



Sistematización, creación de conocimiento, epistemologías no eurocéntricas

Systematization , knowledge creation , non eurocentric epistemology

Sistematização, criação de conhecimento, epistemologias não eurocêntricas

Elza María Fonseca Falkembach / Walter Frantz

SISTEMATIZACIÓN, CREACIÓN DE CONOCIMIENTO, EPISTEMOLOGÍAS NO EUROCÉNTRICAS - ELZA MARÍA FONSECA FALKEMBACH - WALTER FRANTZ

Elza María Fonseca Falkembach¹
Walter Frantz²

- 1 Maestra de la Universidad Regional del Noroeste del Estado do Río Grande do Sul (UNIJUI), Brasil; Doctora en Humanidades. Miembro del Programa Latinoamericano de Sistematización de experiencias del CEAAL. Correo electrónico: elzaf@unijui.edu.br
- 2 Profesor de UNIJUI, Brasil; Doctor en Ciencias de la Educación.

Fecha de recepción: 16 de marzo 2015 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2015.

Resumen

El presente texto resulta de nuestras reflexiones sobre las prácticas de Educación Popular; expone rasgos de la actual organización social latinoamericana y busca caracterizar las formas de investigación social que dan apoyo a las personas, movimientos e instituciones sociales cuya actividad es de resistencia a la geopolítica actual, que nos domina y reproduce formas eurocéntricas en la producción del conocimiento. Pretendemos, con ello, apoyar el debate actual sobre las epistemologías del sur, en especial las que han sido creadas en nuestra América. Queremos, en particular, contribuir con el debate de maestros y maestras que hoy buscan promover prácticas educativas diversas y humanas, no sometidas a la racionalidad económica de la acumulación y de la expansión del capital.

Palabras clave:

Creación de conocimiento, epistemologías no eurocéntricas, sistematización, Educación Popular.

Summary

This text is of our reflections on the practices of popular education; exposes features of the current Latin American social organization and seeks to characterize the forms of social research that support people, movements and social institutions whose business is resistance to current geopolitical, that dominates and plays Eurocentric forms of knowledge production. We intend to thereby support the current debate on the epistemology of the South, especially those that have been created in our America. We, in particular, contribute to the debate of teachers who today seek to promote various educational practices and humane, not subject to economic rationality of accumulation and expansion of capital.

Key words:

Knowledge creation, not Eurocentric epistemologies, systematization, Popular Education.

Resumo

Ste texto é de nossas reflexões sobre as práticas de educação popular; expõe características da atual organização social da América Latina e busca caracterizar as formas de investigação social que apoiam pessoas, movimentos sociais e instituições cuja atividade é a resistência à geopolítica atual, que domina e toca formas eurocêntricas de produção de conhecimento. Temos a intenção de apoiar, assim, o actual debate sobre a epistemologia do Sul, especialmente aqueles que foram criados em nossa América. Nós, em particular, contribuir para o debate dos professores que buscam hoje para promover várias práticas educacionais e humana, não sujeitos a racionalidade econômica de acumulação e expansão do capital.

Palavras chave:

Criação de conhecimento, não epistemologias eurocêntricas, sistematização, Educação Popular.

Introducción

En América Latina el debate sobre la producción de conocimiento en la Educación Popular se enfrenta a dos retos: Uno, la necesidad de tener en cuenta el contexto social y político de la época en que ocurre esta producción. Es de él y sobre él que surgen los problemas que desarmonizan la vida, los mismos que requieren del conocimiento y la acción humana para solucionarlos. El otro es el reconocimiento de un pasado que vivió el hurto de las singularidades de nuestras culturas, al imponer, por la colonización, una forma de conocer, ser y organizar la vida a pueblos que vivieron en nuestro continente, por sí mismos, la experiencia de constituirse como humanos. Sus vidas emanaban teoría.

Este pasado produjo en nosotros, los latinoamericanos, marcas reales y simbólicas, al menospreciar a nuestra gente a través de criterios raciales y de clase. No obstante las resistencias históricas registradas en diferentes rincones del continente, los signos impuestos por el despotismo colonial se recomponen en cada nuevo contexto. Por lo tanto, mantienen a nuestro pueblo y a nuestras instituciones sometidas a formas de colonialidad que, para superarlas, exigen la sagacidad de un conocimiento formulado con bases críticas en apoyo a los movimientos de resistencia y para el establecimiento de nuevas relaciones sociales y organización de la política.

Partiendo de estas consideraciones, nos proponemos presentar algunos rasgos contemporáneos de la organización social latinoamericana, y caracterizar formas de investigación social que han ayudado a personas, instituciones y movimientos sociales a resistir a una geopolítica que nos somete y reproduce formas eurocéntricas de producción de conocimiento. También tenemos la intención de apoyar el debate actual de la Educación Popular respecto a las epistemologías del Sur, creadas especialmente en nuestra América, aquellas que visitan nuestro pasado colonial dando nueva vida y comunicando el legado de los “condenados” de nuestras tierras (Fanon, 2005).

En particular, queremos contribuir con el debate de maestros y maestras que hoy buscan promover una educación diversa y humana, seguramente uno de los mayores desafíos en términos de emancipación, en este inicio del siglo XXI, delante de las políticas y prácticas de sumisión de la educación y la enseñanza ante la racionalidad económica de la acumulación y expansión del capital.

Un contexto

Las sociedades contemporáneas y los sistemas sociales que las sustentan están pasando por grandes transformaciones económicas y políticas. Aunque el sistema capitalista maneja históricamente sus crisis intermitentes con relativo éxito, se enfrenta a grandes problemas para mantener la acumulación permanente de capital, que mercantiliza todo, incluyendo a las personas y el conocimiento que producen.

En las últimas décadas, los procesos asociados a la globalización presentan grandes tensiones derivadas del comportamiento del capital financiero, ayudadas por creaciones técnico-productivas que aceleran el comienzo de los fenómenos de la vida económica y social, desarticulan los mecanismos de regulación de las relaciones sociales y la circulación de productos, personas y conocimientos en el Planeta. Las estrategias de acumulación son diferentes hoy en día. Las relaciones que crean remueven fundamentos, significados, normas ético-morales e incluso prejuicios presentes en las formas de organización del poder de antaño.

América Latina, en su diversidad, se debate en contradicciones internas de gran envergadura, pero también desarrolla, desde espacios/tiempos singulares, las capacidades y la voluntad de crear mecanismos para administrarlas e incluso superar muchas de ellas.

Esta América, que apoyó la acumulación europea desde el período del sistema colonial, alimentó la acumulación de capital en Estados Unidos y ha subsidiado al capital financiero en la mantención de un mercado globalizado, en la actualidad experimenta nuevas formas de construir sus democracias, administrar sus recursos y tratar sus fronteras. No es homogénea, incluso en estos intentos. Su diversidad y complejidad son componentes que impulsan su riqueza. Sin embargo, a veces se presentan factores que complican la situación y hacen difícil lograr los consensos necesarios para establecer “una cierta estabilidad”, necesaria para afirmar y mejorar las conquistas obtenidas con tanto esfuerzo en diversas esferas de la vida.

A pesar de que, desde inicios del 2000, la mayoría de los gobiernos que asumieron la dirección de nuestros estados nacionales han venido asumiendo actitudes, implementando políticas y desarrollando articulaciones regionales “anti-neoliberales”, para superar el poder económico que está bajo la dirección y mando del mercado capitalista globalizado, se requiere hacer más. Es

necesario organizar los estados nacionales buscando sostener un proyecto político de transformación; fomentar la creación de espacios institucionales de participación, así como democratizar la gestión de las políticas públicas teniendo en cuenta la universalización de la ciudadanía social.

En la Educación Popular se debate, sin embargo, qué participación ciudadana es conquista, no donativo de espacios de poder. Puede ser institucionalizada, traducirse en política pública, pero requiere de la organización y del movimiento social para convertirse en construcción de la materialidad de la vida.

En América Latina, las posibilidades construidas de participación ciudadana en la gestión pública y las conquistas sociales de la ciudadanía a raíz de la constitución y articulación de gobiernos populares, a principios de este siglo, presentan conflictos sin, a su vez, haber sido capaces de vencer el poder económico sometido a la dirección y control del mercado capitalista globalizado.

La relación entre los objetivos económicos y sociales en la orientación de los proyectos de desarrollo no ha tenido en cuenta la “conducción” de la economía para romper con la lógica capitalista, la erradicación de las desigualdades sociales y la promoción de la universalización de la ciudadanía social. Se están alcanzando muchas conquistas, pero aún ha sido frágil la gobernabilidad para crear y sostener un proyecto político de transformación respecto al capitalismo neoliberal.

Siendo conscientes de esto, es que los educadores y educadoras populares enfrentan retos para su creatividad y, cada vez más, se esfuerzan por producir conocimientos para apoyar las tareas que se imponen como agendas políticas en nuestros países. Crece la comprensión de la necesidad de estar presentes en los espacios donde se dan la producción y certificación de conocimientos; de producir colectivamente; de reconocer los saberes de la experiencia sin prejuicios y de promover la interacción de éstos con el conocimiento universal. Como también, de comunicar, con decisión, compromiso y creatividad, las construcciones (técnicas, científicas, culturales, artísticas) y los caminos trazados para conseguirlas.

Una tradición

Si la Educación Popular en nuestra América quiere producir conocimiento para apoyar la acción política y la participación ciudadana, en una perspectiva “anti-neoliberal”, necesita revelar

los dispositivos de sujeción y subordinación colonial que formaron parte de nuestra historia y se reconstituyen en cada nuevo contexto. Aníbal Quijano (2010) lo aclara en los siguientes términos:

Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico -que después se identificarán como Europa- y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación, se establecen también la colonialidad y la modernidad. En breve, con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado, y la colonialidad y la modernidad se instalan asociadas como los ejes constitutivos de su específico patrón de poder, hasta hoy (p. 85).

Podemos añadir que el pensador peruano aclara también que las nuevas identidades históricas producidas en torno a la idea de “raza”, se asocian a la nueva estructura global de “control del trabajo” y a la circulación de productos. Estos dispositivos constituyeron un modelo de poder que se reorganiza y se recicla y están presentes en la “matriz de colonialidad” que encubrió, en el pasado, la colonialidad del “poder/saber” y hoy la oculta con gran habilidad. Impusieron una racionalidad capaz de erosionar las relaciones y construcciones que precedieron a la colonización, restando (robando) a nuestros antepasados el poder de la palabra, actuando profundamente sobre el ser, al promover *la* colonialidad del saber/ser.

Otros estudiosos del tema han señalado que estos primeros dispositivos: raza (clasificación/control social) y clase (control/explotación del trabajo), han estado “acompañados” de otros que intensifican la acción de los primeros: el género, la generación y otras diferencias que surgen de limitaciones físicas y mentales de las personas.

También vale aclarar dos conceptos que asumen un papel central en nuestras reflexiones, que son: colonialidad y colonialismo. Al respecto, Streck y Adams (2014), lectores de Quijano, señalan que:

La colonialidad engendrada en el colonialismo difiere de este último por ser más profunda y duradera, al actuar a nivel de la intersubjetividad. Se trata de la forma actualizada y des-territorializada de la relación de dependencia y subordinación.

En síntesis, mientras que el colonialismo tiene claros vínculos geográficos e históricos, la colonialidad actúa sobre una matriz subyacente al poder colonial, que siguió existiendo luego de la independencia política de nuestros países, y que se perpetúa por las diversas formas de dominación del Norte sobre el Sur (p. 36).

Esta dominación norte/sur ha diseminado un sentimiento de impotencia histórica en nuestro pueblo, creando impedimentos para la producción de los conocimientos que señalamos como necesarios para apoyar las tareas que se imponen como agendas políticas actualmente en nuestros países.

Necesitamos comprender la subordinación epistémica mantenida con respecto a la racionalidad eurocéntrica, para alentar la producción de las epistemologías del sur, que ha promovido la interacción de la riqueza de los saberes ancestrales (indígenas) de nuestra América, con el denominado conocimiento universal, y que pueden confluír para apoyar la afirmación de los modos de vida guiados por valores que fueron erradicados con la colonización. Si esa concepción espacial –norte/sur– sugiere históricamente la noción de una relación de superioridad, podemos desmitificarla señalando, por tanto, la comprensión de que en la base –sur– está el potencial de una conciencia de prácticas sociales emancipadoras.

Sistematización de las prácticas sociales

La investigación social y la educación en América Latina se constituyeron mediante los condicionamientos históricos del colonialismo y de la colonialidad. Sin embargo, las “construcciones liberadoras” en ambos campos, cuya frontera es cada vez más difusa, no fueron pocas en el transcurso de los últimos 500 años de vida del continente.

La sistematización de las prácticas sociales, una forma de investigar educando, se ha convertido, en las últimas décadas, en la herramienta creada y utilizada por intelectuales de América Latina para problematizar y conocer “desde prácticas sociales concretas”, fenómenos, relaciones y sujetos en esta historia marcada por subordinación/resistencia. Ha recibido especialmente de la “Pedagogía-problematizadora-liberadora” de Paulo Freire (Brasil) y de la “Investigación-acción-participativa” de Orlando Fals Borda (Colombia), los elementos (insumos) para

el reconocimiento crítico de los problemas de nuestra época. También para alimentar actitudes y prácticas “anti-neoliberales”, fundadas en la “superación” del sentimiento de impotencia, derivado de la expresión de la matriz de la colonialidad sobre nuestra gente, sobre nuestra vida. Reconocemos, con esto, su gran potencial para dar visibilidad a las formas coyunturales de expresión de esta matriz, pero ¿por qué y cómo?

Porque los procesos investigativos que la sistematización desencadena vuelven transparentes las iniciativas y prácticas de los individuos y colectivos sociales, para ellos mismos y para aquellos con quienes se comunican, al transformarlas en objeto de reflexión. Para que esto suceda, más allá de describirlas, las sitúan históricamente y recorren con el pensamiento las condiciones externas asociadas a su aparición y desarrollo. Este recorrido histórico ayuda a comprender la singularidad de las configuraciones internas de las prácticas y del conjunto de elementos que posibilitaron su emergencia. Propicia también el diagnóstico de las contradicciones y problemas con los cuales se debaten; algunos de sus potenciales y construcciones realizadas a partir de las mismas, son: aprendizajes, conocimientos y acciones.

La sistematización transforma las prácticas sociales en objetos, esto es, en cuestiones para el pensamiento. Con esto, posibilita a los sujetos que la realizan, sin distanciarse de la singularidad de su mundo cultural, que las vean históricamente y se den cuenta de la relación de ellas con el exterior. Permite, además, percibir que la complejidad de los elementos con los cuales luchan para realizar acciones y producir conocimientos y aprendizajes; provienen también de la pertenencia a algo más amplio.

La discusión epistemológica en el ámbito de la sistematización se convierte, por lo tanto, en indispensable y osada. No se desvincula de los campos de la política, como tampoco de la ética y la estética, que están presentes en las pedagogías de las prácticas sociales que la requieren y que regulan las interacciones de los sujetos y de las relaciones de ellos consigo mismos y con lo social.

Epistemologías no eurocéntricas

Hablar de epistemologías en la sistematización de la Educación Popular exige tomar en cuenta el escenario de fondo aquí diseñado. Estamos convencidos de que otras formas de vivir y estar en el mundo son posibles y reconocemos que otros saberes

e interpretaciones del mundo, que exceden la racionalidad moderna, existieron y existen, pero que hubo y hay un esfuerzo intencional para mantenerlos en el anonimato, para que la “matriz de colonialidad” permanezca regulando relaciones, también de forma epistémica. Este hecho, nos desafía a actuar en el sentido de la descolonización del conocimiento.

Entonces, a nuestras epistemologías las comprendemos como conjuntos de principios y orientaciones que: a) Regulan la construcción de conocimientos de resistencia y b) Tienen una historia que le da identidad: las producciones originales y las que devienen de la resistencia a la colonización/colonialismo. Estas epistemologías se multiplican especialmente en razón de las acciones y necesidades de los movimientos e instituciones sociales que, aprendiendo de victorias y derrotas, crecen, se diversifican y demandan “pensar correcto” (recordando a Paulo Freire), para que sus formas de estar en el mundo ya anticipen los otros mundos que queremos hacer posibles.

Hablamos de epistemologías que buscan forjar verdades, pero que son contrarias a lo que se podría denominar verdades eternas. Estas epistemologías, encuentran hoy condiciones de producción en prácticas singulares opuestas a las relaciones de poder que hacen contemporánea a la matriz de colonialidad que nos fue impuesta históricamente.

Preguntamos: ¿cuáles son los principales elementos, relacionados entre sí, que confluyen para dar identidad epistémica a las propuestas teórico-metodológicas de la sistematización en la educación popular?

Vamos a reflexionar a partir de y sobre cinco de ellos: la historicidad del conocimiento; la relación sujeto-objeto; la relación saber popular y saber científico; la intencionalidad y subjetividad; y el quiebre de las fronteras disciplinarias.

a) La historicidad del conocimiento

En los procesos de sistematización, ha sido frecuente reconocer que el conocimiento se hace a partir de “lo real” o “de las cosas del mundo”, a través de caminos trazados y a partir de condicionantes históricas. A su vez, hay un repudio a las perspectivas que señalan un camino único para esta producción y generan un conocimiento descontextualizado, considerado como acabado y con pretensión de universalidad, porque estas perspectivas descalifican saberes, sujetos y formas de entender el mundo y la vida, no alineados con las perspectivas epistemológicas hegemónicas (asociadas con la ciencia moderna).

b) La relación sujeto-objeto

En la sistematización existe la intención de romper con la matriz de dicotomías que opone sujeto y objeto y se extiende en oposiciones como: naturaleza y cultura; razón y emoción; saber científico y saber popular; trabajo manual e intelectual. Esta matriz se constituye mediante normas y jerarquías, en una forma de concebir en la que:

[...] la producción de conocimiento científico y verdadero sólo podría producirse por individuos llamados investigadores y por un método estandarizado, cuyas reglas se deben seguir al pie de la letra para ser considerado legítimo (Jara, 2012, p. 161).

En nuestra perspectiva de sistematización existe una relación de complementariedad entre los sujetos, que pronuncian el objeto. El papel del investigador es “socializado” entre los integrantes de la práctica, mediante una relación pedagógica y política que genera el aprendizaje sobre la práctica y con la práctica. Todos y todas investigan. Esta es una dinámica formadora que puede recuperar principios de nuestros ancestros (filosofía andina), como señalan Streck y Adams (2014): relacionalidad, correspondencia, complementariedad, reciprocidad, ciclicidad e inclusividad (p. 39).

A su vez, en la sistematización, la singularidad de los objetos y la importancia que se le da, la explicitación de los contextos culturales y políticos, en la producción y reproducción del conocimiento, llevan a la creación de métodos flexibles que favorecen la “reconstrucción creativa”.

c) La relación saber popular y saber científico

Procuramos, en las prácticas de sistematización, provocar metódicamente la interacción de saberes. Reconocemos que, tanto los “sujetos populares”, como los “profesionales del conocimiento”, desarrollan formas diversas de asimilar y de construir conocimientos. Sus formas singulares de relaciones con la vida, con sus prácticas sociales, con sus quehaceres, propician la realización de síntesis propias que dan lugar, tanto a los saberes populares, como a los científicos.

Buscamos, pues, reconocer las prácticas históricas y las lógicas culturales que llevan a esas construcciones, engendrando “acumulados de conocimientos/saberes” en movimiento, que se

transforman y se comunican con un ritmo cada vez más acelerado. En la sistematización el saber popular y el saber científico se encuentran, sin rigidez jerárquica.

Comprendemos que el saber popular surge de las elaboraciones del pensamiento, producidas, a través de los tiempos, por sujetos distintos y vinculados a sus vivencias. Tales elaboraciones, o se repiten, o se modifican, o son sustituidas conforme su adecuación, a las circunstancias de ese vivir y a las necesidades en ellas engendradas. Se acumulan, se comunican, se colectivizan. Generan un tipo de sabiduría que combina sentimientos, emociones, supersticiones, mitos y racionalidad.

El saber científico, producto de la modernidad, no ha dejado de construirse también por la vía de la experiencia. Asumió, sin embargo, sendas que configuraron a la ya referida matriz epistémica que, al volverse hegemónica e imponerse como universal, fue alejándose de las vivencias humanas cotidianas. Sus construcciones mantuvieron una lógica de pensar y conocer que no reconoce intervenciones que extrapolen a la racionalidad humana y no se someten a la cuantificación, entre otros requisitos. Hoy en día se manifiesta mediante una racionalidad técnico instrumental que forja representaciones comunicadas como verdades.

A la contraposición de esta matriz, se fueron construyendo otras formas de abordajes e interpretaciones de fenómenos físicos y sociales, que reconocen sus aspectos cualitativos al priorizar la interpretación/compreensión:

- a. De los sentidos presentes en los discursos a ellos asociados.
- b. De los condicionamientos y alteraciones de los fenómenos en movimiento (Silva y Neto, 2015, pp. 3-9).

La sistematización, en su intento de promover la interacción de saberes, ha echado mano principalmente de estas últimas construcciones para atravesar el saber popular, posibilitando su problematización. En sus prácticas se constituyen nuevos criterios de validez y pretensiones de verdad.

d) La intencionalidad y la subjetividad

Ya constituye un “casi-cliché” la afirmación de que la sistematización en la Educación Popular propicia la construcción de

conocimiento emancipador; que producción y asimilación de conocimiento constituyen “un indivisible”, y que esto subjetiva: produce un movimiento sobre el ser que lo lleva a cuestionar su “ser-sí”, que se desborda en el “ser-junto” y en el “ser-relación”.

Este es un proceso denso, donde podemos identificar la circulación de un conocimiento emancipador. Permite reflexiones sobre el imbricado epistemológico, ético-político y pedagógico que la sistematización es capaz de enredar y lanzar sobre los sujetos, potencializando un proceso de subjetivación que da lugar a la crítica de lo vivido (colonialidades “diversas”), libertad para reorientar sus formas de estar en el mundo y someter sus prácticas-políticas a una vigilancia-reflexiva que se ocupe de mantenerlas en movimiento. Puede conducir a las personas a reflexiones que incluso van más allá de los límites de las prácticas sistematizadas.

Otra lectura sobre la intencionalidad emancipadora toma en cuenta que “un pragmatismo” atraviesa este proceso de construcción de conocimiento en la sistematización. Producimos conocimientos y aprendizajes para alimentar la práctica, mejorar la práctica, hacerla más eficaz, en cuanto a sus objetivos, contenidos, procedimientos. Esto se hace mediante la construcción colectiva en la que existe una exposición de las verdades que alimentarán el proceso reflexivo. Este movimiento es teórico y político. Induce a la construcción de conocimiento, asumiendo principios que nos liberan de relaciones de poder excluyentes.

Así, abrimos espacio para poner en práctica las formas de relación que queremos anticipar al “proyecto” de la sociedad que aspiramos construir.

e) La ruptura de las fronteras disciplinarias

La sistematización no parte de elaboraciones teóricas previamente realizadas para ser sometidas a prácticas y discursos. Utiliza elaboraciones teóricas de campos disciplinarios diversos, como la economía, la sociología, la antropología, la educación, la ecología, el arte, la literatura, la biología, la psicología, entre otros, dependiendo de las demandas de conocimiento valoradas en las prácticas, que se transforman en objeto de reflexión. Al situar tales demandas en lo vivido y en las narrativas que lo significan, tiende a fundir campos disciplinarios; recurre a esos campos teóricos como intersecciones, no como sumatorias. Así, va rompiendo jerarquías.

Consideramos que el aparato conceptual clásico, rígido en sus procedimientos, objetivo, determinista, enmarcado por la lógica formal y consolidado mediante la verificación, se muestra insuficiente para explicar los nuevos fenómenos. Aprendemos que otras lógicas vienen guiando la construcción del conocimiento en nuestra América, desde sus inicios, cuando la aproximación y la convivencia empiezan a condicionar la relación entre conocimientos, entre sujetos y estos entre sí.

Para concluir

Interrumpimos nuestra reflexión con la esperanza de haber cumplido, en parte, con las intenciones formuladas al inicio. Presentamos e interpretamos temas -sistematización, creación de conocimiento, epistemologías no eurocéntricas- que nos llegaron como desafíos del presente. Fuimos tocados por interrogantes que nos llevaron a dar vueltas sobre los referidos temas: ¿qué *presente* es este?; ¿cómo desenredarlo a partir de los desafíos planteados a nuestras reflexiones sin tener que recurrir a un *pasado* que lo marcó?

Visitar un *pasado de dolor* crea inhibiciones a la palabra, impone barreras a la tesitura de la escritura, pero es un camino necesario para hacer posible una narrativa de la resistencia capaz de apoyar prácticas de superación de la colonialidad, anti-neoliberales, que forjen otras condiciones de poder y vivir en nuestro *presente*, que apunten hacia la universalización de la ciudadanía social y el cuidado de las diversas dimensiones de la vida. Es un camino necesario para construir el futuro.

¿Cómo, en la actualidad, nosotros - maestros y maestras preocupados con la democratización de los procesos educativos- podemos asumir desafíos de tan grande porte, en nuestras prácticas cotidianas escolares y no escolares, de manera que podamos contribuir a una educación más humana?

En las producciones de Hannah Arendt sobre educación, vamos identificar algunos caminos. Para ella la educación es un espacio de encuentro de generaciones. Y como tal, implica la presencia mediadora y responsable de la generación adulta que va presentar a los jóvenes la tradición, los conocimientos históricamente acumulados y las narrativas asociadas a ellos. Al ser instigados a reinterpretar lo que les llega como tradición, los jóvenes se estarán preparando también para el acceso y la construcción/reconstrucción de un mundo común, capaz de

acogerlos en su diversidad; que necesita ser renovado con cada nueva generación.

El camino visualizado por la pensadora concentra el potencial para suscitar un diálogo entre distintos sujetos que, en común, pasarán a asumir responsabilidades según su “posición” y “orden de llegada” al mundo, de modo que les sea posible reconstruirlo y preservarlo. Pero, ¿cómo nosotros, maestros y maestras, podemos vernos hoy en este proceso?

- a. En primer lugar, reconociendo *quiénes somos* en ese proceso y autorizándonos a asumir las responsabilidades que nos caben, tales como: en la posición de generación adulta, la responsabilidad pedagógica, epistémica y ética de mediar el encuentro de las nuevas generaciones con la tradición. Este movimiento, si es desarrollado con el cuidado del reconocimiento del otro en su diversidad, con la disposición de promover el diálogo, estará posibilitando que los jóvenes puedan re-significar aquello que les fue presentado y sus proyecciones de la novedad, para que en sus actos les sea posible ascender al espacio público, configurando un mundo que les pueda ser común.
- b. En segundo lugar, desarrollando la política de que, como maestros y maestras, nuestro gran reto en la actualidad es hacer que nuestros alumnos y alumnas vean cómo *nuestra tradición* ha sido minada por el colonialismo/colonialidad y acometida por la lógica neoliberal, lo cual requiere:
 - Caminos teóricos críticos (que posibiliten la crítica).
 - Epistemologías coherentes para que esta *tradición* sea comprendida y reconstruida.

También se requiere de la disponibilidad de acción contextualizada y amplia, para que la novedad, anunciada en actos y palabras, diseñe futuro. Así, junto a Hannah Arendt (2000), podemos decir que:

La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante para asumir la responsabilidad por él y, con tal gesto, salvarlo de la ruina que sería inevitable si no fuese la renovación y el ingreso de los nuevos y de los jóvenes. La educación es, también, donde decidimos si amamos nuestros niños lo bas-

tante para no expulsarlos de nuestro mundo y abandonarlos a sus propios recursos, y tampoco arrancar de sus manos la oportunidad de emprender alguna cosa nueva e imprevista para nosotros, preparándolos al contrario de eso con antelación para la tarea de renovar el mundo común (p. 247).

Referencias

- Arendt, Hannah. (2000). A crise da educação. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, pp. 221-247.
- Fanon, Franz. (2005). *Os condenados da terra*. 2. MG: Ed. UFJF.
- Jara, Oscar. (2012). *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Brasília, DF: CONTAG.
- Quijano, Anibal. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. En Santos, Boaventura de Sousa y Meneses, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, pp. 84-130.
- Silva, Severino Felipe y Neto, José Francisco de Melo. (s.f.). *Saber popular e saber científico*. (Texto de circulación restringida).
- Streck, Danilo y Adams, Telmo. (2014). *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade*. Curitiba: CRV.