, Catherine. s. f. «Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir».