

Descolonizando la escuela: narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización¹

Patricia Botero Gómez

Resumen

Este texto nace de relatos compilados en procesos de investigación y acción colectiva en medio del destierro y las resistencias. Las narrativas que comparto surgieron de colectivos y comunidades en movimientos culturales

1 Aportes contruidos desde procesos de investigación y acción colectiva –IAC– destierros y resistencias (desde 2009 hasta la fecha): Colectivo Minga del Pensamiento-comunidad de Gargantillas-Tacueyó, cabildo de la Familia y Colegio la Tolda; Fundación Solivida, con la comunidad del Brazo Taija y Los Guerreros; comunidad de Ardovela; Jóvenes comunas 13 y 8 de Medellín; comuna las orillas de Aguablanca (Cali); recicladores/as del exbasurero de Navarro; Comunidad Hispana de Migrantes; Creapaz; Movimiento Popular Campesino del Macizo colombiano; resistencias ecológicas ecoaldeas; comunidades educativas del Cauca-Sindicato Asoinca; Sindicato Adida de Antioquia, con la participación y apoyo de La Universidad de Manizales (Facultad de Ciencias Humanas-Maestría en Educación desde la Diversidad); Cinde (Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Sabaneta); City University of New York CUNY (Doctorado en Psicología); Universidad del Valle (Licenciatura en Ciencias políticas), Grupo de Trabajo (GT): “Juventudes, infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales en América Latina”, avalado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Trabajo en interacción con el Paridero de Investigación PCN-Gaidepac; Ruta Pacífica de las Mujeres Santiago de Cali; Movimiento Nasa ACIN.

e intergeneracionales que han transgredido el lugar hegemónico de la escuela colonial a partir de prácticas de autonomía, autodeterminación y reafirmación del pensamiento propio, las cuales posibilitan sostener que la escuela no está naturalmente ocupada por las fuerzas hegemónicas. Más que encargarse de la reproducción de las ideologías dominantes se constituye en escenario de socialización de poderes alternativos frente al despojo a partir de la vinculación de los territorios culturales ancestrales y urbano-populares como referentes de descolonización del pensamiento, el sentimiento y la acción educativa.

Enfatizaré en algunas experiencias de aprendizajes subalternos construidos por comunidades en resistencias frente a las prácticas de recolonización del sistema educativo dominante. Las narrativas de escuelas ancestrales, femeninas, generacionales y urbano-populares en Colombia posibilitan suturar las brechas que La Escuela separó: conocimiento, sentimientos, heridas del cuerpo y heridas de la tierra.

En este sentido, presento seis relatos de descolonización provenientes de las acciones desde el pensamiento propio de recicladoras, raperos, mujeres, niños, niñas y jóvenes en contextos márgenes y comunidades ancestrales afrodescendientes e indígenas en luchas locales y cotidianas que evidencian procesos socializadores desde el sur en reconfiguración de la escuela en su papel de socialización, como reproducción de los currículos hegemónicos, a un escenario de socialización como posibilidad de configuración de realidades alternativas construidas en contexto.

Introducción

Las presentes reflexiones se enmarcan el programa de investigación desde los procesos de investigación acción colectiva (IAC) destierro y resistencias en Colombia, (2009-III fase actual), el cual avanza en una apuesta política de recontar historias de comunidades anónimas como construcción de narrativas militantes y colectivas.

Los relatos que comparto en este texto nacen de conversar, estar, aprender y desaprender con comunidades culturales, caminando territorios y compartiendo sus luchas y resistencias de pueblos en movimiento, como otra versión disidente de los discursos o narrativas oficiales; dichos relatos han sido construidos con investigadores populares

en cada uno de los territorios de resistencia que expongo con quienes construimos trilogías de investigación participativa: (un documental, un texto de literatura popular y un texto que circula en contextos académicos y políticos), por esta razón, los relatos no conservan el anonimato, las personas que relatan la historia son co-autoras en los resultados de los procesos investigación.

Las narrativas en una investigación militante o teoría social en movimiento (Botero, 2013) parten del lugar de enunciación de las comunidades que van más allá de la consciencia deliberativa; se fundamentan en las luchas como narrativas hechas de los pasos (Certeau, 2008) que logran subvertir el lugar común para configurar la realidad. Las narrativas militantes, a diferencia de las técnicas y metodologías de investigación, exponen razones que afectan la vida, es decir, evidencian el contenido e-mocional de los conceptos como modelos disidentes frente a la naturalización de la visión del mundo.

Estas narrativas fueron construidas a partir de encuentros, mingas, tongas y conversaciones, es decir, más acá de la crítica cognitiva, parten de una crítica existencial propuesta desde las acciones, pensamientos y sentimientos de las comunidades que construyen teorías sustentadas más en dejar huella con lo que se hace que meramente en prescribir un deber ser abstraído de las circunstancias de vida.

De allí que los relatos que expongo, en lugar de pretender prescribir para actuar, posibilitan figurar, recrear, aprender y desaprender nuevos imaginarios desde las realidades disidentes que muestran contrapoderes en disputa por sentidos de mundos de vida comunal.

Actualmente, la perspectiva de investigación militante la trabajan también Haber (2011), el Colectivo Situaciones (2004), el Colectivo Minga del Pensamiento (2011; 2009-2013) y el Paridero de investigación (2011-2013) que nace como una de las acciones de la campaña Hacia Otro paZífico Posible, que adelantan el Proceso de Comunidades Negras (PCN) y el Grupo de Académicos en Defensa del Pacífico Co-

lombiano (GAIDEPAC) en un intento por destecnificar la ciencia que ha pretendido hacer teoría en una actitud altiva y distante e inmóvil que impone una realidad que, en muchas ocasiones, nada tiene que ver con las realidades construidas por las comunidades.

Ya Heidegger (1958) y Bourdieu (1999) nos indicaron con gran lucidez el problema de la epistemología y de las ciencias al limitar el conocimiento a representación del mundo que se ordena desde lejos, aquietándolo: “desde un punto en perspectiva, en un límite riguroso e inmóvil” (Bourdieu, 1999: 38). Dicha crítica la continúan comunidades y pueblos que hacen las teorías proponiendo el lugar de las resistencias como fundamentos para construir la teoría, en este sentido, las reflexiones de Escobar, Blaser y De la Cadena (en Escobar, 2013) indican las necesarias transiciones civilizatorias para salir de las trampas epistémicas universales y configurar teorías pluriversales.

En esta dirección, asumimos la narrativa no para fragmentar los relatos e interpretar los fenómenos de manera analítica; más bien estos se constituyen en fuente de reconstrucción de la memoria histórica y colectiva, como dice Molano: “a la gente no hay que estudiarla sino escucharla” (2000-2005: 14). De este modo, nuestra tarea como escribanos y escribanas consiste en romper con la mirada académica y oficial de la historia.

En esta dirección, las reflexiones de la IAC se sustentan en la IAP y en la educación popular como parte de sus fundamentos; no obstante, la investigación se produce a partir de los principios ontológicos y epistémicos de comunidades ancestrales y de movimientos sociales como epistemologías locales (Escobar, 2003), como epistemologías del sur (Santos, 2010), políticas ontológicas relacionales (Escobar, 2013) desde las experiencias de acción colectiva de comunidades que reconstruyen referentes y *lugares de interpretación*, desde un conocimiento –no disciplinar– que posibilita indisciplinar las disciplinas (Haber, 2011).

Particularmente nos interesa señalar las narrativas del pensamiento y las acciones desde quienes están más directamente afectados

por una guerra que se sostiene con la complicidad de las ciencias. En este sentido, el lector no encontrará un reducido a las lógicas técnicas metodológicas del análisis del discurso o análisis de caso multimodal, sino evidenciamos con las luchas del día a día de los pueblos que las comunidades autoras y co-actuales construyen un tipo de conocimiento capaz de articular implicancia como afectación y acción.

La construcción de gramáticas colectivas desde mundos alternativos se erige en una lógica invertida: de la emancipación del conocimiento sobre la realidad, al reconocimiento de las experiencias –ontologías relacionales, cosmogonía de la diversidad– como horizontes para la acción.

Consecuentemente, la investigación militante desde la IAC mantiene el debate con las ciencias, descolonizándolas a partir de los principios epistémicos y ontológicos que proponen las comunidades en resistencia y los movimientos cotidianos de los pueblos.

Escuela, colonialidad y subalternidad

La escuela insurrecta existe en los procesos de auto-formación y configuración de aprendizajes propios que descolonizan los saberes hegemónicos al atreverse a des-curricular los currículos oficiales y reinventar el ejercicio de formación en su vínculo entre socialización y subjetivación colectiva, inspirados en los conocimientos producidos al interior de las culturas y los movimientos sociales y comunales.

La genealogía y arqueología de la escuela en Colombia sostiene que la educación se fundamentó en la necesidad de civilizar al artesano, al peluquero y al sastre, quienes tenían sus propios espacios talleres como espacios de enseñanza doméstica o espacios formativos propios y todos aquellos que escaparan de las prácticas de adiestramiento del cuerpo serían un problema para el Estado (Martínez, 2012, p. 21).

No es una mera coincidencia afirmar que:

La escuela nace para los pobres, pues en sus inicios, más que un lugar para ejercitar las bellas artes de leer y escribir, emerge como espacio de reclusión donde a los niños recogidos de la calle se les inculcan máximas morales, se les impone unas prácticas de policía y se les forma en oficios que los habilita para ser útiles a la República (Martínez, 2012: 23).

Un lugar en el cual se entrecruzan acontecimientos en los que cobra vigencia el supuesto civilización-barbarie en la contemporaneidad.

La lectura de las resistencias en la escuela desde el punto de vista posmarxista y decolonial la despoja de su inocencia política y la conecta con la realidad cultural y conflictiva de la cual es parte, de este modo, la escuela insurrecta denuncia la educación que funciona para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores y lenguajes a favor del desarrollo-subdesarrollo, la normalidad, la subnormalidad, la pobreza y la vulnerabilidad, como discursos que sostienen los intereses de la cultura hegemónica (Moncayo *et al.*, 2014).

Es importante resaltar que en ésta circula con predominancia el discurso del progreso y los indicadores de desarrollo de competencias escolares y ciudadanas, pero ¿qué significa cuando se aplica al desarrollo del niño y en las políticas educativas? Las teorías del desarrollo humano no se escapan del darwinismo crudo y competitivo que nos llega a la escuela por medio de pensadores como Herbert Spencer, pasando por los más distinguidos intelectuales del cognitivismo kantiano hasta la izquierda hegeliana y las aspiraciones emancipadoras del humanismo (Nandy, 2012). Así por ejemplo, bajo la concepción de desarrollo humano se esconden premisas universales con escalas de conocimiento que reproducen de manera sutil currículos que clasifican la realidad en superior e inferior, normal y patológico, competente e incompetente, apto o no apto.

La escuela cree que está fuera de la política, pues dice que los procesos de enseñanza y aprendizaje no tienen nada de política, pero la escuela ha sido soporte de la política. No es una mera coincidencia

afirmar que la escuela es un lugar en el cual se entrecruzan acontecimientos en los que cobra vigencia el supuesto civilización-barbarie de la contemporaneidad. En este sentido, como señalarán las comunidades en los relatos expuestos, las políticas de educación de los Estados Nacionales esconden valores recolonizadores del capitalismo global desde la formación en la escuela en reproducción del modelo de desarrollo, con el discurso justificatorio de civilizar al incivilizado, desarrollar al subdesarrollado o capacitar al ignorante.

Por su parte, escuelas subalternas proponen pugnas existenciales; sus luchas, como sostiene la red sur-sur, logran indisciplinar la disciplina pedagógica, haciendo de ésta un lugar de vinculación de los mundos sociales, naturales, afectivos, éticos y estéticos que la ciencia separa.

Desde la tradición alemana, “formación” –*bildung*– significa “el proceso por el que se adquiere cultura” o “la cultura que posee el individuo” (Gadamer, 1997: 38); en nuestros contextos, las dimensiones trans-formativa, in-formativa y per-formativa de las culturas re-crean los escenarios de aprendizajes comunales, dando cabida a la construcción de bio-grafías colectivas desde los procesos más primarios de la socialización-subjetivación, es decir, desde las profundas resonancias y sensibilidades que logran mover conocimientos, como una alfabetización que muestra las consecuencias de una mirada crítica del mundo desde el hacer, porque solo podemos nombrar el mundo cuando lo transformamos en coautoría, pues la propia voz no tiene sentido sin la voz del grupo (Freire, 1992-2002).

La coautoría de voces juntas en resistencias nos permite reinventar el mundo en un relato alternativo frente a la educación del desarrollo de la competitividad del capitalismo global, que castra la posibilidad de pensar, de sentir y de actuar.

Los aprendizajes colectivos en escenarios primarios de socialización, como el aprendizaje de oficios para la vida, han sido sustituidos por los currículos universales que separaron conocimiento, sentimien-

to, cuerpo, espíritu, acción y palabra. Los procesos de formación tocan espacios no institucionalizados construidos en la crianza, procesos comunitarios, hermanamientos, mingas, tongas y encuentros que posibilitan configurar experiencias desde “voces ajenas” (Bajtín y Voloshinov, 1920-1992) que resuenan en la voz de la madre, en los libros que nos inspiran, en las enseñanzas de quienes lograron eufonías o resonancias profundas que posibilitaron construir la biografía de quienes somos.

También es cierto que la escuela es cómplice de la subordinación de niños, niñas y jóvenes en contextos de diversidad dada la tecnificación que separa las afectaciones de la gente de la realidad política-social y económica, y la reproducción de un racismo institucionalizado que consiste en negar la historia ancestral y milenaria de niños y niñas que llegan al sistema educativo urbanizado y los tratan como sujetos que deben adaptarse/incluirse al sistema en lugar de transformarlo. Por lo tanto, nuestra tarea es volver a politizar la escuela con maestros y maestras disidentes y recontar la historia desde las narrativas disidentes, pues la narración es una actividad de memoria colectiva que afirma las prácticas de resistencia negadas por categorías teóricas y discursos mediáticos e institucionales.

Narrativas disidentes en medio de los escombros: aproximación a las escuelas insurrectas desde los pluriversos

La construcción de memorias y narrativas colectivas parte de las preguntas: “porqué y para qué, del conocimiento” (Fals, 2008) “en y desde” la situación (Colectivo Situaciones, 2004). La investigación en acontecimientos ha posibilitado hallar regularidades, rupturas, distinciones y tendencias inter-contextuales que dan cuenta de las prácticas ontológicas y culturales de la política en relación con las resistencias sociales como prácticas de paz en contextos de guerra.

De este modo, retomo dos órdenes de discusión expuestos por Law con su pregunta esclarecedora: ¿es este un mundo hecho de distintas realidades o una realidad hecha de distintos mundos? (2011: 3). La existencia de la versión aplanadora y mono-cultural de la realidad es tan real como las versiones y mundos de las comunidades culturales; no obstante, la primera se ha venido imponiendo sobre las otras. Las ontologías de la diversidad configuran “pluriversos”² capaces de visitar muchos mundos, y aunque no son vírgenes, puras o ensimismadas en los mundos no modernos, han resistido a ser enteramente colonizadas por la visión universal de la historia narrada exclusivamente desde los marcos de referencia eurocéntricos.

Frente a la escuela configurada como discurso universal se contraponen la pluralidad de experiencias de las comunidades que en medio del conflicto apuestan por la construcción de escuelas hacia el conocimiento pluriversal independiente del nivel de formación que ésta abarque, de tal forma que, en contextos de guerra y ante los discursos hegemónicos y dominantes, irrumpen *las voces más frágiles* interpelando por la construcción de alternativas al desarrollo con sus prácticas del buen vivir y sus resistencias ancestrales y urbano-populares que logran descolonizar las teorías (Daiute y Botero, en prensa).

Consecuentemente, las escuelas desde una perspectiva de la pluriversidad permiten afirmar que adelantan luchas ontológicas relacionales, por otros modelos de vida, de economía y de sociedad como otros modelos civilizatorios sustentables y plurales que “no existen solamente como imaginarios, ideas, o representaciones sino que se despliegan en prácticas concretas que crean mundos” (Escobar, 2013: 20).

De este modo, las narrativas, a diferencia del lenguaje literal, posibilitan reconectar simbólicamente experiencias que permiten apro-

2 De la cadena (2010) sostiene desde Schmit (1996) y Rancière (1999) que la palabra política es un pluriverso, no un universo; la política no está hecha de relaciones de poder, está hecha de relaciones entre mundos.

piarnos de la propia historia. Más acá del aquí y el ahora, los relatos evocan voces de historias pasadas como referentes de orientación y re-imaginación del futuro en términos de Hall: “como lenguajes perdidos y marginales de aquellas experiencias marginalizadas y de aquellas personas e historias que aún permanecen sin ser escritas” (1993-2013: 126). De allí que conocimientos y prácticas ancestrales y populares actualizan y cobran vigencia como revoluciones concretas en la vida cotidiana.

Un jardín en el basuro

Cuando llegué a trabajar en Navarro, fue muy duro me acostumbre, pero me daba pesar más por los niños, esos niños allá en medio de las drogas, el cuchillo y la piedra. En este sitio empezamos a hacer unas pequeñas reuniones, era un basurero horrible, pero barríamos el espacio donde íbamos a estar y ahí trabajábamos.

La comunidad de ciudad Córdoba, cuando vio que éramos los recicladores, hicieron huelga, porque veníamos los basureros. Hasta policía nos trajeron para sacarnos de aquí.

Nuestra escuela comenzó en una carretilla de caballo

Allá salía mucha ropa y yo forraba esa carretilla y ahí traía los niños. Llegaba la carretilla y muchas mamás decían: “que el niño no lo he bañado”, “que no le he dado el desayuno”, “que yo no le he cambiado el pañal”, pero yo iba entrando al rancho, iba levantando ese muchacho, lo envolvía y le contestaba: tranquila, yo allá lo cambio, lo baño y le doy el desayuno, y me traía el niño para acá, y aquí lo bañaba, y lo vestía.

Éramos cuatro madres comunitarias³, pero algunas de mis compañeras de Navarro se retiraron, porque eran niños súper inmanejables, entonces nos quedamos dos. Inicialmente estaba de maestra yo hacía de todo allá: era coordinadora, profesora y cocinera.

En el año 90 no se pagaba IVA⁴ por los materiales que se recogían allá y la que más tenía estudio era Cristina Reinoso que tenía hasta sexto en

3 En el sistema político de Bienestar Familiar en Colombia, las madres comunitarias se encargan de cuidar niños, niñas y jóvenes hasta los 18 años de edad en el programa de hogares sustitutos o de jardines infantiles comunitarios para evitar la institucionalización infantil de niños y niñas en contextos márgenes.

4 Impuesto al Valor Agregado en Colombia.

ese tiempo; de resto, como el gerente de las bodegas, no sabía leer ni escribir. Pedimos ayuda de un contador y nos dijo: “miren muchachos esto es así, nosotros vamos a manejar estas facturas por debajo de la mesa” yo me acuerdo que yo fui una de las primeritas que dije ¡hágale! Yo siempre he sido muy confiada de las personas que saben, porque para eso es que han estudiado, pero eso fue un acabose. Nos embargaron y se acabó la bodega y el apoyo para el jardín.

Pero nosotros somos una organización muy grande de mucho tiempo como para estar pidiendo una limosna; así que le mandé una carta al alcalde hecha con mi puño y letra diciéndole que nosotros necesitábamos para pagar un asesor para poder continuar.

Cuántos niños que en este momento tenemos trabajando en el caleño, hay niños que estudian en la Universidad del Valle que pasaron por acá, otros que con el dolor del alma hay que decirlo, están en el cementerio, a muchos los han matado, hay niños que se criaron aquí en Nuevas Luces. Un día en la calle hicimos una fiesta cerca de mi casa y estábamos en medio de dos pandillas: “Los Lambe”, y “Los Ocho” pero todos son unos pelaos que pasaron por aquí. Un pelao⁵ como de veinte años, bien bello, estaba borracho, se arrodillo y me pidió la bendición y me dijo: “¿usted no se acuerda de mí?” y yo le dije “no, pero venga le echo la bendición”. A nosotros últimamente, se nos ha dificultado mucho porque esos niños son muy carentes de documentación y Bienestar Familiar se nos ha pegado mucho de eso, si yo no tengo la documentación completa, el estándar de calidad se va al piso y si se va al piso el estándar de calidad, me cierran los hogares.

Yo quiero que esos estándares los hagamos públicos

Yo a Bienestar siempre los he llamado como un “malestar”, ahora me toca estar pegada todos los días a esa hoja, que tenemos que tener la bandera del Valle y una cantidad de cosas. Nosotros hace tiempo hemos querido tener eso, un tubo aquí, donde esté la bandera del Valle del Cauca, la de Cali, pero no ha habido plata pa la comida y vienen a exigirnos; ¿ahora qué vamos a hacer? ¿vamos a tener que echar todos esos niños para afuera?

Dicen que ya no puedo ser directora, ni Mercedes profesora, porque no tenemos la profesión

5 “Pelao” significa joven como expresión idiomática en barrios populares.

Yo tengo los cartones de Navarro:

Yo no voy a ir a pelear allá para que no me saquen de directora, es ir a pelear por estas otras cosas. Que me saquen a mí de directora, ¡vale huevo!, pero aquí donde viene una niña que es prematura, de quince días de nacida, porque era hija de una mamá menor de edad y era drogadicta que hoy tiene tres años y no paga un peso y ellos van a venir a tirar todos esos niñitos a la calle, ¡aah?, eso si hay que pelearlo...

(Relato construido con los testimonios de Gloria Amparo y Luz Ángela Vargas).

La escuela insurrecta no pasa principalmente por el mundo letrado, avanza en la construcción de una pedagogía del lugar, una educación situada capaz de afectar la crianza abriendo alternativas de vida desde la integración entre los mundos laboral, familiar y educativo.

Los modelos hegemónicos del desarrollo y el progreso tramitan una perspectiva mono-cultural y eurocéntrico que se instala en los parámetros de índices de calidad, que terminan por negar los conocimientos construidos en las particulares de los contextos. La escuela hegemónica mantiene la ficción social de dar instrucción para sacar de la pobreza como único lugar concebido de formación. Por su parte, la escuela popular desinstala el conocimiento subordinante que se agencia en los estándares de calidad, los cuales homogenizan las exigencias desde el modelo del conocimiento profesional-académico en subordinación y negación de los conocimientos situados, creados de acuerdo con las exigencias de los contextos.

La escuela insurrecta se construye a partir de la solidaridad de las comunidades. Un escenario de encuentro y de posibilidades no pasan por el mundo letrado, avanza en la construcción de resistencias desde el lugar, a partir de educación situada rompiendo con el destino de socialización institucionalizado secundario a un lugar primario capaz de afectar la crianza, abriendo alternativas de vida desde el aprendizaje y la integración entre mundo de vida laboral familiar y mundo educativo.

De este modo, la escuela subalterna transita de la comprensión de su hacer como panóptico o espacio de control, a la construcción de autonomías frente a los parámetros externos que definen la educación de calidad a partir de la apropiación de territorialidades que preguntan por los fundamentos de la educación popular: los micro-poderes cotidianos como lugares concretos de autodeterminación al resaltar los vínculos necesarios entre barrio, trabajo y escuela.

La escuela se constituye en escenario de transformación capaz de cambiar espacios de suciedad y violencia en lugares dignos para el cuidado a niños y niñas. Antes que enseñar rompe con la estigmatización y pro-mueve la dignificación de la vida, posibilitando reparar la inequidad y la injusticia a partir de un quehacer proactivo, en la acogida de las necesidades particulares de las familias del sector.

Un jardín bajo el puente: Colectivo Creapaz

Creares lo formamos como un colectivo de niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 16 años, todos habitantes de los denominados contextos márgenes que se han caracterizado por ser zonas de tolerancia, promiscuidad y vagabundeo.

Creapaz se había inventado recreaciones en el parque que estaba tomado por habitantes de la calle, pero lo recuperábamos como territorio de los niños y las niñas y allí montamos sin entrada las obras de teatro. Madrugábamos y llevábamos a los niños que estaban en las residencias y que en muchas ocasiones no tenían más opción que estar escondidos por las mamás para que bienestar familiar no se los quitaran. “Eran los mismos niños care-sucios recreando a los otros; no era un jardín infantil como los otros, era un salón en la escuela de la plaza donde se llevaba a los niños a pintar, saltar y jugar.

Entre todos nos turnábamos para estar con los niños; ellos eran nuestros vecinos en las residencias, nuestras hermanitas y primos. Queríamos que tuvieran lo que nosotros nunca tuvimos y no íbamos a esperar que las instituciones llegaran; pues nosotros logramos soñar, ver otras posibilidades de vida no sabemos si mejor o peor, pero es otra posibilidad que nadie nos había dicho que existía. Al grupo no solo pertenecían los “juiciosos”, por decirlo así, sino también los otros, los que

ya se drogaban, robaban y asesinaban; pero asistían al grupo y volvían a ser los niños de antes (Márquez, 2013: 212-230).

¿Qué hace diferente Creapaz de la escuela oficial que termina por expulsar a los niños y niñas en contextos márgenes?

Tendríamos que resaltar que la “escuela bajo el puente” reapropia el territorio urbano en autonomía desde los márgenes de decisión, dignidad y solidaridad. Acoge sin juzgar o clasificar entre buenos y malos, lee las circunstancias sociales y abre opciones desde la sensibilidad y conoce las reglas de juego del contexto, y a pesar de no poderlas romper en su totalidad, hace educación desde la creación, la lúdica, el juntar sueños y esperanzas que rompen dichas reglas a partir de prácticas concretas del presente. De este modo, antes que enseñar, rompe con la estigmatización y dignifica de la vida.

De este modo, comunidades populares señalan movimientos de la escuela hacia una escuela en movimiento, como escenario de ampliación de horizontes para la reparación de la impunidad a partir de micro-poderes cotidianos, en este sentido, sus luchas alternas son contra-sistémicas.

Universidad popular desde las culturas: tecnologías ancestrales y re-significación curricular

La cultura ribereña de los pescadores de la costa colombiana inventó la palabra “sentipensante”: ser que piensa con el corazón y la cabeza y está conectado a los ríos.

La gente negra de los ríos y las ciudades tenemos un claro consenso: defender las políticas plurales en contraposición del modelo empresarial del desarrollo. La universidad necesita recuperar nuestra memoria ancestral. ¿Cuál es la educación que necesitamos para salir de esta continuidad de la guerra y la muerte desde otra epistemología? No nos sirve acceder a esa educación si terminamos siendo esclavos del sistema. Hay que señalar que los sistemas ancestrales de producción no son estáticos,

tienen toda la flexibilidad y la apertura para crecer e innovarse dentro de su ancestralidad, como para que nos vengán desde la modernidad a plantear: que eso se quedó en el pasado. La alternatividad en los sistemas de producción de las matrices energéticas, es propio de los sistemas ancestrales: la eficiencia energética para el manejo de agua tienen una entropía cero; los sistemas se reciclan diferente de los sistemas modernos que derrochan mucha energía.

Un proceso de universidad no convencional, intercultural, necesita dar un paso adelante con la construcción de un conocimiento pluriuniversitario, que haga justicia y crítica al racismo epistémico al interior de los currículos. Hay comunidades con experiencia, digamos un PCN, una ACIN, y procesos de formación política, comunicación, educación, salud en el Valle del Cauca, que podrían montar una universidad popular agenciada por ellas mismas.

En muchas ocasiones la universidad se convierte en un actor de amenaza. La academia está en otra lógica, está pensando en resolver lo del empleo mientras que en las comunidades estamos pensando en resolver lo del territorio, que es fuente de vida para nosotros; es el lugar donde conseguimos todo lo que necesitamos para vivir.

Si la universidad tiene el compromiso de dar acceso a los jóvenes de estas comunidades más pobres y olvidadas no es con una beca, sino facilitando un acceso real de nuestros saberes a la academia (PCN, 2013).

En este orden de ideas, la universidad ocupa el lugar público de la sociedad, más allá que de instrucción implica creación y recuperación de memoria crítica, como plantea Zibechi: “no tiene grandes edificios y promueve la oralidad” (2008: 34), desinstitucionalizando la escuela en su capacidad de mover-nos o romper con las reglas sedimentadas en la formación institucional.

Escuela Trenzando Saberes: todas y todos a la mesa en los diálogos de paz

La ruta pacífica de las mujeres sueña con fundar formalmente su universidad popular. A la escuela que ha construido la ruta en sus recorridos por todo el país, y particularmente en la sede de Unión de Ciudadanas, en Cali, asisten mujeres sin tener los requisitos y jerarquías académicas propuestas por la educación universal moderna que exige el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Mujeres de todas las edades construyen conocimientos frente a las situaciones que atentan contra sus derechos individuales y colectivos.

Las temáticas, preguntas y respuestas que construyen en sus investigaciones van desde la restitución de tierras para las viudas desplazadas por el conflicto armado, hasta las políticas de la intimidad que emergen al develar el sexismo como principal herramienta de humillación, instrumentalización y aniquilamiento en la vida doméstica y en la guerra.

Los módulos que se brindan en la escuela se componen de guías para emprender la ruta educativa: rutas de los feminismos, pacifismos y resistencia; rutas para la transformación de los conflictos; verdad, justicia y reparación, entre otros.

De este modo, la ruta construye una antropología femenina de la guerra y de la paz con las mismas mujeres militantes; compilan más de 1.000 testimonios de una cultura patriarcal machista como fundamento del exterminio.

Como un proceso de feminización de la pedagogía desde las culturas, las luchas de género popular existieron antes de las revoluciones feministas en Europa. La feminización de lo político, al ladito del fogón, en el cuidado por compadrazgo, la alegría y la identidad de los pueblos, sin nacionalismos o sexismos, la simultánea descolonización y despatriarcalización, principalmente desde el lugar de “nuestro cuerpo” como primer territorio de poder.

Las luchas de matronas y mayores nos inspiran políticas desde la *tulpa* o corazón de la tierra, como las luchas de género interculturales y populares. En esta dirección, el texto de Lame (1973) registra en 1920 a 14.000 mujeres indígenas, campesinas, afrodescendientes, defendiendo los territorios en los campos. Actualmente, las luchas contra los feminicidios trenzan resistencias, así, la red contra las violencias hacia las mujeres Mariposas de Alas Nuevas, convocó a 250 mujeres negras e indígenas de las zonas rurales y urbanas del municipio de Buenaventura. En sus encuentros hacen pedagogía de ciudad en gesto solidario con las mujeres bonaverenses y del Pacífico (Conexión de Mujeres Negras, Betty Ruth Lozano, noviembre 22 de 2013).

Por su parte, las madres de los hijos y las hijas de la masacre de Gargantillas ponen rostro, nombre y memoria a la guerra legitimada en el país contra las generaciones más jóvenes. La movilización de la comunidad indígena de Tacueyó en resistencia por la vida produjo actos concretos de una pedagogía hacia la reparación de duelos colectivos. Tejer un cobijo, pintar un mural, sembrar vida donde hubo muerte, hacer un documental, recontar la historia con actos de pedagógicos por la memoria y la construcción de caminos de reparación frente a los juvenicidios en la guerra⁶.

Cumpliendo con lo afirmación zapatista (2001) acerca de la memoria, ésta es una de las guías que el corazón tiene para andar sus pasos. Por eso apunta al mañana y esa paradoja es la que permite que en ese mañana no se repitan las pesadillas y que las alegrías, que también las hay en el inventario de la memoria colectiva, sean nuevas.

Hermeneutas de la calle: Revolución Artística Popular (RAP) desde Aguablanca

Otro de los ejemplos de la emergencia de una educación en contexto más acá de las aulas escolares se construye en las ventanitas a través

6 Testimonio audiovisual, Centro Educativo La Tolda, Tacueyó, en resistencia por la vida: http://youtu.be/EqfGq_YP2NE

de la cual niños y niñas del barrio de Aguablanca presencian los ensayos de los guerreros tramitando sentidos de dignidad e identidad colectiva popular desde las luchas juveniles⁷.

Las prácticas educativas desde las militancias estéticas y comunicativas que proponen jóvenes en sus barrios con periódicos comunitarios y grafitis, son acciones directas que irrumpen espacios instalando preguntas en la ciudad, cantando significados de paz desde la interpretación de las formas en que se instala y desinstala la colonización, la colonialidad del saber y de las emociones en la vida urbana.

Una de las tareas educativas populares consiste en estetizar los contenidos socializadores para la comprensión de las marañas de la guerra. Estos escenarios de educación popular convocan a millones de jóvenes interpretando colectivamente sentidos por la autonomía en discurso paralelo y contra-hegemónico, frente al control expulsor de la escuela.

De este modo, los cantos crean una pedagogía de la resistencia desde los más ancestrales vínculos con los territorios, desde la música urbana y referentes pedagógicos de una educación, desde la argumentación sensible que logran denunciar, con tono burlón, las crueldades del despojo y las formas de estigmatización que se viven en la ciudad.

La escuela como escenario de afectación de la vida cotidiana

La palabra escuela viene del *Latín schola* o en griego *skholé* como “lugar para la primera enseñanza” y la primera condición para que el aprendizaje surja de la libertad o aquello que vale la pena hacer; escuela plural significa di-versar en su sentido de atravesar y dar vueltas juntos⁸ para construir nuevas palabras desde los sentidos de acción por la vida,

7 Testimonio audiovisual, Los Guerreros una escuela urbana en Aguablanca <http://youtu.be/S77dAWpV8f4>

8 Versar es dar vueltas, rodear algo, para superar la palabra (Etimología explicada por Arles Fredy Serna, reunión de línea Maestría en Educación desde la diversidad, marzo, 2014)

traspasar los umbrales y gramáticas escriturales que permiten jugar, re-crear y des-jerarquizar los lugares de subordinación en la historia.

Comprender la vida comunal más allá de la autonomía concebida como individualismo donde cada quien debe defenderse, salvarse como pueda, en una lógica evolutiva y darwinista, posibilitando la configuración de biografías personales y colectivas a partir del quehacer ordinario como hábitos capaces de cambiar palabras por actos y éstos por experiencias de transformación. En que el propio mundo se constituye en experiencia de los mundos posibles y deseados.

Oficios, tecnologías y ciencias propias reinventan las formas de relación destinadas por el modelo universal desde significados enraizados. De este modo, hacen revoluciones cuando proponen luchas de conceptos con sentimientos que expanden activismos compartidos, recuperándonos de la amnesia a partir del recuerdo de nuestros vínculos primarios capaces de instaurar nuevos mitos y relatos con herramientas de transformación del alma, el cuerpo, las acciones que posibilitan re-tribalizar, movilizar y ampliar cada vez más audiencias por un futuro plural posible. En este sentido, Anzaldúa nos dice:

No hace mucho tiempo una maestra, tu madre te dio un milagro, una manita de plata con el corazón en su palma, sin nunca saber que por años esta imagen ha resonado en tu concepto del mundo zurdo aquí dentro, como un modelo de conocimiento [...] La mano representa la acción y no solo una teorización, es un corazón con razón, inteligencia, pasión y propósito con oídos para escuchar, ojos para ver; una boca con lengua y una pluma para escribir [...] con otros en la lucha y la celebración para sobrevivir los traumas de la vida diaria. Honramos a aquellos/as cuyas espaldas son la base sólida de lo que pisamos, sus cuerpos portan historias de nuevas rutas de acción son quienes nos permiten re-imaginar nuestro mundo, nuestra vida, re-escribir nuestro ser, y crear mitos para nuestro tiempo (Anzaldúa y Keating, 2002: 571)°.

Las escuelas insurrectas traen voces de los mayores, de las matronas como autoridades que se han ganado el reconocimiento de la comunidad porque tuvieron la posibilidad de ampliar las fronteras de su propio estómago, su propia piel y su propia cultura para abrir posibilidades de existencia material, al des-encausar los confines destinados por el modelo civilizatorio del desarrollo neocolonial, haciendo la diferencia entre la escuela de la comunidad y la escuela del Estado.

Si la escuela eurocéntrica ha sido la cárcel de control y sujeción, los aprendizajes colectivos propuestos por comunidades y pueblos en movimientos que construyen escenarios de poder que ponen en duda el sistema de desarrollo dominante. En esta dirección, la escuela compromete acciones político-culturales y educativas que nacen en espacios no insitucionalizados, desde los saberes-poderes que dan vuelco de una pedagogía del “deber ser” a una pedagogía del “quehacer comunal”, en procesos de auto-determinación de los pueblos.

Pluri-versar es di-versar, es traspasar los umbrales y des-jerarquizar los lugares de subordinación de las culturas confrontando las relaciones de poder, incluyendo las estructuras e instituciones de la sociedad que naturalizan y son cómplices de las asimetrías sociales, juntando gente que propone filosofías, ciencias y artes desde conocimientos que desbordan las fronteras y los muros de las aulas.

Por consiguiente, la diversidad trae consigo una propuesta alternativa de mundo; de esta manera, las formas de la lucha son el resultado de la lucha (Esteva, 2005-2013), asumiendo la diversidad no como vulnerabilidad, sino como los empeños de los pueblos por desindividualizar, descapitalizar y des-instrumentalizar las relaciones entre seres humanos y no humanos.

La escuela insurrecta “trans-forma” al suturar fronteras entre cosmovisiones, recuperando la amnesia de los vínculos primarios, denunciando, resistiendo y sanando las heridas de la tierra. Es por esto que la escuela no está hecha sólo de conocimientos, está hecha de relaciones

entre mundos y al visitar diferentes significados del bien posibilitándonos re-escribir nuestra historia y nuestra cultura.

Referencias

Anzaldúa, G. E. y Keating, A.

2002 *This bridge we call home. Radical visions of transformations*. New York: Routledge.

Bajtín, M. y Voloshinov, V.

1920-1992 *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.

Blaser, M.

2010-2013 *Un relato de globalización desde el Chaco*. Popayán: Universidad del Cauca.

Botero, P.

2013 “Teoría social en movimiento: aportes desde los procesos de investigación y acción colectiva –iac– y algunas experiencias de investigación militante”. En: Botero, P. y Palermo, A. (comps.), *La utopía no está adelante: generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*. Argentina: CLACSO, Asociación Argentina de Sociología, CINDE y Universidad de Manizales. [disponible en: http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=nro_orden&id_libro=821&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=789&orden=nro_orden].

Bourdieu, P.

1999 *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Colectivo Situaciones

2004 *Algo más sobre la militancia de investigación. Notas al pie sobre procedimientos e (in)decisiones*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Colectivo Minga del Pensamiento

2011 “Tejiendo resistencias. Sistematización”. En: Ospina, A. et al. (comp.), *Experiencias de acción política con jóvenes en Colombia*. Colciencias, CLACSO, Universidad de Manizales-CINDE y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

2009-2013 “Tacueyó en resistencia por la vida Guerra contra las generaciones más jóvenes en la comunidad indígena Nasa Cauca Colombia”. En: Botero, P. y Palermo, A. (comp.), *La utopía no está adelante: generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*. Argentina: CLACSO, Asociación Argentina de Sociología, CINDE y Universidad de Manizales.

[Disponible en: http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=nro_orden&id_libro=821&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=789&orden=nro_orden].

Creapaz

2000-2013 “Narración, ética y estéticas de la resistencia en contextos márgenes”.
En: Botero, P. y Palermo, A. (2013).

Daiute, C. y Botero, P.

s. f. “Narrating Change in and against Time in Colombia”. En: Rellstab, D. y Schlote, C. (eds.), *Representations of War, Migration and Refugeehood: Interdisciplinary Perspectives*. New York: Routledge, Taylor & Francis.

De Certeau, M.

2008 “Andar en la ciudad”. En: *Bifurcaciones Revista de Estudios Urbanos*, julio de 2008. [Disponible en: http://www.bifurcaciones.cl/007/cole-rese/bifurcaciones_007_reserva.pdf].

De la Cadena, M.

2010 *Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections Beyond Politics*. California: Davis.

Escobar, A.

2003 “Mundos y conocimientos de otro modo”. En: *Revista Tabula Rasa*, n° 1, enero-diciembre. Bogotá.

2013 *Transiciones: A Space For Research and Design For Transitions To the Pluriverse*. Chapel Hill: University of North Carolina, Department of Anthropology.

Esteva, G.

2005-2013 “Defensa tierra y territorio, derechos humanos, educación”. Foro Las Venas Abiertas de Chiapas, Medio Ambiente, Movimientos Sociales. Conferencias en octubre 23-25 de 2005. [Disponible en: <http://komanilel.org>].

Fals, O.

2008 *El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana*. Caracas: El Perro y La Rana.

Freire, P.

1992-2002 *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadamer, H. G.

1997 *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

- Haber, A.
2011 “Nometodología Payanesa: Notas de metodología Indisciplinada”. En: *Revista de Antropología*, nº 23, 1er semestre. Popayán.
- Hall, Stuart
1993-2013 “Negociando identidades caribeñas”. En: *Revista CLACSO*. Argentina (10): 109-128.
- Heidegger, M.
1958 *La época de la imagen del mundo*. Santiago de Chile: Annales.
- Lame, Q.
1973 *Las luchas del indio que bajo de la montaña al valle de la “civilización”*. Bogotá: Editextos.
- Law, J.
2011 *What’s Wrong with a One-World*. Middletown Connecticut: Center for the Humanities, Wesleyan University. [Disponible en: <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2011WhatsWrongWithAO-oneWorldWorld.pdf>].
- Martínez, A.
2012 “Ya no estás en la casa. Tecnologías de la escolarización”. En: *Revista Historia de Educación*, vol. 16, nº 38. Porto Alegre.
- Nandy, A.
2012 “Theories of Oppression and Other Dialogue of Cultures”. En: *Perspectives. Economic & Political Weekly*. Ambedkar University, Delhi, julio 28 de 2012, vol. XLVII, nº 30.
- PCN
2013 “20 años después de la Ley 70 de 1993”. En: *Encuentro Economías Alternativas, Buga-Valle*, julio 17-20 de 2013.
- Molano, A.
2000-2005 “Desterrados. Crónicas del desarraigo”. En: *Papeles de cuestiones internacionales*. Centro de Investigación para la Paz. Madrid: Aguilar.
- Moncayo, J. et al.
2014 “Escuela, guerra y resistencias. Diarios de maestros en dos instituciones educativas del Departamento del Cauca”. En: *Revista Plumilla Educativa*, (12): 187-210. [Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/plumilla/html/ediciones.html>].
- Paridero de Investigación
2011-2013 “Resistencias epistémicas como resistencias políticas en Botero y Palermo 2013”. Canal b.

Proceso de Comunidades Negras

2013 *Encuentro economías alternativas*. Buga-Valle, julio 17-20 de 2013.

Rancière, J.

2003 *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes. [Disponible en: <http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2012/boletines/N47/Seccion11-RANCIERE-El-maestro-ignorante.pdf>].

1999 *Disagreement: Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota.

Santos de Sousa, B.

2010 *La refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: Abya-Yala.

Schmitt, C.

1996 *The Concept of the Political*. Chicago: University of Chicago.

Zibechi, R.

2008 *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Buenos Aires: La Vaca Editora.

Zapatistas

2001 “Carta del subcomandante Marcos a la Argentina digna”. México, marzo de 2001.