A large tree trunk is the central focus, wrapped with several colorful crocheted lace pieces in shades of purple, yellow, red, and blue. A white face mask is tied to the tree with a string. The background shows a paved walkway, other trees, and a building with large windows.

Experiencias otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos

Adriana Chacón
Carolina García-Ramírez
Compiladoras



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Colección Subjetividades y Formación

**Experiencias otras de aproximación a
los saberes y construcción de sentidos**

Experiencias otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos

Adriana Chacón y Carolina García-Ramírez
Compiladoras



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Experiencias otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos / Adriana Chacón y Carolina García Ramírez, compiladoras. Ana Catalina Naranjo, María Salomé Quintero Herrera.
Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.

194 páginas. – Incluye fotografías.

Incluye Referencias bibliográficas
ISBN: 978-628-7760-46-2 (impreso)
ISBN: 978-628-7760-51-6 PDF
ISBN: 978-628-7760-47-9 Epub

1. Educación Intercultural. 2. Narraciones – Educación. 3. Educación Alternativa. 4. Filosofía del Lenguaje. 5. Memoria – Educación. 6. Emociones – Educación. 7. Etnoeducación. 8. Prácticas Docentes. 9. Materiales de Enseñanza. 10. Enseñanza Aprendizaje. 11. Pedagogía – Investigaciones. 12. Educación - Investigaciones. I. Chacón, Adriana. II. García-Ramírez, Carolina. III. Naranjo, Ana Catalina. IV. Quintero Herrera, María Salomé.

370.72 21 ed.

Experiencias otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos

Adriana Chacón
Carolina García-Ramírez
COMPILADORAS

Adriana Chacón
Carolina García-Ramírez
Ana Catalina Naranjo
María Salomé Quintero Herrera
AUTORAS

© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7760-46-2
ISBN PDF: 978-628-7760-51-6
ISBN epub: 978-628-7760-47-9

Primera edición, 2024

Helberth Augusto Choachí González
RECTOR

Paola Acosta Sierra
VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Víctor Espinosa Galán
VICERRECTOR ACADÉMICO

Yaneth Romero Coca
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Gina Paola Zambrano Ramírez
SECRETARIA GENERAL



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
Educadora de Educadores

PREPARACIÓN EDITORIAL
Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional

Alba Lucía Bernal Cerquera
COORDINACIÓN

Maritza Ramírez Ramos
EDICIÓN

Martha Méndez Peña
CORRECCIÓN DE ESTILO

Isabel Cristina Fajardo Díaz
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Mauricio Esteban Suárez Barrera
DISEÑO DE CUBIERTA

Carolina García-Ramírez
FOTOGRAFÍA DE CUBIERTA

Carvajal Soluciones de Comunicaciones S. A. S.
Impreso y hecho en
Bogotá, Colombia

Fechas de evaluación: 20-11-2023 / 3-12-2023
Fecha de aprobación: 20-12-2023

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

A nuestras compañeras angayusas y compañeros angayusos del Semillero GIFA por ayudarnos en la búsqueda de experiencias otras y por compartir en nuestro territorio de empatía, Fepaite, las narraciones que animaron nuestras conversaciones para construir colectivamente sentidos y saberes desde el florecimiento de emociones políticas.

GIFA es una historia, un cruce de caminos, un encuentro de sentires y pensares frente a situaciones que nos provocan inquietud, impotencia o desazón, pero también nos impulsan a explorar y descubrir formas otras de saber, ser y sentir nuestras vidas y nuestras prácticas educativas. Es una historia tejida y transitada con emociones y narraciones, también reflexiones sobre lo que somos, queremos o pretendemos ser, nuestras expectativas, anhelos, temores, alegrías, frustraciones y preocupaciones acerca de lo que vemos y vivimos cotidianamente en nuestras familias, barrios, ciudades, país, universidad y en las distintas comunidades o grupos sociales de los que hacemos parte, o quizá en los que no tenemos o hallamos lugar, muchas veces, sin tener clara consciencia de ello.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN FEPAITE ANGAYUSA,
Memorias Semana de Investigación CIUP-UPN, 2021

Contenido

Prólogo	17
Presentación	23
Narrarnos para transgredir, resistir y re-existir	23
Introducción	27
Capítulo 1. Narraciones y emociones: proscritas del contexto universitario	37
Colonialidad-decolonialidad del saber y del ser en la Universidad	53
Emociones públicas en la Educación Superior	57
Las narrativas como formas otras de construcción de saberes	66
Capítulo 2. Metodología narrativa: reconstrucción de la experiencia humana	71
Capítulo 3. Espacios colegiados: transitar la universidad como territorio político	85
Capítulo 4. <i>Muysc pquyquyn chimuysyongaco:</i> <i>chakanas</i> para los encuentros de saberes	105
Habitar entre dos fuegos	108
Tejer y destejer corazones, sentires, sueños e historias	115
La alegría transformadora de sabernos y sentirnos aprendientes	119

Capítulo 5. Merawi: horizonte de esperanza y posibilidad desde los territorios y saberes ancestrales	127
<i>Yuweisi: pensamiento con el corazón</i>	129
Rezos, danzas y cantos... conjurar, resistir y transgredir	131
Atravesar la frontera: razón y emoción de ser y existir	138
Capítulo 6. Tejemos el territorio desde los diversos saberes y resistencias	143
El cine y la fotografía como clave para otras miradas en el territorio	146
Talleres desde el arte y los saberes otros	149
El humedal como aula viva	152
Recorrer el territorio	154
Tejidos y cantos que entrelazan corazones	156
Una historia del humedal y la libertad	157
Territorios de reflexiones	160
Capítulo 7. La película es la excusa: una narración sobre la experiencia en la electiva El Cine como Espacio para la Reflexión Docente	163
Conclusiones	179
Apéndice	185
Referencias	187
Sobre las autoras	191

Lista de tablas

Tabla 1.1. Trazos y engranajes teóricos y conceptuales	45
Tabla 2.1. Primer momento: transcripción e identificación	77
Tabla 2.2. Segundo momento: ¿qué nos cuentan los relatos?	79
Tabla 2.3. Segundo momento: ¿qué nos responden los relatos?	80
Tabla 2.4. Tercer momento: ¿qué escuchamos en los relatos?	82
Tabla 2.5. Último momento: la polifonía textual	83

Lista de fotografías

Fotografía 3.1. Milonga por la resistencia, 2018	87
Fotografía 3.2. Resistencias desde la espiritualidad y la palabra, 2018	89
Fotografía 3.3. Compartir de la palabra en libertad, 2018	92
Fotografía 3.4. Lxs capuchxs, 2018	93
Fotografía 3.5. Infancias implicadas, 2018	94
Fotografía 3.6. El cierre, 2018	97
Fotografía 3.7. Las tres juntanzas de Narrativas de reexistencia, 2021	102
Fotografía 4.1. Casa de Pensamiento Intercultural <i>Gue Atyqiiib</i> (Jardín Resplandeciente).	107
Fotografía 4.2. Elaboración de máscaras para la ceremonia de cosechas del 2019	113
Fotografía 4.3. En una de las ceremonias de graduación de las semillas —niños y niñas— con la participación de las familias, 2019	117
Fotografía 4.4. Tejer juntas la actividad educativa y la investigación desde el corazón, la alegría y la esperanza, 2019	122
Fotografía 5.1. Resguardo Wakoyo, 2024	130
Fotografía 5.2. Casa de pensamiento y de danza. Resguardo Wakoyo, 2024	135
Fotografía 6.1. Caminando el humedal desde la experiencia filosófica	150
Fotografía 6.2. Compartir de la palabra y el alimento	151
Fotografía 6.3. Aprendizaje Liliana Novoa y sus trazos entre ramas, aulas vivas y saberes	153
Fotografía 6.4. Literatura y poesía entre un picnic en el humedal, 2021	155
Fotografía 6.5. Liberación de lenguas en el humedal, 2020	158
Fotografía 6.6. Cuerpos de agua, humedal La Conejera, 2020	160
Fotografía 7.1. El alimento en las aulas, 2022	167
Fotografía 7.2. Cuerpos y emociones en el aula, 2019	172
Fotografía 7.3. Compartir de los aprendizajes como cierre de semestre, 2023	176

Agradecimientos

Nuestra gratitud a las profesoras que silenciosamente abrieron un camino distinto en medio de la rigidez académica, que permitió a quienes no hallaban su lugar en la universidad mirar con otros ojos la academia y vislumbrar un horizonte de sentido y esperanza que les facilitó mantenerse y enfrentar las adversidades hasta culminar sus estudios. Gracias, queridas Magnolia Sanabria y Lyda Molina, por su política de los afectos y por ofrecernos su tiempo y sus relatos. Un agradecimiento especial al Grupo de Investigación Merawi y al profesor Edwin Agudelo por persistir en conectar la academia con los saberes ancestrales y dejar una huella invaluable en la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente en el Departamento de Lenguas.

Gracias a las estudiantes y compañeras angayusas que al narrarse nos mostraron otras maneras de ser y estar en la universidad, aunque muchas veces el temporal se interponga. Un almabrazo a Nicolle Niviayo Cabiativa y María Salomé Quintero Herrera y a todas sus compañeras de la Red Conejera de Suba.

Agradecimientos a todas aquellas personas que hicieron parte de los Espacios colegiados en los momentos de “anormalidad académica”, con quienes logramos combatir la impotencia y la frustración al no poder

habitar nuestra universidad. La incertidumbre nos llevó a compartir experiencias de aprendizaje que en otras circunstancias no se habrían dado. Gracias por descubrir con GIFA que no todas las aulas tienen cuatro paredes, o mejor, que la pedagogía y la academia no necesitan muros ni pupitres, y que la política es inherente al ejercicio académico. Stephania Pineda, Michael Núñez, Yireth Segura, Andrés Manuel Vargas Umaña, Ángela Carolina Torres, Nicole Sarmiento, Mariana Flórez, Leonardo Cano, Liliana Novoa Rodríguez, Marcela Medina, Alejandra Hernández, gracias por sus relatos y valientes testimonios. Agradecimientos también a Esteban Castañeda García y Alejandra Hernández Novoa por el apoyo fotográfico y a Luz Adriana Quiroga y Yireth Segura por el diseño y la diagramación de la cartilla inédita que dio origen a este libro.

Prólogo

Pensar cómo hacer el prólogo de un libro académico, que en sí mismo se configura como un espacio de ruptura al mismo lenguaje de la academia, no es nada sencillo. Por ello, en estas cortas palabras narraré, en el mismo ejercicio del libro, las reflexiones que me suscitó su lectura y el escuchar las voces diversas de prácticas pedagógicas que, usando la metáfora de Catherine Walsh (2017), se convierten en grietas y semillas que nos invitan a transgredir, a transformar, a realizar prácticas alternativas.

La lectura atenta de este libro trajo a mi mente las palabras de Paulo Freire (2003), en *El grito manso*: “¿Qué es lo que me mueve, me alienta como profesor, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis alumnos?” (p. 42) porque, sin lugar a duda, las apuestas pedagógicas narradas en este libro nos permiten responder estas preguntas. Aquí transitamos junto a las escritoras por cinco experiencias que nos replantean la función de la universidad —en especial aquella que se denomina educadora de educadores— y, a su vez, el papel del maestro en la Escuela. Desde los planteamientos de Freire, podemos evidenciar propuestas que despertaron la curiosidad, que nos hacen pensar en cómo el ser puede estar *en y con* el mundo.

Todo esto me lleva a pensar en la “crisis”, si se puede denominar así, de la Escuela y de la Universidad. La primera, inmersa en dinámicas, en muchos casos, de reproducción de las ideologías dominantes, en donde la pregunta ha perdido significado y en donde los estudiantes se limitan a responder cuestionamientos que nunca se han formulado. La Escuela es ese espacio en el que en las (j)aulas se forman las generaciones del mañana, para una sociedad de mercado, con lógicas en donde las Humanidades no tienen cabida.

Ahora bien, la Universidad no se queda atrás. No solo al seguir reproduciendo las lógicas de la Escuela, sino en el silenciamiento de muchas voces que, por no presentar las mismas formas, se consideran no “académicas”, y si se nombran solo lo hacen como parte del folclore de una cultura. La Universidad, que se erigió como el templo de las ideas universales, se convirtió en el territorio de reproducción de discursos heteronormativos, masculinos, eurocéntricos y colonizadores, en donde aquello que se sale del molde simplemente es desprestigiado, pues no tiene cabida en el lenguaje creado para investigar y para enunciar, un lenguaje supuestamente neutro y sin emoción.

El camino, entonces, como lo plantea Solano Alpizar en *Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente* (2015) es:

La descolonización de la educación presupone un combate que debe conducir a la emancipación de las cadenas mentales que atan la educación, la escuela, la pedagogía y la cultura a un modelo civilizatorio en crisis. [...] Descolonizar la educación implica, entonces, romper las formas tradicionales en que se conciben y se hacen las cosas por el solo hecho de que han sido así desde siempre. (p. 125)

Este libro es la muestra de ese combate, de esa pugna por generar espacios en donde quepan otras miradas, desde lo local, para generar las grietas que puedan responder a lo que las y los estudiantes en realidad quieren aprender y les apasiona. La lucha es altamente ética y política, requiere

del compromiso de maestros y maestras que comprenden que el mundo puede transformarse porque en sí mismo es una creación humana.

Entre letras e imágenes tuve la sensación de que aquí nos invitan a soñar y a encontrarnos con mundos narrados, nos llevan a pensar en que las emociones hacen parte de lo que somos en las aulas, nos dan unos caminos para recorrer desde las narrativas, entendidas como la posibilidad de hablar sobre las resistencias, las huellas y las cicatrices que van quedando plasmadas en las experiencias pedagógicas alternativas. Si bien mi relación con el tejido ha sido un poco conflictiva, sé bastante de conectar mundos a través de los relatos, sé entrelazar vidas con memorias; sin embargo, junto a estas experiencias transformadoras pude entender que tejer historias significa transcurrir distintos espacios llevando como agujas los sentires, los pensamientos, los territorios y las historias.

Es así como el grito les lleva a tejer mundos pedagógicos desde las tramas narrativas, a devolvernos en las puntadas de los lugares hegemónicos, destejerlas y volverlas a tejer. Esta es la resistencia que hace cada una de las maestras que van trasegando escenarios universitarios, ancestrales, comunitarios y naturales con el fin de trazar caminos que nos permitan trenzar, entrelazar y movernos por entre los hilos de las memorias de acuerdo con los lugares de enunciación.

Las historias de vida como fuerza para tejer, narrar, transformar y soñar con unas aulas otras que liberen el deseo, la alegría, el goce y la ternura porque es el amor el que en estas experiencias ha formado tejidos desde el afecto y la colectividad, que dan paso a que se resuene con el hecho de que narrar es performático, político y rebelde dentro de la academia. Así que hablar de lo alternativo comienza con hablar de nuestros recuerdos, poner en palabras lo que sienten los cuerpos cuando enseñan y aprenden; conversar sobre lo cotidiano y la empatía es la lucha de la construcción de sentidos, desafiar el poder con las emociones hace que el corazón de las maestras, sus territorios, comunidades y experiencias pedagógicas sean transformadoras, sean semillas en las grietas.

Con pasos y palabras, “Espacios colegiados: transitar la universidad como territorio político” me dejó ver la manera en la que se agrietaban los salones, los auditorios, las canchas, en la que fisuraban para que emergieran emociones políticas puestas en fotos que narran, denuncian y agujerean el poder, la dominación y lo tradicional en la universidad. A su vez, al seguir el camino del espiral junto al humo del incienso, las plantas y la historia de “*Muysc pquyquyn chimuysyongaco: chakanas para los encuentros*”, me hizo trenzar las fisuras con los saberes ancestrales porque aquí me encontré con una urdimbre de historias que entrelazaba la academia con las vidas, la investigación con los territorios y la universidad con las raíces llenas de diálogos.

La contemplación como experiencia otra se hace presente en “Merawi: horizonte de esperanza y posibilidad desde los territorios y saberes ancestrales”; aquí la mirada es la conversación entre saberes otros, caminos ancestrales y corazones, me dejé encantar con las danzas y los cantos para resonar con las utopías de ser semillas. Con las semillas “Tejemos el territorio desde los diversos saberes y resistencias”, son estas las que habitan el humedal para hacerme corazonar con el entrelazado de las apuestas comunitarias y el rincón para soñar: la universidad; con el recorrido por los territorios pude sentir lo que significa transformar para la libertad. Y con movimientos de cuerpos junto a “La película es la excusa: una narración sobre la experiencia en la electiva El Cine como Espacio para la Reflexión Docente”, acudí a la capacidad —que hemos perdido, pero que en ocasiones rescato— de sorprenderme con las rupturas que aunque surgen de la indignación generan espacios seguros, creativos y alternativos para ser, abrazar y tener miles de revoltijos que le hacen frente a la opresión.

Quiero terminar con una frase, del diálogo de Paulo Freire e Ira Short (2014), plasmado en *Miedo y osadía*: “Entonces, recae en aquellos cuyo sueño político es reinventar la sociedad, ocupar el espacio de las escuelas, el espacio institucional, para develar la realidad que es ocultada por la

ideología dominante, por el currículo dominante” (p. 65). Recae en maestros y maestras que creen en la esperanza el espacio de la Escuela y la Universidad, para crear propuestas alternativas, que transgredan el currículo oficial y establecido; que tejan con las experiencias, colmadas de emociones, una nueva forma, una forma otra de entender la realidad. Así, pues, me contagio de las maneras transgresoras de narrar, de expresar, de resonar, de sentir en los cuerpos las historias y las experiencias. Por eso, resalto amorosamente la empatía de GIFA para escuchar, escribir y hacer sentir las experiencias transformadoras, porque considero que el verdadero acto de aproximación a la construcción de sentidos es narrar las huellas de otras y otros para agrietar, fisurar y destejer los lugares dispuestos para la dominación: las academias; lo que hacen es narrar para la revolución.

Mgtr. Margarita Misas Avella

Docente, Instituto Pedagógico Nacional

Presentación

Narrarnos para transgredir, resistir y re-existir

Adriana Chacón

En este libro el tejido experiencial y afectivo de la cotidianidad pedagógica y académica, e incluso de la vivencia íntima y personal de quienes interactuamos en el ámbito universitario, va cobrando resonancia política, pública y sociocultural de forma tal que la configuración de los saberes emerge de los testimonios y narraciones compartidos en conversaciones y diálogos atravesados por las emociones que suelen ocultarse o neutralizarse en la escena educativa, bajo el presupuesto de que pueden interferir en la apropiación objetiva del conocimiento.

Nuestro transitar por la Universidad Pedagógica Nacional y sus particulares dinámicas disensuales, que muchas veces nos enfrentan y confrontan con eventos inusitados que interrumpen la rutina académica para sacarnos del letargo, nos desplazaron de las aulas a las plazoletas y los cafés, y allí, en la charla espontánea y el encuentro desprevenido con quienes probablemente apenas habíamos cruzado el saludo, en medio del desconcierto y la impotencia, empezamos a cocinar ideas con estudiantes y docentes de distintas facultades y departamentos que derivaron en el

desarrollo de un currículo alternativo que concretamos en lo que llamamos Espacios colegiados. Sin saberlo, en ese diario acontecer que reclamaba nuestro derecho a habitar nuestra universidad, sembramos la semilla de lo que luego sería el Grupo de Investigación Fepaite Angayusa (GIFA),¹ y su primera investigación, “Experiencias otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos”, que ahora se traduce en este sueño de ser leída y compartida a través de un libro.

La investigación contó con el aval y apoyo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), y buena parte se desarrolló, nuevamente, ante un evento inusitado que nos invadió de perplejidad, durante el periodo de confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19. Sentimos la necesidad de reencontrarnos y recuperar algunas de esas anécdotas que nos hacían eco por los gestos pedagógicos que dejaban una huella en la experiencia académica de muchos y muchas estudiantes. En los encuentros empezamos a reconocernos como aprendientes en una apuesta distinta por romper con la jerarquía y asimetría propias de las relaciones maestro-estudiante e investigador-investigado. Nos escuchábamos y compartíamos nuestros sentires y pensares frente a lo que habíamos vivido en nuestro transitar por la universidad.

Eran mucho más que anécdotas, poco a poco fuimos descubriendo que varias personas coincidíamos en que algunas experiencias destacaban por el sentido profundo y trascendente que habían dejado en nuestras vidas, incluso incidiendo en decisiones importantes para nuestro destino y el de las comunidades de las que hacíamos parte. Las lectoras y los lectores se encontrarán con cinco historias reconocidas por quienes las vivenciaron

1 El nombre del grupo surge de nuestro interés constante por aproximarnos a los saberes de las comunidades indígenas y afrodescendientes, procurando visibilizarlos en un esfuerzo por contrarrestar la injusticia epistémica. *Fepaite* es voz de la lengua indígena Kurripaco para expresar la idea de nuestro territorio, aquel espacio vital para la convivencia amorosa entre seres humanos, seres animales y seres espirituales; *angayusa* es palabra de la lengua Palenque, que en esencia significa ‘mirada que hipnotiza’, una mirada al interior para comprender la otredad desde la empatía. No obstante, en nuestra libre interpretación, GIFA quiere significar *nuestros territorios de empatía*.

como experiencias pedagógicas alter-nativas² o transformadoras, que reivindican nuestro derecho a narrarnos y a hacer de nuestra experiencia personal y cotidiana el nudo y cimiento de la investigación, la escritura académica y la construcción de conocimiento.

Nos narramos y narramos con GIFA cinco experiencias pedagógicas alter-nativas o transformadoras halladas en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, al que estamos vinculadas las personas que participamos en esta investigación. A través de encuentros y conversaciones en las que circuló la palabra entre aprendientes para recuperar la memoria de cada una de las experiencias, tejimos historias y reflexiones alrededor del lugar que ocupan las emociones políticas y las narrativas desde el prisma de la decolonización del ser y el saber. Así pudimos rastrear los caminos de quienes, tomando distancia de las tradicionales convenciones académicas, hallaron formas otras de aproximación a los saberes y la construcción de sentidos. Nuestro sentir, pensar y hacer educativo de seguro hallará algunos trazos en estos relatos, cuya huella podemos seguir para transgredir, resistir y re-existir.

Luego de tejer y destejer la trama narrativa con quienes nos compartieron sus memorias, y las emociones que estas les despertaban al recordarlas y narrarlas, hilamos los relatos que se anuncian con los siguientes títulos: “Espacios colegiados: transitar la universidad como territorio político”; “*Muysc pquyquyn chimuysyongaco*³ con chakanas para los encuentros de saberes”; “Merawi: horizonte de esperanza y posibilidad desde los territorios y saberes ancestrales”; “Tejemos el territorio desde los diversos saberes y resistencias” y “La película es la excusa: una narración sobre la experiencia en la electiva El Cine como Espacio para Reflexión Docente”.

2 Hacemos hincapié en las partes que componen esta palabra por medio del guion para resaltar la etimología de *alter* ‘tener más de una opción u otra ruta posible’ y tomándonos la libertad de atribuir una idea distinta desde lo que podemos leer en *nativo*, dado que bien puede evocarnos la imagen de las raíces, los orígenes o los ancestros y las ancestras, que justamente tienen valor en estas experiencias.

3 “Soñemos desde el corazón de la gente” en lengua Muysca.

Todas estas narrativas fueron construidas procurando recoger la polifonía, el dialogismo, la memoria individual y colectiva, las múltiples formas de identificación subjetiva y, en todo caso, las distintas formas de sentir, pensar y situarse en el mundo desde diferentes lugares de enunciación. Compartimos emocionadas estos relatos desde el corazón. Esperamos que puedan conectarse subjetiva y afectivamente con ellos, mientras transitan las cumbres de los procedimientos de exclusión académica y exploran los caminos que les permitan disentir de las prácticas que reprimen nuestra alegría y pasión por la esperanza que, advierte Freire en *Pedagogía de la autonomía*, subvierte el fatalismo de los discursos paralizantes que promulgan el determinismo histórico para impedirnos creer y confiar en que nuestras historias de vida tienen poder transformador.

Introducción

*Carolina García-Ramírez
Adriana Chacón*

La investigación desarrollada bajo el título *Experiencias otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos* tuvo como principal objetivo develar experiencias pedagógicas alter-nativas o transformadoras que transcurren en el Departamento de Lenguas, por cuanto se han distanciado de las convenciones académicas ampliamente reconocidas y aceptadas, a fin de dar un lugar a las narrativas y a las emociones y, de esta manera, favorecen formas otras de aproximación a los saberes y la construcción de sentidos. Pero estas experiencias no tendrían un lugar específico de accionar si no las leemos en clave de un ejercicio que busca propiciar relaciones desde la decolonialidad del ser y del saber, en la medida en que comprendemos que la Universidad, como institución, se ha erigido bajo los patrones del sistema-mundo colonial, patriarcal, androcéntrico, cerebral y positivista (entre muchas otras categorías), que por tanto ha creado unas maneras específicas de ser, estar y aprehender los mundos.

Este panorama, en el que se circunscribe nuestro ejercicio docente en la Universidad, sumado a otra serie de situaciones difíciles que comprometen la estabilidad y el buen funcionamiento de la educación superior

pública, nos han puesto de manifiesto la necesidad de repensarnos nuestras prácticas docentes y las tradicionales formas en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, como maestras del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa (GIFA), iniciamos un proceso de exploración de otros caminos de encuentro con los y las estudiantes, quienes cotidianamente intentan lidiar con la constante incertidumbre y la complejidad de las realidades sociales, tantas veces discutidas, pero poco sentidas como comunidad educativa en circunstancias adversas o inusuales.

En términos de la construcción del conocimiento y el desarrollo de procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación académica, las emociones y las narrativas suelen ser expresiones de la subjetividad humana proscritas del contexto universitario. De ahí el llamado desde la mirada decolonial de resistir, transgredir, intervenir, insurgir y subvertir la dominación considerando el horizonte histórico en el que se han entretejido caminos, recuerdos, relatos, memorias colectivas y los sentimientos que dejan huella en cada trayecto e historia de vida.

Los investigadores y educadores catalanes De la Torre y Tejada (2006) en su estudio sobre la relación entre los estilos de vida y la actividad académica recuerdan que la dimensión emocional ha estado proscrita en muchas instituciones educativas, a pesar del reconocimiento que autores como Goleman han hecho sobre la incidencia que tiene la inteligencia emocional en las formas de ser, pensar, sentir, actuar y decidir, y por ende la importancia equivalente que tiene junto a la experiencia y la razón. Por ello afirman que “al analizar los hechos humanos desde la vida o desde la educación, es preciso recurrir a la vertiente emocional si queremos obtener una explicación comprensiva de los mismos” (p. 3).

Según su opinión, la inteligencia emocional contribuye a un clima constructivo en las organizaciones, permite sacar provecho social de los aprendizajes, gobierna los actos de vida, está en la base de muchas actuaciones creativas, tiene que ver con la conciencia y armonía, consigue el

equilibrio entre expectativas y logros, y es la que más nos aproxima a la felicidad (De la Torre y Tejada, 2006).

Luego de una serie de entrevistas y encuestas a más de trescientos estudiantes universitarios, relacionadas con las preferencias en torno a sus motivaciones, toma de decisiones, elección de carrera, aprendizaje en el aula y modo de estudiar en casa, entre otras, los académicos concluyeron que, a la luz del paradigma ecosistémico y del pensamiento complejo, la visión fragmentada de la enseñanza con relación a asignaturas que separa el conocimiento de la emoción y la acción limita las posibilidades de aprendizaje y comunicación. Una perspectiva alternativa y más integradora reconoce que:

La dimensión cognitiva permite al sujeto organizar y reelaborar interiormente la información recibida, dando lugar a un modo de adueñarse de la realidad. La dimensión emocional realza el modo como afecta al sujeto la información recibida, pudiendo manifestarse o no exteriormente. La dimensión pragmática o aplicada es un modo de adueñarse del conocimiento y de la realidad a través de la acción; sabe en tanto que aplica. La dimensión volitiva tiene que ver con el empeño y persistencia para alcanzar los propósitos o persistir en la acción. Pero el ser humano no solo percibe, piensa, actúa, siente y persiste, sino que interactúa y se comunica. La relevancia que adquiera este componente en cada sujeto nos permitirá hablar de una mayor o menor inclinación social. (p. 19)

Además del valor que reporta la consideración de las emociones en el ámbito educativo en términos de aprendizaje y desarrollo personal, el texto *Pedagogía de las emociones para la paz* (2016), producto de la investigación realizada por el Instituto para la investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en convenio con la Universidad Distrital, enseña la forma en que las emociones trascienden hacia el plano del posconflicto y la convivencia escolar. Se trata, sin duda, de un valioso trabajo que les

permitió a maestras y maestros de colegios distritales de Bogotá diseñar material pedagógico y didáctico sobre pedagogía del posconflicto a partir del reconocimiento de experiencias y programas nacionales e internacionales de carácter ético, estético y afectivo.

La narración y reconstrucción de historias fue herramienta fundamental para aportar a la construcción de una pedagogía de las emociones. El camino recorrido incluyó el reconocimiento de los estigmas y estereotipos que históricamente han acompañado el florecimiento de las emociones en el escenario público, por su supuesto carácter irracional, femenino y débil. Señala el documento que históricamente las emociones han sido desalojadas de nuestros ambientes de aprendizaje, incluso de las familias; durante nuestra formación se nos insistió en la necesidad de no revelar las emociones, ocultar lo que sentíamos, pues podrían lastimarnos o vernos como débiles o fracasados y fracasadas. Tal situación ha llevado a desconocer el papel que cumplen emociones como el amor, la compasión y la indignación en la vida con los otros y las otras, particularmente en el contexto educativo.

Las reflexiones derivadas de continuos encuentros y talleres con los maestros y las maestras nos llevaron a interrogarnos sobre cómo afectarnos por la situación de nuestros congéneres si no reconocemos nuestra capacidad de sentir. Se requiere, por tanto, hacer conciencia sobre la forma en que las instituciones educativas no solo han promovido una formación en ausencia del cultivo y florecimiento de nuestras emociones, lo que ha obstaculizado la sensibilidad para con los otros y las otras en situaciones de contingencia y fragilidad, sino que también se han convertido en uno de los principales escenarios de producción y reproducción de estigmas y estereotipos que afectan la vida de los demás. De ahí que resulten ser el mejor espacio para reflexionar sobre las consecuencias de dichas prácticas que han derivado en la humillación y el menosprecio. “Solo el reconocimiento de nuestra propia fragilidad nos permite comprender el papel que tienen las emociones en nuestras interacciones con los otros” (p. 19),

se lee en el texto que sugiere además la necesidad de trabajar sobre el reconocimiento de emociones como la culpa y la vergüenza, pues no han sido pocas las veces que hemos sufrido humillación y menosprecio por no seguir lo socialmente establecido.

Ahora bien, las emociones en el contexto educativo tienen relación directa con el rendimiento académico, tal como lo expone la investigación de Hernández y Carlos (2017), quienes además presentan *la narrativa como estrategia didáctica para el manejo de las emociones* en estudiantes de nivel superior, con el fin de favorecer la construcción de relaciones libres, autónomas y solidarias. Con el uso del método etnográfico y la observación participativa, los investigadores realizaron talleres con estudiantes de entre catorce y dieciocho años para el desarrollo de la conciencia emocional. Esto incrementó la capacidad para nombrar, reconocer y definir las emociones que experimentan frente a los conflictos interpersonales. Los autores observan la relación que existe entre las emociones y problemas que suelen presentarse entre los jóvenes, como la deserción estudiantil, la reprobación, el consumo de drogas, los embarazos no deseados, la depresión, los trastornos alimenticios, el suicidio y otros que afectan las esferas individuo, familia y sociedad. Los autores opinan que

[...] hay cada vez más clara conciencia de que para atender estos problemas no bastan mejorar los aspectos académicos, lo cual es imprescindible, sino apoyar al alumno en su desarrollo socio emocional. En especial las competencias emocionales, concretamente la conciencia y la regulación emocional. Con el fin de que los estudiantes sean capaces de conocerse a sí mismos para tomar decisiones adecuadas ante las adversidades o situaciones que pueden ocasionar estrés y presión de acuerdo a las situaciones del entorno o de quienes les rodean. (p. 2)

Es un hecho que, como lo refieren Zabala y Córdova en *Decir y callar* (2010), el sistema educativo nunca es “neutral”, ya que promueve la eliminación de las diferencias, justifica las clasificaciones y desvaloriza las

identidades que no se adaptan a la deseada “identidad común”, reproduciendo así la inequidad con su tradición normalizadora y disciplinadora. De ahí que, por ejemplo, se dé más valor a la escritura que a la oralidad, pues históricamente la primera se ha asociado a la civilización y la segunda al primitivismo. Asimismo, el discurso argumentativo se enlaza con el raciocinio, mientras que las narraciones se ubican si no en el terreno de la fantasía y la elucubración, en la expresión emocional que carece de objetividad.

Por ello, añaden las autoras, se produce una discriminación pedagógica cuando las personas que han sido socializadas en matrices culturales distintas de la occidental enfrentan barreras lingüísticas y culturales, teniendo que hacer mayores esfuerzos para desarrollar las habilidades supuestamente universales que subyacen a las prácticas universitarias. De ahí la necesidad de combatir el ideal de homogeneidad cultural y el discurso del déficit que se construye en torno a los y las estudiantes marginalizados.

Los caminos recorridos por las investigaciones reseñadas hasta aquí muestran el interés por abrir un lugar para la formación, el cultivo y el florecimiento de las emociones públicas y las narraciones que surgen de su expresión. Desde GIFA, el deseo es ampliar la perspectiva hacia los espacios académicos en general o las dinámicas regulares en el ámbito universitario, pues las emociones están presentes en la vida diaria, no pueden estar limitadas al trabajo de un taller o curso destinado para ello, pues comportan el ser y el hacer de los sujetos y las comunidades, ya que tienen clara incidencia en la acción política, la búsqueda de la justicia y la consolidación de la democracia.

El cumplimiento de los objetivos fue posible mediante la realización de diferentes encuentros virtuales con algunos y algunas estudiantes del Departamento de Lenguas que ya habían participado en las actividades presenciales que dieron origen a nuestro grupo de investigación hacia el 2018. Pero, a partir del confinamiento, la posibilidad fue tener encuentros

sincrónicos mediados por la tecnología, y fue un tiempo en el que se unieron otras personas para relatar sus experiencias transformadoras.

Para la selección final de las experiencias que narraríamos, de acuerdo con otro objetivo de la investigación, trabajamos en la definición de los criterios con base en los cuales se podía establecer qué es para nosotras una experiencia alter-nativa o transformadora, y para ello tuvimos como guía los ejes de las emociones, las narrativas y la decolonialidad del ser y del saber. De esta manera dimos inicio al desarrollo del objetivo conducente a narrar algunas de las experiencias pedagógicas como parte de la búsqueda y exploración de alternativas de aprendizaje, que procuran tanto la reflexión sobre las problemáticas acuciantes al contexto educativo como la aproximación a otras y distintas formas de encontrarnos alrededor de la construcción de sentidos y saberes.

Dicha búsqueda dio como resultado la identificación de cinco experiencias. Tres de ellas orientadas por profesoras del Departamento de Lenguas dentro sus actividades pedagógicas, una surgida en el marco de los periodos de paro en la Universidad Pedagógica Nacional y una más vinculada al recorrido hecho por una estudiante dentro y fuera de la UPN, procurando establecer relaciones entre los saberes adquiridos en distintos grupos, escenarios y comunidades.

Bajo el título “Narrativas y emociones: proscritas del contexto universitario”, el capítulo 1 convoca las múltiples voces que comprenden el entramado teórico inicial alrededor de los conceptos de *narrativas*, *emociones* y *decolonialidad del ser y el saber*, a los cuales se fueron urdiendo los hilos trazados por las ideas de *memoria*, *diálogo*, *corporeidad*, *acción político-pedagógica*, *transgresión de las prácticas opresoras*, *comunitariedad* y *acontecimiento*. En el segundo capítulo, titulado “Metodología narrativa: reconstrucción de la experiencia humana”, se presenta el recorrido de la metodología narrativa a través de la cual se interrogan e interpretan los relatos con apoyo de los trazos teóricos y conceptuales. Los siguientes

capítulos están dedicados a cada una de las historias anunciadas y constituyen el núcleo del libro, pues dan cuenta de los resultados de la investigación luego de la búsqueda, exploración y reconstrucción de experiencias.

Así, el capítulo 3, “Espacios colegiados: transitar la universidad como territorio político”, refiere el desarrollo de un currículo alternativo durante algunos periodos conocidos como *anormalidad académica*, que surgieron en los años 2018, 2019 y 2021 en la UPN y alrededor de los cuales se fue gestando la idea de la creación del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa (GIFA). El capítulo 4, “*Muysc pquyquyn chimuysyongaco: chakanas para los encuentros de saberes*”, cuenta el difícil, pero también satisfactorio, tránsito de una estudiante del programa de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras para sacar adelante, junto con su directora, su trabajo de grado sobre la revitalización de la lengua Muysca en un departamento en el que solo se conciben como campo del saber las lenguas coloniales. El capítulo 5: “Merawi: horizonte de esperanza y posibilidad desde los territorios y saberes ancestrales” narra la trayectoria de uno de los grupos de investigación de la UPN que más ha trabajado, en medio de tropiezos y prejuicios de la academia, sobre los pueblos ancestrales y los saberes indígenas. En el capítulo 6, “Tejemos el territorio desde los diversos saberes y resistencias”, una de las investigadoras e integrantes del Semillero GIFA se narra y narra la historia de lucha de su comunidad y su gente en Suba, particularmente con la Red Conejera, dado que se convirtió, en gran parte, en su mecanismo de supervivencia para no abandonar la Universidad. Finalmente, el capítulo 7, “La película es la excusa: una narración sobre la experiencia en la electiva El Cine como Espacio para Reflexión Docente”, recoge la experiencia de una materia electiva que fue creada por una profesora, inicialmente para ayudar a los y las estudiantes que tenían dificultades con las franjas horarias ofrecidas y no conseguían completar los créditos exigidos para culminar sus estudios, pero que luego se convirtió en un espacio de acogida y amistad.

Las narrativas recogidas fueron construidas con base en encuentros y entrevistas en los que circuló la palabra para recuperar la memoria de cada una de las experiencias transformadoras, y luego fueron desenmarañadas con base en la propuesta metodológica narrativa de Marieta Quintero (2014). De acuerdo con esta, la trama narrativa se construye desde los niveles textual, contextual y metatextual, elementos que se encuentran en las diversas matrices que puntualizan cada uno de estos niveles para las cinco narrativas. Luego de este recorrido para dar cuenta de los hilos que configuran cada experiencia, se tejieron los cinco textos narrativos mencionados.

Capítulo 1.

Narraciones y emociones: proscritas del contexto universitario

Carolina García-Ramírez

Adriana Chacón

Ana Catalina Naranjo

Si la modernidad emancipó al sujeto de sus creencias, propongo entonces emanciparnos de la emancipación occidental para que lo telúrico construya sentidos, las emociones revoloteen sin límites preestablecidos, la imagería nos surque hasta las entrañas y lo enigmático se convierta en una posibilidad de asomarnos a formas otras de existir.

ADOLFO ALBÁN ACHINTE

Pedagogías de la re-existencia, 2014

El modelo de educación imperante en nuestras sociedades, especialmente en las comunidades académicas, ha ponderado el pensamiento lógico o paradigmático que reclama rigurosidad científica en la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la producción de conocimiento, en aras de la formación de competencias consideradas fundamentales para “(so-bre)vivir” en la actualidad. Sobre la base de este lineamiento ideológico, fortalecido en la modernidad, se instó a tomar distancia de aquellas posturas consideradas como exotéricas y esotéricas para la comprensión y explicación del mundo natural y social, lo cual derivó en el establecimiento de estrechos lazos con el positivismo y la racionalidad, que promovieron un

escenario dicotómico que ha dado lugar a la exclusión e invisibilización de otras cosmovisiones o formas otras de construcción de sentido.

En consecuencia, prevalece la objetividad sobre la subjetividad, la razón sobre la emoción, lo cognitivo sobre lo afectivo, la mente sobre el cuerpo, la escritura sobre la oralidad u otros sistemas de significación, lo epistémico sobre lo estético y, de hecho, la mirada hacia el contexto académico y científico por parte de Estados, sociedades y familias, que intentan responder a la tendencia globalizadora de la productividad y la rentabilidad, pondera las disciplinas consideradas útiles para el progreso y crecimiento económico. De ahí que se privilegien las áreas articuladas a las ciencias exactas y la tecnología, y se desestimen o dejen en segundo plano las artes y las humanidades, a pesar de que es sabido que constituyen la base del desarrollo humano y, por ende, de la consolidación de una democracia que procure la justicia social, dada su incidencia en la formación del pensamiento crítico, la creatividad, la imaginación y la comprensión empática y compasiva de las situaciones de otros (Nussbaum, 2017).

Sin embargo, dentro del propio campo de las humanidades también prevalecen las prácticas que enaltecen o dan mayor valor al pensamiento paradigmático, en parte porque a pesar de los esfuerzos por explorar formas propias de indagación y construcción de saberes, cuando se trata de acceder a la financiación para la producción y difusión de conocimientos, las convenciones académicas exigen a todas las disciplinas por igual ajustarse a los criterios del modelo científico tradicional (esto es, Colciencias).

Para Albán (2014), el sistema educativo contribuyó a colonizar la cotidianidad del sujeto al promover la visión dualista y la ponderación de la razón para explicar el mundo, bajo la pretensión de alcanzar seguridad y estabilidad laboral, afectiva, social y económica. Paradójicamente, en su esfuerzo por garantizar certidumbres y certezas dejó en el aire la constante sensación de miedo.

Nos educaron para alcanzar el éxito y en consecuencia garantizarnos un futuro próspero distante de cualquier atisbo de inseguridad que colocara en riesgo la única posibilidad de vida. Sin embargo, paralelo a este discurso de la estabilidad el acecho de su contrario fue inculcando en nosotros los temores a perderla, así quedamos atrapados entre el deseo de seguridad laboral y el miedo al desempleo, la necesidad de tener una pareja permanente y el miedo a la soledad, el sueño de una vida determinada por obtener buenos ingresos y el miedo a la precariedad económica, el prestigio social alcanzado por la vía de ser un profesional y el miedo a no lograr las metas impuestas o autoimpuestas y la apuesta por una vida emocionalmente equilibrada y el miedo a perder la razón. (Albán, 2014, p. 449)

Así las cosas, el *logos* continúa erigiéndose sobre el *mythos*, el *pathos* y el *ethos*, con lo cual pocas veces tienen lugar en la escena académica las narrativas, las corporeidades y las emociones que, en palabras de Nussbaum (2017), nos permiten ver a los otros como almas, esto es, como seres senti-pensantes, dotados de imaginación, facultades que favorecen una conexión rica, delicada y compleja con el mundo y con las otras personas, en lugar de verlos como meros instrumentos útiles u obstáculos para alcanzar nuestros objetivos de “éxito”.

Asimismo, la lectura y escritura académicas continúan siendo el principal medio de acceso o aproximación al conocimiento y de comprobación de saberes. Aún más, se privilegia la escritura argumentativa antes que la narrativa. Las investigadoras Virginia Zabala, Mercedes Niño y Patricia Ames, en *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (2004), insisten en que la adquisición de las habilidades lectora y escritora han sido el objeto central de la mayoría de los contextos educativos, dándole mayor relevancia en oposición al lenguaje hablado y poniendo un fuerte énfasis en el plano cognitivo. De esta manera, se relegan saberes y experiencias de sociedades ágrafas, de tradición oral o que conciben

otras formas de escritura y lectura, distintas a como se entiende y delimita en los contextos de formación y producción académica, pero igualmente valiosas en términos de creación de sentidos, cultura y conocimientos.

Al respecto, vale la pena considerar las reflexiones de Agudelo y Sanabria en su libro *Mantica de la palabra* (2015), sobre la epistemología que impone la escritura como principio civilizatorio:

La escritura y la cultura letrada, al considerar la oralidad como pre-reflexiva, ilógica y fantástica, ejerce sobre esta y sobre los pueblos que la poseen unas violencias simbólica y epistémica que marginan y reducen a las culturas de tradición oral a un pasado anecdótico otorgándoles —en la línea de desarrollo propia de la sociedad moderna— un lugar en el pasado ubicándolas como sociedades primitivas e incivilizadas. (p. 20)

En efecto, el término *analfabetismo* está fuertemente cargado de una ideología oficial que se asocia con la falta de “progreso” en el nivel social y de “inteligencia” en el nivel cognitivo (Zabala *et al.*, 2004). En consecuencia, las autoras exponen la necesidad de cuestionar los procesos sociales y culturales que dan forma a este discurso de supremacía de la lectura y la escritura en los contextos de formación académica, invitando a la exploración de conocimientos de prácticas orales y letradas, dentro y fuera de los salones de clases, que proporcionan experiencias y prácticas de aprendizaje y enseñanza significativas y determinantes para la transformación de la educación.

Así, por ejemplo, es necesario resaltar la importancia de la investigación de las “diversas lenguas, culturas donde el uso del lenguaje es variado y distinto de lo que exige la escuela” (Zabala *et al.*, 2004, p. 17), y de esta manera proponer contextos académicos más flexibles y próximos a las realidades de las sociedades. Este enfoque contribuye de forma crítica a la discusión sobre las prácticas pedagógicas e investigativas hegemónicas de producción de conocimiento y saber en la educación, y reconoce

el carácter ideológico y político en los procesos de adquisición del lenguaje y sus múltiples limitantes de producción. Por esta razón, se busca avanzar en propuestas determinantes, como, por ejemplo, la necesidad de repensar los lineamientos curriculares, para incluir análisis de formas de comunicación cotidianas a la par de aquellas más formales; de replantear la metodología de trabajo en aula para incluir una reflexión metalingüística sobre diversas formas de escritura (escolar, académica, institucional, local, personal), para no asumir la literacidad escolar como natural, sino como una entre varias opciones; y de utilizar textos que reflejen no solo un tipo de escritura, sino varios (historia local, tradición oral, adivinanzas, prosa, ensayística, entre otras) (Zabala *et al.*, 2004).

Siguiendo a Freire, Cavieres-Fernández (2018) recuerda que la idea de educar como experiencia transformadora pone el énfasis en el carácter político y ético del acto pedagógico, lo cual implica reconocer el ser inacabado de la realidad y, por tanto, la posibilidad de continuar construyéndola desde el conocimiento y la experiencia que van alcanzando las y los estudiantes. Asumir, entonces, que el mundo no es un hecho naturalmente dado, sino siempre susceptible de ser transformado, y que por tanto no hay conocimientos dados o definitivos, ni rutas de aprendizaje predeterminadas, sino posibilidades constantes de construcción de saberes y de reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas. En su obra, Freire promueve el sentido utópico en el que lo imposible es posible, se opone a las miradas deterministas que limitan los saberes de los estudiantes, los paralizan o los hacen conformarse con el mundo como lo experimentan.

Entendiendo entonces que la experiencia transformadora supone una nueva forma de situarse e interactuar con el mundo, el diálogo entre la revisión teórica y la exploración de las experiencias pedagógicas nos puso frente a un entramado de trazos cuyo punto de partida se revela en el uso de las narrativas y los relatos para abordar la dimensión emocional pública, derivada de las distintas situaciones que vivimos en nuestro ser

y hacer social, político y cultural. Notamos entonces que el entrecruzamiento entre narrativas y emociones contiene un valioso potencial ético, estético y afectivo para el desarrollo de propuestas pedagógicas enmarcadas en la decolonialidad del ser y el saber.

No obstante, si bien pensamos inicialmente que la presencia, el uso o la exploración de narrativas, emociones y prácticas decolonizadoras constituían la base de las experiencias pedagógicas, los diálogos con las y los estudiantes y los relatos derivados nos mostraron que no estaba muy clara la forma en que tales rasgos o trazos se manifestaban, pues no necesariamente el uso de la narración en espacios académicos, por ejemplo, garantizaba el desarrollo de experiencias otras de aproximación a los saberes. En cambio, era probable que las dinámicas de trabajo que propician otras y distintas formas de encontrarnos o de establecer relaciones entre profesoras, profesores y estudiantes evidenciaran mucho mejor otros lugares de enunciación en la construcción de saberes y sentidos, que daban cuenta del carácter alter-nativo o transformador de las experiencias.

De ahí la necesidad de responder primero a preguntas tales como: ¿Cuáles son los rasgos o características propias de las experiencias pedagógicas que pueden ser consideradas alter-nativas o transformadoras? ¿Qué determina que una experiencia es alter-nativa o en qué nos apoyamos para señalar que es transformadora? ¿Cómo logran generarse experiencias pedagógicas transformadoras en contextos en los que prevalecen los discursos dominantes y, por tanto, las dinámicas de poder y control, y en los que se implementan políticas estandarizadas que delimitan el quehacer cotidiano?

Paradójicamente, de los primeros encuentros con las y los estudiantes en los que indagamos por experiencias transformadoras, surgieron los recuerdos y relatos que nos remitían a las prácticas y discursos dominantes en la academia, con lo cual vimos importante responder igualmente a otros interrogantes: ¿Cómo las dinámicas que responden a la lógica de la razón —y no del corazón— han derivado en la invisibilización o el desco-

nocimiento del acervo cultural y socio-histórico de muchos sujetos y de las comunidades a las que pertenecen? ¿Qué papel desempeñan las historias de vida personales, familiares y sociales en la configuración como sujetos discursivos y en la definición de trayectos que hagan posible el acceso al poder social de las comunidades? ¿De qué forma podemos involucrar perspectivas de educación intercultural que comprenden la necesidad de revisar y reevaluar las relaciones de género, etnia, clase social y otras formas de jerarquización que se han radicado y naturalizado en la sociedad, incluso en los espacios académicos? ¿Es posible que una exploración y búsqueda de otros territorios de aprendizaje e investigación favorezca el diálogo y la comprensión entre diferentes culturas, el accionar independiente, una inteligencia resistente y la mirada crítica ante la tradición y el poder, la imaginación empática, y en últimas, una manera rica, compleja, sensible y delicada de verse a sí mismo, a los otros y al mundo?

Si bien no pretendíamos responder a cada uno de estos interrogantes, a partir de allí pudimos ir hilvanando el hilo epistemológico de las experiencias pedagógicas halladas con los referentes teóricos que guardan conexión o nos permiten mantener un diálogo con los relatos y reflexiones de las y los participantes, robusteciendo y ampliando así las comprensiones que resultaban de lo que podríamos denominar una argumentación narrativa, en la que teoría y práctica conforman una unidad.

Teníamos claro, entonces, que las experiencias transformadoras habrían tomado distancia de las prácticas educativas dominantes y ponderadas, esto es, con amplio reconocimiento y prestigio en la esfera pública y, por consiguiente, situadas en el lugar de poder y autoridad que les ha conferido su estima y preferencia por el uso de la razón, el discurso argumentativo y los referentes teóricos y epistemológicos valorados como universales y superiores desde el punto de vista académico, muchas veces en oposición o en tensión con la inclusión de las emociones, los relatos y los saberes populares, ancestrales y cotidianos en la construcción de conocimientos o el desarrollo de aprendizajes.

Pero necesitábamos puntualizar o precisar en qué tipo de acciones, sentires o relaciones con la otredad se develaban dichas experiencias, así que una vez entramos en diálogo con las y los aprendientes (estudiantes y docentes), no solo pudimos constatar la estrecha relación que mantienen las narrativas, las emociones y las apuestas pedagógicas decoloniales, sino que empezamos a descubrir y a tejer alrededor de esta relación algunos otros trazos o rasgos presentes en las experiencias consideradas alternativas o transformadoras. Así, al entramado inicial de narrativas, emociones y decolonialidad del ser y el saber se fueron urdiendo los hilos trazados por las ideas de *memoria*, *diálogo*, *corporeidad*, *acción político-pedagógica*, *transgresión de las prácticas opresoras*, *comunitariedad* y *acontecimiento*.

La matriz presentada en la tabla 1.1 nos dio la ruta para la búsqueda, exploración y análisis de las experiencias transformadoras. A través de esta, conseguimos provocar la evocación, transcripción e interpretación de las narrativas y profundizar más en los rasgos de los relatos y las experiencias subjetivas de las y los protagonistas de las historias. Por último, la matriz nos posibilitó dilucidar las diferentes formas que toman los acontecimientos más significativos.

Tabla 1.1. Trazos y engranajes teóricos y conceptuales

Matriz sobre los criterios de las líneas		
Emociones	Narraciones	Decolonización del ser y del saber
<p>Diálogo</p> <p>Los diálogos y las conversaciones tienen potencial epistémico, ético, estético y afectivo. Alrededor de estas suelen tejerse narrativas que construyen la historia del momento actual al tiempo que recuperan la memoria de los momentos evocados a partir de las prácticas pedagógicas propuestas y construidas conjuntamente.</p>	<p>Diálogo</p> <p>La actividad debe partir de la oralidad como metodología y como camino que permite la construcción del conocimiento tomando la voz y los relatos de los propios actores como materia prima. Así, La base del aprendizaje es la interacción y la posibilidad de hallar múltiples voces en encuentros donde se entrecruzan distintas formas de expresión: a través de las palabras, los cuerpos, los sentimientos, las ideas, las historias, los tejidos, etc.</p>	<p>Diálogo</p> <p>Experiencias en clave decolonial que suscitan procesos y/o encuentros políticos, de alteridad, diálogo y de co-interpetación horizontal, donde se participa en un proceso de transformación y acción colectiva... asumir la perspectiva del oprimido para que alcance mayores niveles de conciencia. Por lo tanto, la relación dialógica que debe establecer un educador con el educando constituye un componente esencial... un acto intersubjetivo basado en la escucha profunda que dicho educador debe hacer de la realidad del educando (Freire, 2016, 2002, citado por Cavieres-Fernández, 2018).</p>
<p>Corporeidad</p> <p>Jerarquía, transformar la experiencia desde el cuerpo, el lugar de las emociones desde el interior, lugar del miedo, sentidos.</p>	<p>Cuerpo</p> <p>Explorar narrativas que están interconectadas desde y por el cuerpo vivido y que se expresan, a través de la experiencia emocional y la historia de vida.</p>	<p>Alteridad</p> <p>Planteamiento de la alteridad desde la decolonialidad donde la mirada colonial. Es entender la apuesta estética como una forma de manifestación de las visiones de mundo.</p>

<p>Transgresión de las prácticas opresoras</p>	<p>(1)aulas de clase, espacios que rompan el lugar de la autoridad. También resignificar nuestro espacio de encuentro, resignificar mis relaciones. Los grupos sociales dominantes -opresores- buscan instalar su comprensión del mundo que los beneficia, al silenciar, a través de una educación bancaria, el saber de los grupos con menos poder, dada su condición de clase, raza y género (Freire, 2002, citado por Caviedes-Fernández, 2018). Para superar su carácter opresor, el educador debe procurar que el educando aprenda a partir del conocimiento hecho de "experiencia" que trae de su propio contexto cultural de origen (Freire, 1997a).</p>	<p>Transgresión de las prácticas opresoras</p>	<p>Las experiencias alternativas reducen la distancia que existe entre profesores y estudiantes, buscando la liberación de los sujetos participantes, de las diferentes formas de opresión (la evaluación, la imposición teórica, la obligatoriedad, la disciplinariedad, la desigualdad, entre otros). Por tanto, las narrativas suponen transgredir la identidad estática y opresora de la institución educativa. Así las cosas, el trasegar por las narrativas resulta particularmente potente y sugerente para provocar las incertidumbres y desconciertos necesarios para transitar por un currículo con perspectiva liberadora que genera disonancias cognitivas, provoca inseguridades y, en todo caso, la sensación de inquietud frente a nuestras prácticas pedagógicas o a nuestra condición como sujetos sociohistóricos y ciudadanos críticos.</p>	<p>Transgresión de las prácticas opresoras</p>	<p>Se procura una educación liberadora que tenga como telón de fondo las características culturales de cada pueblo, comunidad y sujeto. Desde allí se dejan al descubierto las ideologías y discursos dominantes, las violencias epistémicas, las relaciones asimétricas entre oprimidos y opresores, con miras a trazar los caminos de resistencia, lucha y poder social... Si bien el educando debe progresar hacia formas epistemológicas rigurosas, su aprendizaje debe estar siempre contextualizado por la realidad de la cual es parte, para así desarrollar la visión de mundo que lo liberará de la opresión en la que está sumergido (Caviedes - Fernández, 2018).</p>
---	---	---	--	---	--

<p>Acción político-pedagógica</p>	<p>Las relaciones entre estudiantes y profesors se construyen sobre la base de la comprensión empática y compasiva, desde la cual se renuncia a la noción de igualdad y se procura el reconocimiento de la diversidad en la construcción de conocimientos enriquecidos no solo desde la dimensión cognitiva del ser, sino desde la afectiva, estética, ética, sensorial, sensitiva y de expresión emocional.</p>	<p>Acción político-pedagógica</p>	<p>Las experiencias de construcción y transmisión de conocimiento alternativas, tienen un principio de transformación, son experiencias que suponen un acontecimiento. Por tanto, la experiencia es una relación en la que algo pasa de mi a otro y de lo otro a mi, y en ese movimiento de entrada y salida, es afectada la subjetividad. Aquí es importante resaltar que se piensa en sujetos que estén dispuestos a que algo les pase, abiertos a su propia transformación.</p>	<p>Acción político-pedagógica</p>	<p>Uno de los puntos teóricos más reconocidos en Freire es su distinción entre educación bancaria y educación transformadora... experiencia de aprendizaje progresiva y que se desarrolla desde una curiosidad ingenua, sustentada meramente en la experiencia cotidiana del individuo, en una curiosidad epistemológica rigurosa... Es esencial el rol del educador para evitar entregar conocimientos preestablecidos que no ayudan al estudiante a superar su ingenuidad (bancaria). Él mismo debe tener experiencias de aprendizaje que le permitan desarrollar un conocimiento crítico y riguroso que ayude al educando a alcanzar una comprensión más cabal de la realidad (Freire, 2003, citado por Cavieres-Fernández, 2018).</p>
--	--	--	--	--	---

<p>Memoria</p>	<p>Recuperación colectiva de la historia y la memoria aporta al pensamiento crítico.</p>	<p>Memoria</p>	<p>Es imprescindible la articulación entre experiencia y teoría. Para fundamentar este punto, tomo como referencia la comprensión de Freire acerca del ser educador, en la cual las experiencias son esenciales para el análisis y la aproximación teórica (Freire, 1971).</p>	<p>Memoria</p>	<p>La memoria colectiva cuando se articula con la comunidad es una apuesta decolonial, puesto que es una herramienta que permite potenciar y transgredir las miradas sobre los territorios, sobre todo cuando se utiliza la escritura y la palabra a partir de una praxis decolonial (Walsh, 2025).</p>
<p>Comunitariedad</p>	<p>Carácter democrático del educar (Freire, 1996)... aprender libre de toda imposición cultural... carácter intersubjetivo del acto pedagógico referido... rel también a la relación entre grupos... relaciones que se establecen entre sus expectativas y las demandas de una institución escolar. Democratización de la escuela en cuanto espacio social.</p>	<p>Comunitariedad</p>	<p>Puntos de encuentro entre escritura y oralidad. Narrativa como engranaje, distintas expresiones, contenidos, narrativa como una bisagra que se encuentra dentro de la comunitariedad. Esta como la posibilidad de darle una convergencia a las voces que hacen parte de las narrativas.</p>	<p>Comunitariedad</p>	<p>Como una impresión de un compromiso compartido, comunidad de aprendizaje desde lo decolonial. Nos permite aprender desde el saber y no desde lo que nos impongan.</p>

Fuente: elaboración propia

Por ejemplo, las experiencias pedagógicas transformadoras dan lugar al diálogo y la conversación, reconociendo a todas las personas como interlocutoras válidas que participan en la construcción de los saberes, en oposición quizá a la clase instruccional, magistral o expositiva, liderada por el profesor o la profesora, reconocida como figura de autoridad y fuente del conocimiento disciplinar. Para Freire (1998, 2002, citado por Cavieres-Fernández, 2018), tiene que ver con romper la relación vertical de poder y asumir la perspectiva del oprimido para que este alcance mayores niveles de conciencia y pueda aprender libre de toda imposición cultural a través de un acto intersubjetivo basado en la escucha profunda de la realidad del educando.

Muchas veces las conversaciones son estimuladas por los relatos y el ejercicio de la *memoria*, dado que los espacios favorecen la evocación de recuerdos y experiencias de las y los aprendientes, quienes de repente empiezan a reconocerse en la otredad, y descubren que su sentir, pensar y hacer coinciden o se entrecruzan con quienes han sido hasta ahora no más que compañeros de (j)aula; así se van tejiendo otras narrativas sobre lo vivido, aquello que los configura como seres y sujetos, y ahora como grupo o comunidad, al tiempo que se teje la trama sobre formas otras de asumir la academia. Para Catherine Walsh (2014), la memoria colectiva permite, desde el saber ancestral, entretejer lo pedagógico y lo decolonial trazando caminos de posibilidad y esperanza, horizontes hacia la justicia, la libertad y la humanización. Por ello entiende la memoria colectiva como:

[...] este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc.— y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. Algo que a pesar de los esfuerzos a lo largo de más de 500 años —primero en las colonias y luego en las “repúblicas”— nunca pudieron del todo lograr. (p. 26)

Quizá, como lo anota Pilar Cuevas (2013), la memoria colectiva con perspectiva decolonial produce otras narrativas históricas que dan forma disidente a las oficiales, ya que recuperar la historia de las realidades se hace indispensable para resistir, transgredir y subvertir la dominación.

Por otro lado, también pudimos reconocer que las y los aprendientes valoraban aquellas experiencias que involucraban sus cuerpos, los cuales, desde la etapa escolar, las más de las veces han estado inmóviles, anulados o neutralizados, probablemente en respuesta a las convenciones del orden y la eficiencia que permiten avanzar en los contenidos curriculares. Al respecto, las participantes de la conversa a cuatro voces sobre las reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial expresan que “el cuerpo, las subjetividades y las emociones resultan centrales para repensar los procesos organizativos, las experiencias de vida y la acción política” (p. 417). Por eso, se hace necesaria una pedagogía con movimientos contrahegemónicos que incluya lo místico, lo creativo y lo imaginativo e integre lo que la modernidad ha dicotomizado y jerarquizado: cuerpo/mente, emoción/razón, individualidad/colectividad.

Estos distintos hilos que fueron brotando en la búsqueda y exploración de experiencias pedagógicas transformadoras —*diálogo, memoria y corporeidad*— nos fueron revelando la confluencia de unos rasgos que configuran lo que Freire, Fanon o Walsh podrían reconocer como *transgresión de las prácticas opresoras* y, por tanto, *escenarios de acción político-pedagógica* por cuanto procuran la reflexión y transformación de tales prácticas. Las experiencias alternativas tienen un principio de transformación y suponen un acontecimiento. Por tanto, la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí, y en ese movimiento de entrada y salida se afecta la subjetividad. Aquí es importante resaltar que se piensa en sujetos que estén dispuestos a que algo les pase, abiertos a su propia transformación.

Desde el trazo de las emociones políticas, las y los aprendientes pudieron reconocer espacios que superan el carácter opresor y procuran que se

aprenda a partir del conocimiento hecho de las experiencias traídas de los contextos culturales de origen, apartándose así de la educación bancaria. Esto es posible o se favorece gracias a las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesoras/profesores, las cuales se construyen sobre la base de la comprensión empática y compasiva. A la manera de ver de Zabala y Córdova (2010), para ello se requiere renunciar a la idea de que todos somos iguales, procurando el reconocimiento de la diversidad en la construcción de conocimientos enriquecidos no solo desde la dimensión cognitiva del ser, sino desde la afectiva, estética, ética, sensorial, sensitiva y de expresión emocional.

Desde el trazo de las narrativas, las y los aprendientes vieron como experiencias alter-nativas aquellas que reducen la distancia existente entre profesores, profesoras y estudiantes, buscando la liberación de los sujetos participantes de las diferentes formas de opresión que se dan a través de la evaluación, la imposición teórica, la obligatoriedad, la disciplinaria y la desigualdad, entre otros aspectos. Las narrativas propias suponen transgredir la identidad estática y opresora de la institución educativa. El trasegar por las narrativas resulta potente y sugerente para provocar las incertidumbres y los desconciertos necesarios para transitar por un currículo con perspectiva liberadora que produzca disonancias cognitivas, provoque inseguridades y la sensación de inquietud ante nuestras prácticas pedagógicas o frente a nuestra condición como sujetos sociohistóricos y ciudadanos críticos. Walsh (2014), siguiendo a Fanon, confirma que las pedagogías que convocan conocimientos subordinados, realidades, subjetividades e historias de los pueblos y de sus gentes, no solo reconocen sus luchas y persistencias, sino que desestabilizan las prácticas existentes, avivan el desorden de la descolonización, cruzando así los límites de la exclusión y marginalización y aportando una nueva humanidad.

Desde el trazo de la decolonialidad del ser y el saber, cobra valor la idea freireana que distingue entonces una educación bancaria basada en conocimientos preestablecidos de una educación transformadora que procura

una educación liberadora, teniendo como telón de fondo las características culturales de cada pueblo, comunidad y sujeto. Desde allí se dejan al descubierto las ideologías y los discursos dominantes, las violencias epistémicas, las relaciones asimétricas entre oprimidos y opresores, con miras a trazar los caminos de resistencia, lucha y poder social con base en un conocimiento crítico y riguroso que paulatinamente permita al aprendiente alcanzar una comprensión más clara de la realidad.

Si bien el educando debe progresar hacia formas epistemológicamente rigurosas, su aprendizaje debe estar siempre contextualizado por la realidad de la cual es parte, para así desarrollar la visión de mundo que lo liberará de la opresión en la que está sumergido (Cavieres-Fernández, 2018).

Este era el paisaje que se desplegaba ante nosotras en nuestros encuentros como GIFA y que se nutría continuamente con las distintas voces provenientes de los referentes teóricos y conceptuales, los relatos, las conversaciones con las y los aprendientes, y la exploración de experiencias. Pudimos entonces dilucidar los rasgos o trazos que suelen confluír cuando se desarrollan propuestas que convocan los relatos, las emociones o la decolonialidad del ser y el saber. Dicho sea de paso, nuestras reflexiones y conversaciones nos llevaron a establecer que las propuestas desde la perspectiva decolonial suelen abrigar o recoger las narrativas y las emociones que por años han sido desterradas del escenario educativo. En tal sentido, la decolonialidad del ser y del saber se configura como nuestro horizonte principal, sin que ello implique que las emociones y las narrativas no tengan su propio y particular territorio de diálogo y reflexión. En tal virtud, lo primero fue recorrer un poco el trasegar teórico-práctico de la colonialidad y la decolonialidad en el ámbito universitario.

Colonialidad-decolonialidad del saber y del ser en la Universidad

Sueñan las pulgas con comprarse un perro
Y sueñan los nadies con salir de pobres
Que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte,
que llueva a cántaros la buena suerte;
Pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en
lloviznitas cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la
llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie
derecho, o empiecen el año cambiando de escoba
Los nadies, los hijos de nadie, los dueños de nada
Que no son, aunque sean
Que no hablan idiomas, sino dialectos
Que no profesan religiones, sino supersticiones
Que no hacen arte, sino artesanía
Que no practican cultura, sino folklore
Que no son seres humanos, sino recursos humanos
Que no tienen cara, sino brazos
Que no tienen nombre, sino número
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica
roja de la prensa local
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata

EDUARDO GALEANO (1989, p. 52)

Transitar por los escenarios educativos convencionales conlleva la necesidad de preguntarse por las relaciones de poder que emergen en una escolaridad jerarquizada, adultocéntrica, disciplinante y objetiva, puesto que, mayoritariamente, rechaza en su interior la posibilidad de experimentar las emociones y el ser en el mundo académico.

La colonialidad del ser y saber, de acuerdo con los planteamientos de Grosfoguel (2010), se fundamentan en la colonialidad del poder como un sistema de relaciones jerárquicas emergidas de la expansión colonial europea, en las que el mundo es dicotómico por cuanto existen unas posibilidades válidas y otras invalidadas. Así, este sistema instauró en los

territorios colonizados un sistema de racialización con jerarquías globales en los órdenes espiritual, lingüístico, patriarcal judeo-cristiano, estético, espacial, ecológico y por supuesto epistémico, ontológico y pedagógico, siendo estos últimos en los que nos interesa profundizar y ubicarlos en el escenario de la Universidad.

Al respecto, cabe anotar que la denominada colectividad de argumentación en América Latina sobre *inflexión decolonial* (Restrepo y Rojas, 2010) ve la necesidad de precisar las diferencias entre los conceptos de *colonización* y *colonialidad*, entendiendo que el primero se corresponde con el dominio político-militar para la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador, mientras que el segundo se relaciona con un fenómeno histórico complejo prevalente, que responde a un patrón de poder a través del cual opera la naturalización de las jerarquías raciales, culturales y epistémicas, que posibilita la reproducción social de las relaciones de dominación, incluso en las aulas de clase.

Además de garantizar la explotación por el capital de unos seres humanos por parte de otros a escala mundial, dicho patrón de poder subalterna o anula aquellos saberes, experiencias y formas de vida de quienes son objeto de dominación y explotación. En ese sentido, se gesta un esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias desde la óptica de la superposición o jerarquización entre sociedades, sujetos y conocimientos.

Para la colectividad de inflexión decolonial, la colonialidad y la modernidad son dos caras de una misma moneda, en la medida en que la modernidad no ha sido otra cosa que un proyecto civilizatorio con un enfoque eurocéntrico que prefigura las diferencias entre territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y prácticas, asumiendo la vocación de poder universalizante de quienes lo han forjado. Ello significa que un enfoque eurocentrado e intramoderno supone una perspectiva de sistema-mundo, es decir, que el análisis no se da desde

la noción de país, nación o localidad, sino considerando la expansión a escala planetaria de las formas políticas, económicas, también epistémicas y culturales, imaginadas como propias de la experiencia europea. Sin duda, las experiencias locales de cualquier región resultan impensables por fuera de su interconexión en el marco de ese sistema mundial.

Según Restrepo (2018), la Universidad se encuentra colonizada de acuerdo con tres planos: el primero de ellos, siguiendo a Foucault, hace referencia a que la Universidad está colonizada por los sistemas científicos y el conocimiento experto en su pretensión de sistematicidad y de verdad. El segundo, desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad, tiene que ver con la Universidad como dispositivo privilegiado de la colonialidad del saber, con lo cual se naturaliza su eurocentrismo. Finalmente, el tercer plano hace énfasis en que el establecimiento universitario se encuentra inscrito en una geopolítica del conocimiento articulada como un aspecto del sistema mundo.

En el planteamiento del autor es evidente la relación de la Universidad con la colonialidad del saber, como un sistema que fragmenta y excluye. Por ello, también es necesario acercarse a la concepción de la colonialidad del ser, la cual, de acuerdo con Maldonado-Torres (2007), se refiere a “la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (p. 131), por lo cual responde a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de esta tanto en los sujetos subalternos como en los opresores, pues siguiendo a Mignolo,

[...] la ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son solo fenómenos “culturales” en los que la gente encuentra su “identidad”; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser (2003a, p. 669). (Mignolo, citado en Maldonado-Torres, 2007, p. 130)

Es así que, típicamente, el saber y el ser se involucran en este escenario desde una idea singular ubicada sobre la línea de la humanidad de Fanon (2010), en la que son los maestros, así en masculino, quienes se corresponden con el ser que sabe, quienes tienen el control sobre lo que se debe o no enseñar y aprender en las (j)aulas de clase, mientras que los y las estudiantes son los no-ser, objetos subalternizados que en pocas ocasiones se involucran de manera activa en sus propios procesos de aprendizaje y quienes deben asistir a las (j)aulas de clase desde el disciplinamiento de sus cuerpos y el silenciamiento de sus saberes, pues “el conocimiento es presentado como ordenamiento, como disciplina, como clasificación, como control y el que sabe es el que puede ordenar y clasificar las cosas, disciplinar la sociedad y disciplinarse, controlar la naturaleza y manipularla” (Alvarado, 2015, p. 5).

Sin embargo, como en todo sistema, hay rutas de fuga que emergen en medio de estas realidades y las cuales le apuntan al rompimiento de lo que típicamente sucede en la Universidad, desde la libertad de cátedra y el currículo oculto. Dichas prácticas y experiencias pedagógicas alternativas consideramos que le apuestan a la decolonización de la Universidad, en la medida en que el sujeto se piensa de manera sistémica, configurado por su ser y su saber, así que estas reconocen que es imposible la existencia de un conocimiento des-subjetivado, descorporalizado, por cuanto:

El conocimiento está siempre anclado y marcado por los sujetos que lo producen, [pues las] historias y trayectorias de estos sujetos (las cuales no solo operan en el registro de lo mental, sino que se han hecho cuerpos) troquelan de las más diversas maneras, no solo el conocimiento como resultado, sino las posibilidades e imposibilidades mismas del conocer. (Restrepo, 2018, pp. 12-13)

Por lo tanto, transitar desde una perspectiva crítica y decolonial por la educación en cualquiera de los espacios en los que esta tome lugar implica relacionarnos con el saber y el ser, teniendo en cuenta desde dónde se

habla, desde qué cuerpo y desde qué espacio, para de esta manera posibilitar experiencias y prácticas pedagógicas mediadas por el diálogo entre aprendientes y no entre sujetos jerarquizados que enseñan y aprenden de manera unidireccional, por la corporización de diversas identificaciones, por el descentramiento del conocimiento eurocentrado y adultocéntrico, en busca del encuentro entre el yo y el Otro, como un nos-otros sistémico, intercultural y glocalizado a partir de sus emociones y sus narrativas.

Una ruta posible puede darse a través de la inflexión decolonial, que más que un nuevo paradigma se concibe como un paradigma otro que cuestiona los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y la colonialidad (Restrepo y Rojas, 2010). Vale la pena destacar que este paradigma otro acoge muchos de los planteamientos y narrativas de la teoría crítica en sus distintas manifestaciones, como la investigación-acción participante (IAP), la pedagogía dialogante de Freire y la filosofía de la liberación.

Emociones públicas en la Educación Superior

En la cotidianidad académica y científica aún es común escuchar opiniones relacionadas con la necesidad de despojarse de las emociones, cuando se trata de la producción de conocimiento o de aprendizaje disciplinar, ya que se considera que los planteamientos y decisiones deben estar fundamentados en la objetividad, la ecuanimidad, la ponderación y el razonamiento, en todo caso lejos de los apasionamientos. Dichas posturas ignoran o desconocen que las emociones son propias de la condición humana, por cuanto están vinculadas a la pluralidad que da cuenta del doble carácter de igualdad y distinción entre los seres humanos, constituyen la base de los recuerdos y las historias compartidas que nutren el discurso y la acción política (Arendt, 2018).

Así que nada hay en la razón que no pase por la emoción, y viceversa, pues las emociones tienen un carácter cognitivo, lo cual implica que son

formas de entender el mundo (Nussbaum, 2008). La filósofa estadounidense Martha Nussbaum ha dedicado gran parte de su obra (2008, 2014, 2017) a desarrollar la tesis de que las emociones son pensamientos y, por tanto, comportan juicios importantes que se le otorgan a un objeto externo investido de algún valor o relevancia por parte de quien vive la experiencia de la emoción. Tales juicios son eudaimonistas,¹ dado que se apoyan en el esquema de objetivos y proyectos importantes del *yo*, a partir del cual se busca el propio bienestar. Para Aristóteles, estos objetivos forman parte de un sistema y el agente suele recomendarlos a los demás. Los juicios también son evaluadores, puesto que suponen el procesamiento de información a partir del cual reconocemos nuestras necesidades frente a situaciones de las que no poseemos pleno control y con base en las cuales tomamos decisiones o cursos de acción.

Para la autora, se trata de una perspectiva cognitivo-evaluadora, que se aleja de las concepciones que vinculan las emociones con formas inconscientes, involuntarias e incluso irracionales de percibir la realidad o que las asemejan a estados de ánimo y deseos. Para su argumentación, se apoya principalmente en dos recursos retóricos: la crítica y renovación o modificación de la mirada estoica² acerca de las pasiones bajo el influjo aristotélico, y la anticipación de una probable contraargumentación a sus ideas, en la figuración de un opositor al que denomina *el adversario*.

1 *Eudaimonia* (*eu*: 'bueno', 'bien'; *daimon*: 'divinidad inferior', 'demonio', 'espíritu', 'destino') es un concepto del pensamiento clásico griego, particularmente de la época Helenística, referido a la felicidad y el bienestar que proporciona una vida plena. Tuvo gran influencia en asuntos éticos de la sociedad. Claro está que las distintas doctrinas filosóficas mantuvieron sus propias percepciones sobre la forma de alcanzar la felicidad (por ejemplo, para los epicúreos la felicidad se basa en la búsqueda de los placeres y la supresión del dolor a través de la prudencia). Nussbaum se inspira principalmente en la concepción estoica, pero ofrece una visión renovada.

2 La doctrina estoica (alusión al lugar donde se profesaba *-stoa*: 'pórtico'), fue fundada por el filósofo Zenón de Citio, inspirado en la teoría cosmológica del filósofo presocrático Heráclito. A los estoicos les interesaba la vida virtuosa, en armonía con la naturaleza, a partir de lo racional. Entre las premisas que orientaban su pensamiento se halla: nada es bueno o malo por sí mismo, todo depende de la intención. Crisipo y Séneca figuran entre los más importantes representantes de esta escuela.

En su disertación contra el adversario, Nussbaum (2008) formula tanto los supuestos que podrían derribar su tesis como los contrargumentos que le dan asidero a su posición. En primer lugar, podría presentarse la idea de que las emociones son “movimientos irracionales” que corresponden a nuestra parte animal (aunque la autora aclara que ya hay un error de partida al considerar que los animales carecen de capacidad de pensamiento). La otra idea del adversario es que las emociones son “corporales” y no “mentales”, que, si bien lo son, señala Nussbaum, esto no las despoja de inteligencia ni de su componente intencional.

Aunque el propio Séneca compare las emociones con el fuego o las corrientes marinas, ello no significa que no mantengan un nexo con nuestros pensamientos, los cuales, desde la perspectiva neoestoica de Nussbaum, no son imparciales ni apacibles, tampoco son paradigmáticos de aquello que controlamos. La diferencia entre las emociones y esos movimientos poderosos e irreflexivos es que las emociones tienen objeto, es decir, son acerca de algo o alguien (mi madre, mis proyectos), lo cual implica un punto de vista sobre sí mismos, los otros y nuestras vidas, apoyado en un conjunto de creencias que les da identidad a las emociones o permite distinguirlas. Además, dicho objeto es de carácter intencional, lo que significa que se percibe tal como se experimenta.

De lo anterior se infiere la equivalencia o conexión ineludible entre pensamiento y emoción, pues a los dos les concierne el valor o la importancia que dan al objeto y que provoca el florecimiento de la persona (eudaimonía). De ahí que la autora utilice expresiones como *emociones-pensamientos* o *emociones-creencias*, lo que permitiría igualmente hablar de juicios de emoción como una subclase de los juicios de valor. En cuanto a las creencias, Nussbaum las considera partes constitutivas de las emociones si se reconoce en estas su condición necesaria y suficiente. Por lo demás, las creencias pueden ser contradictorias o falsas, o podrían transformarse, pero en realidad son muy difíciles de socavar. De manera que es imposible pensar que cualquier esfera de la actividad humana esté o deba estar privada de emociones.

De hecho, para Nussbaum (2014) una sociedad y un Estado decentes que aspiren a la justicia e igualdad social deben inspirar emociones políticas positivas que aseguren la estabilidad de la democracia. Su observación obedece al hecho de que desde hace algún tiempo venimos atravesando una crisis silenciosa, provocada por el desprecio a las humanidades y las artes en los sistemas de educación (Nussbaum, 2017), lo que ha recrudecido las desigualdades sociales y los mecanismos de discriminación o sistemas de exclusión como los llamaría Foucault (2014). Causa y consecuencia de dicha crisis es justamente la presencia de emociones políticas negativas que han sido mal canalizadas, tales como el asco, la vergüenza, la culpa y la envidia. La sociedad y sus instituciones están plagadas de jerarquías y de dinámicas en las que el estatus determina las relaciones de poder, autoridad, control y dominación, con lo cual las emociones que suelen prevalecer son aquellas que están marcadas por la competencia y la imposición, cuando no por la coacción y la coerción (envidia, codicia, miedo, frustración, resignación, culpa, vergüenza, entre otras).

Es sabido que, entre los modos y medios de reproducción social de tales formas de orden social y organización institucional, se encuentra el sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 2013; Gee, 2004; Giroux, 2003;), el cual incluye el contexto universitario. Ya que en la Educación Superior tiene lugar la configuración de comunidades —académicas—, cuyo origen y propósitos se fundan en la cohesión y participación de sus miembros, deberán predominar emociones positivas como la empatía, la solidaridad y la fraternidad. Sin embargo, en cuanto se consolidan las convenciones que definen la membresía a los grupos, ese sentimiento de bienestar y calidez que evoca la idea de comunidad también pone de manifiesto el precio que tiene el saberse seguro bajo el poder de un grupo que exige obediencia (Bauman, 2009), o que se rige bajo los principios de la voluntad de saber, mecanismo que actúa como procedimiento de exclusión (Foucault, 2014) para quienes no consiguen ajustarse a las convenciones exigidas por las comunidades.

Según Bauman, la dificultad reside en reconciliar dos valores muy preciados: la seguridad y la libertad, los cuales se corresponden con comunidad e individualidad. En efecto, muchas prácticas discursivas relacionadas con la construcción de conocimientos derivan en la exclusión, la invisibilización o el desconocimiento de muchos sujetos que aun cuando hacen parte de la Universidad desde su condición de estudiantes o docentes, no se sienten integrados a las comunidades. La gran paradoja reside en que a pesar de los llamados de atención para evitar involucrar las emociones en las acciones y reflexiones académicas (enojo, tristeza, amargura, alegría, euforia), lo cierto es que en aras o so pretexto de la objetividad, los escenarios académicos están atiborrados de emociones públicas que bien podrían ser consideradas negativas a la luz de los planteamientos de Nussbaum (2014, 2017).

Es probable que al momento de enseñar y evaluar sea más común que un profesor prefiera tomar distancia de sus estudiantes, no conocer demasiado de sus vidas ni involucrar sentimientos que puedan nublar su razón y decisiones, antes que procurar una relación basada en la reciprocidad, fraternidad y simetría. No obstante, esta posición “neutral” en realidad trae consigo emociones que profundizan las jerarquías y perpetúan los discursos dominantes, lo cual ocasiona dificultades de distinto orden, que pueden ir desde el bajo rendimiento académico hasta el escaso sentimiento de pertenencia e identidad con la Universidad; ello trae como consecuencia la exclusión o automarginación de muchos y muchas que en realidad nunca se sintieron miembros de ninguna comunidad o, lo que podría ser peor, la adhesión (quizá alieneación) a las comunidades, aun cuando ello implique abandonar los trayectos recorridos a lo largo de la vida y, con ello, el acervo sociohistórico y cultural que matiza las múltiples identidades y comunidades que hemos integrado y enriquece nuestro ser y saber.

En palabras de Nussbaum, se abandona la locura, lo lúdico, el caos, la gracia, la risa y la ternura, semillas de la heterogeneidad cuyo poder subversivo pueden combatir o vencer los modelos basados en las jerarquías

que mantienen la hegemonía cultural y obstaculizan el desarrollo de sociedades y comunidades que prioricen la dignidad humana. La autora sostiene que las emociones políticas positivas tales como la empatía, la solidaridad y la comprensión compasiva garantizan el florecimiento de capacidades tan exaltadas en nuestro tiempo como el pensamiento crítico y la creatividad, pero, por supuesto, estas emergen en medio de la diversidad, la polifonía y la discrepancia, lejos de los patrones educativos autoritarios tendientes a la alienación y el disciplinamiento.

En el ámbito académico, tales emociones han sido desplazadas con el argumento positivista de la objetividad y la neutralidad que exigen las ciencias o las disciplinas. A cambio, en el sistema-mundo las clases y discursos dominantes han explotado cínicamente emociones como la culpa, la vergüenza, el odio y el miedo a favor de sus intereses particulares, y la reproducción social de este paradigma no ha cesado en las familias, las escuelas, las instituciones del Estado y, desde luego, en la academia donde persisten, por ejemplo, los mecanismos de control evaluativo que avivan el temor y apaciguan la osadía entre las y los aprendientes.

Al respecto, vale la pena considerar la conversación que sostienen el pensador y educador brasileiro Paulo Freire con Ira Shor, el también profesor e investigador estadounidense, alrededor de las emociones que limitan o posibilitan la transformación de las prácticas pedagógicas. Bajo el título *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora* (2014), Freire y Shor, precursores de la pedagogía crítica, nos invitan a un diálogo vivaz y apasionado en el que la lectura poco a poco se va convirtiendo en una experiencia de conversación, evocación de recuerdos y autorreflexión, a través de la cual podemos reconocer muchas de las emociones que nos embargan, nos agobian, nos motivan o nos instan a arriesgarnos, en el esfuerzo o intento por transformar nuestras prácticas pedagógicas.

Los contertulios nos recuerdan que, en nuestro tiempo, asistimos a una pedagogía autoritaria, así como a un régimen político autoritario que

impide la libertad necesaria para la creatividad que se requiere para aprender. Se ha pretendido, por ejemplo, que las pruebas, la disciplina, los castigos, las recompensas y las promesas de un mejor futuro funcionen como motores de la motivación, olvidando quizá que es importante superar la alienación de las y los estudiantes para crear una atmósfera en la que podamos ser auténticas y auténticos. Se reduce entonces el acto de conocer a una mera transferencia de conocimiento en el que el profesor o la profesora es la figura autorizada para enseñar.

Sin embargo, en distintos momentos, dada la complejidad de la condición humana y empujados por las difíciles situaciones de inequidad e injusticia social, hemos tenido la capacidad para cuestionar el modelo, hacer conciencia de nuestra alineación en este y reaccionar atípicamente conforme al modelo imperante o subvertir el *statu quo*. En medio de estas circunstancias han emergido alternativas como la de la pedagogía dialógica, que procuran responder a importantes interrogantes como: ¿De qué modo la educación liberadora se relaciona con la transformación política dentro de una sociedad?

El diálogo es en sí mismo creativo y recreativo, dice Freire, pues en la interacción podemos transformarnos y descubrir otros caminos. A través de este se pueden desarrollar capacidades tan necesarias para la producción del conocimiento como la acción y reflexión crítica, la curiosidad, el cuestionamiento y la inquietud. Ello exige atreverse a correr riesgos, por ejemplo, tratar de “inventar” un curso mientras se desarrolla, considerando los saberes y las experiencias de todas las personas participantes.

Esa necesidad de re-crearnos en el trabajo nos intimida. Percibimos lo que Freire denomina “el llamamiento utópico”, pero también sentimos miedo, no tanto por las dificultades que puede reportar experimentar algo nuevo, sino por el riesgo profesional y político que acarrea la oposición. Nos debatimos constantemente entre el retorno a lo básico que demanda el autoritarismo y “aquellos sueños sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos” (2014, p. 25) que clama una pedagogía experimental.

Shor y Freire coinciden en que tenemos derecho a sentir miedo y no se trata de esconder nuestros temores, sino de impedir que el miedo sea injustificado y nos paralice. Si racionalizamos el miedo, comenzamos a negar nuestros sueños. Claro está, debemos evitar posturas heroicas, pero aprender a establecer los límites del miedo para mantener siempre una oposición crítica que procure el cambio social. Ello implica llevar de la mano la enseñanza con la investigación para, por ejemplo, identificar la jerarquía política del conocimiento, disminuir la distancia profesional entre profesoras, profesores y estudiantes, escuchar qué saben, cómo viven, qué anhelan las y los estudiantes y con base en esto decidir conjuntamente sobre los materiales y las realidades que serán objeto de estudio. “Sus discursos son un acceso privilegiado a sus conciencias” (2014, p. 28), que favorecerán la producción de conocimiento divergente y unas formas alternativas de utilizarlo.

Ahora bien, el hecho de que imprimamos amor y pasión a nuestras propuestas no significa que nuestro trabajo carece de rigor. Según lo señalan Freire y Shor, menos del 3% de una clase está dedicado a mostrar algún aspecto emocional, bajo el presupuesto de que ello puede restar rigor al proceso. Al contrario, ellos piensan que si bien nos distanciamos de la rigidez propia del autoritarismo, el rigor convive con la libertad y la creatividad, el diálogo se asume con rigor creativo para estimular las mentes y mostrar también aspectos emocionales valiosísimos acerca de nuestras percepciones de la realidad.

¿Y cuál podría ser el camino para que dentro del diálogo emerjan esos aspectos emocionales? El diálogo se nutre de relatos y narraciones, de anécdotas y de historias de la vida personal, familiar y social. La clave está en el pensamiento narrativo que, en oposición al paradigmático, se ocupa de las intenciones, acciones y vicisitudes humanas (Bruner, 2004), pues está implicado en nuestra manera de vivir el mundo. El potencial transformador que tiene la confluencia entre emociones y narrativas se puede evidenciar, por ejemplo, en el estudio del Instituto para la Investigación

Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en convenio con la Universidad Distrital, reportado en el libro *Pedagogía de las emociones para la paz* (2016), que trata sobre la forma en que las emociones trascienden hacia el plano del posconflicto y la convivencia escolar.

La narración y reconstrucción de historias fue herramienta fundamental para aportar a la construcción de una pedagogía de las emociones. El camino recorrido incluyó el reconocimiento de los estigmas y estereotipos que históricamente han acompañado el florecimiento de las emociones en el escenario público, por su supuesto carácter irracional, femenino y débil. El documento señala que, históricamente, las emociones han sido desalojadas de nuestros ambientes de aprendizaje, incluso de las familias; durante nuestra formación se nos insistió en la necesidad de no revelar las emociones, ocultar lo que sentíamos, pues podrían lastimarnos o vernos como débiles o fracasados. Tal situación ha llevado a desconocer el papel que cumplen emociones como el amor, la compasión y la indignación en la vida con los otros y particularmente en el contexto educativo.

Las reflexiones derivadas de continuos encuentros y talleres con los maestros y las maestras llevaron a interrogarse sobre cómo afectarnos por la situación de nuestros congéneres si no reconocemos nuestra capacidad de sentir. Se requiere, por tanto, hacer conciencia sobre la forma en que las instituciones educativas han promovido una formación en ausencia del cultivo y florecimiento de nuestras emociones, lo que ha obstaculizado la sensibilidad para con los otros en situaciones de contingencia y fragilidad, y también se han convertido en uno de los principales escenarios de producción y reproducción de estigmas y estereotipos que afectan la vida de los otros. De ahí que resulten ser el mejor espacio para reflexionar sobre las consecuencias de dichas prácticas que han derivado en la humillación y el menosprecio. “Solo el reconocimiento de nuestra propia fragilidad nos permite comprender el papel que tienen las emociones en nuestras interacciones con los otros” (2016, p. 19), se lee en el texto que sugiere, además, la necesidad de trabajar en el reconocimiento de emociones como la

culpa y la vergüenza, pues no han sido pocas las veces que hemos sufrido humillación y menosprecio por no seguir lo socialmente establecido.

Las narrativas como formas otras de construcción de saberes

En este sentido, el espacio discursivo constituido por el testimonio es altamente ideológico y retórico. Es un espacio discursivo donde se representa la lucha por el poder de aquellos sujetos sociales que cuestionan la hegemonía discursiva no de los letrados en sí, sino de los sectores sociales e ideológicos dominantes y detentadores del poder económico, político, cultural y social que han controlado históricamente la ciudad letrada.

ACHUGAR, 1992, p. 68

Bruner (2004), quien ha buscado contribuir a la resignificación y transformación significativa de la educación, señala que el pensamiento narrativo es la vía para desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanas y ciudadanos del mundo al tiempo que conservamos nuestra identidad local. Por medio de este, comprendemos la cultura en todas sus complejidades y contradicciones y recorremos la memoria colectiva que nos brinda la posibilidad de soñar y proyectarnos, de construir futuros posibles a partir de la comprensión del momento presente y de la manera como nos posicionamos frente a este, lo que nos lleva a tomar conciencia de que somos parte y producto de un devenir histórico y nos permite imprimir dignidad a las acciones sociales (Chacón, 2015).

Las narrativas constituyen un agente que altera las dinámicas de producción de sentido, saber y conocimiento en la academia, puesto que narrar implica revelar contextos inaccesibles, muchas veces para la rigidez de la Universidad y la escuela, además de descubrir el presente y la historia desde otros lugares de representación e identificación cultural, social

e histórica. En efecto, se busca explorar las narrativas como elemento que transforma la cultura universitaria y escolar, procurando una provocación en las formas de producción y construcción de saber legitimadas y limitadas dentro del estudio de la lengua, la lingüística y la literatura.

En suma, la narrativa cuenta con un enorme potencial emocional, intelectual y estético que posibilita la comprensión empática y compasiva de las situaciones vividas en otros tiempos, otros lugares y con otras personas, pues nos ayuda a problematizar el *statu quo*, deconstruyendo y reconstruyendo las voces del pasado y permitiéndonos ver otras perspectivas de los hechos que convocan la plurivocalidad cultural y múltiples dimensiones explicativas de la realidad (económica, social, política).

Bruner en su libro *La fábrica de historias: derecho, literatura y vida* (2013) presenta un amplio panorama frente a las posibilidades de comprensión y transformación de la realidad que ofrecen los relatos en distintos campos del conocimiento y en la propia vida cotidiana. El autor propone que el relato es más que una simple estrategia didáctica o un instrumento para mejorar la concentración y para transmitir el conocimiento homogeneizante de profesores a estudiantes. Por el contrario, dirá que la narrativa es un modo de pensar, de construir conciencia frente a la existencia y a la educación científica, afirmando además que la narrativa trascendió los confines académicos. Aún más, en términos del poder social que reside en la narrativa, el psicólogo señala:

La narrativa se volvió casi simbólica: el instrumento de los oprimidos para combatir la hegemonía de la élite dominante y de sus expertos; el modo de narrar su propia historia de mujer, de miembro de un grupo étnico, de desposeído. Tal populismo narrativo refleja, por cierto, la nueva política de la identidad; pero, como veremos, es solo una parte del todo. Una cosa se hizo evidente: contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez. (p. 17)

Así, nuestras historias no solo están contando cotidianidades simples, o experiencias sin mayor relevancia y sentido, sino que imponen a lo que experimentamos una estructura y una realidad irresistible, que cuestiona el sistema y las estructuras metodológicas normalizadas a partir de las cuales se instaura la producción y construcción de pensamiento en la academia. “Y, además, la narrativa suscita una actitud filosófica. De hecho, por su naturaleza, los relatos dan por descontado que nosotros, sus protagonistas, somos libres, a menos que estemos atrapados por las circunstancias” (Bruner, 2003, p. 125).

Dentro del horizonte hermenéutico-narrativo presentando por Bruner (2003), la narrativa es una manera de transgredir lo superficial y de pensar mundos posibles; en consecuencia, mediante la narrativa se construyen, reconstruyen y se revientan los saberes y la realidad actual y, por qué no, la del mañana (Bruner, 2003). El vínculo entre la memoria y la imaginación es precisa y permanente en este proceso. Aun cuando creamos los mundos posibles de la ficción, por ejemplo, en el caso del narrador literario, nunca abandona lo familiar, sino que lo subjetiviza y lo transforma (Bruner, 2003).

Habría que decir también que la narrativa no podría alejarse de las experiencias personales de los narradores, no puede desconocer la importancia que tiene la experiencia vital, de ahí que la interpretación subjetiva y el conocimiento de lo cotidiano que tiene, además, una matriz de creación desde la emoción, es una posibilidad fascinante y necesaria en los procesos de construcción y transmisión de saberes dentro y fuera de la universidad y la escuela. A la vez, Bruner plantea la importancia de la narrativa para repensar lo obvio (2003). Así las cosas, es necesario plantear la dimensión que tiene para la producción de sentido y conocimiento la narrativa como una forma (otra) de resignificar el saber, las estructuras y jerarquías de poder, los modelos pedagógicos normalizados, a partir de los cuales se adquiere, gestiona y transfiere el conocimiento académico.

De la revisión y discusión alrededor de este concepto que intentamos hallar en las experiencias pedagógicas surgió un rasgo muy potente: el acontecimiento, sobre el que consideramos poco reflexionado, pero que puede tener sus antecedentes incluso en la *Poética* de Aristóteles. El filósofo griego se refirió a la idea de *peripeteia* como el acontecimiento de una trama que supone un punto de inflexión, esto es, un giro de eventos tal que se provoca un cambio de situación. En nuestras conversaciones en GIFA pensamos que dicho cambio puede darse en distintos momentos del uso de la narrativa, tanto en la actividad que convoca el relato en la experiencia pedagógica como en el momento en que sus protagonistas relatan lo vivido.

Pero no solo contamos historias a través de las palabras, nuestros cuerpos también narran y el cuerpo es un elemento clave para mirar procesos históricos y socioculturales, pues está inserto en tramas de sentido y significaciones. Así lo revelan las autoras y los autores de la investigación *Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores* (Arévalo *et al.*, 2016), quienes afirman que pese a la encarnación de valores culturales hegemónicos que han docilizado los cuerpos en las escuelas, la temática del cuerpo ha tendido a ser ignorada en el ámbito educativo, “imposibilitando un trabajo de teorización de las prácticas educativas desde este ángulo de análisis” (p. 225).

En efecto, esta mirada no se ha reconocido porque no forma parte de los lenguajes académicos y racionales, pero mediante esta valiosa investigación reconocemos el juego escénico que podemos trabajar mediante relatos trazados en gestos y movimientos que amplifican el registro de emociones como dentro de una caja de resonancia y que nos permite liberar tensiones. Nuestros cuerpos han sido docilizados de tantas formas, durante tanto tiempo y en tantos lugares que muchas veces no sabemos cómo expresar un malestar, por ello la invitación es a que el relato sea encarnado, no verbalizado. Para ello, proponen ejercicios que permitan

desarrollar los conceptos de identidad, conciencia corporal y emocionalidad en medio del cuerpo. Al final, el cuerpo y la palabra se potencian mutuamente, ampliando la experiencia, resignificándola y denunciando el sometimiento que se ha padecido.

Capítulo 2.

Metodología narrativa: reconstrucción de la experiencia humana

Adriana Chacón

La investigación se centra en un enfoque social cualitativo y se apoya en la metodología narrativa, que considera un importante modo de construir y reconstruir la experiencia humana. Así, la investigación propuesta indaga sobre las experiencias de las formas de aprendizaje y construcción de sentidos que surgen en algunas prácticas pedagógicas del Departamento de Lenguas. De acuerdo con lo anterior, se trabaja principalmente con la apuesta de la profesora Marieta Quintero (2014), quien propone que la investigación narrativa no es solo una descripción del relato, sino que “el pensar o reflexionar presente en las narrativas es un proceso que de-construye la idea de que existe una normalidad discursiva” (p. 111). Por esa razón, ella recurre a las conversaciones como fuentes de conocimiento y supone una comunidad de experiencia que propone talleres conversacionales para el reconocimiento de otros (comunidad de conversación y comunidad de diálogo). Así entonces, a la hora de realizar nuestra investigación narrativa incluimos conversaciones con las y los protagonistas de los relatos que dieron cuenta de narrativas testimoniales, historias de vida y relatos autobiográficos.

Cabe resaltar que la metodología narrativa pretende investigar episodios de la realidad sociohistórica y entender cómo funciona y se transforma la experiencia (Bertaux, 1997, citado por Quintero, 2014). Dada la relación dialógica que la metodología narrativa establece con la experiencia de educadores y educandos, a partir de esta pueden emerger los sentires y expectativas para la construcción de conocimientos y relatos. En ese sentido, Ricoeur (2006) plantea la relación entre vida y relato desde la trama narrativa que “no es una estructura estática, sino una operación, un proceso integrador, un proceso que solo llega a su plenitud en el lector o espectador, es decir, en el receptor vivo de la historia narrada” (p. 10). Resulta importante la investigación narrativa porque permite estudiar el significado que los actores les dan a sus experiencias. Así pues, la metodología narrativa ofrece las perspectivas, los modos y los medios más consistentes con los propósitos de la investigación propuesta, por cuanto actúa como un potente modo de construir y reconstruir la experiencia humana.

La exploración de experiencias permite a su vez comprender la singularidad del sujeto y su posicionamiento como miembro de una colectividad, esto es, tener una aproximación a la dimensión social del quehacer educativo desde la particularidad de la experiencia pedagógica del individuo. Así lo destaca Caviéres-Fernández (2018), quien al reflexionar sobre la forma como el pensamiento de Freire enriquece la metodología narrativa plantea que, si bien esta no pretende establecer generalizaciones, ni ser universal o representativa de la población, lo cierto es que los sujetos comparten experiencias dentro de contextos similares y por tanto sus narraciones arrojan luces acerca de un posicionamiento experiencial ético y político del que derivan múltiples prácticas transformativas que trascienden los acontecimientos localizados o específicos; en consecuencia, es posible visualizar otros horizontes.

En efecto, la aproximación narrativa nos permitió entender y reconocer las historias, identidades y trayectorias de cinco experiencias del Departamento de Lenguas, cuyos rasgos o trazos evidencian que se trata de

experiencias pedagógicas alter-nativas o transformadoras en la medida en que procuran formas otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos. Tales experiencias corresponden a la historia y el recorrido del Grupo de Investigación Merawi; el desarrollo del trabajo monográfico “*Hoc chimney chibgu chogue*-saber dar y recibir: diálogo de saberes intergeneracional para el aprendizaje de la lengua muysca” y su posterior potenciación en otros caminos y proyectos; la dinámica y trayectoria del espacio académico El Cine: un Espacio para la Reflexión Docente; la participación y el liderazgo de una estudiante del Departamento de Lenguas en la Red Conejera de Suba y en otros colectivos y proyectos de su comunidad; y los momentos vividos en los Espacios colegiados que han tenido lugar en periodos de “anormalidad académica” y que dieron lugar a reflexiones que derivaron en la creación de nuestro grupo de investigación GIFA.

Así se puede reconocer en las narraciones que dan cuenta de las experiencias otras recogidas en esta investigación, dado que las historias han seguido tejiendo otros caminos y sentires, irradiando posibilidades de transformación en otros tiempos y espacios, distintos a los que inicialmente se relataron.

Los relatos recogidos en efecto nos confirman lo dicho por Bruner (2013), quien al referirse al porqué de la narrativa manifiesta que es el instrumento preferido para hablar de las aspiraciones humanas y de sus vicisitudes y para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana. “Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (p. 130), agrega el autor. Es así como al compartir las versiones iniciales de los relatos con quienes nos habían dado sus testimonios o nos habían contado sus historias de vida personal, académica y profesional, ocurrió que hubo oportunidad para replantear reflexiones, recontar pasajes de algún acontecimiento e incluso ofrecer apreciaciones sobre la forma en que les gustaría que algo estuviera expresado para dar mayor potencia narrativa al relato. Esto

no con el fin de inventar o falsear los eventos, sino, como dice Ricoeur, de aprovechar los “recursos ficcionales” o las imágenes literarias para brindar una imagen más precisa de la forma en que se vivieron, sintieron o conmovieron determinadas situaciones.

En cuanto al ejercicio de acopio y análisis de los relatos, y el compartir posterior de estos en lecturas individuales y colectivas, resulta pertinente destacar lo dicho por Clandinin (2013) sobre las narrativas que tratan de experiencias, dado que constituyen tanto el fenómeno bajo estudio como la metodología por emplear. Cavieres-Fernández (2018) también anota que el proceso de análisis e interpretación de la metodología narrativa permite comunicar lo aprendido “de un modo que siendo teórico no oscurece su carácter experiencial y narrativo desde el cual se busca comprender el ser educador” (p. 96).

Con relación al ejercicio de acopio de relatos a través de las conversaciones, entrevistas y testimonios autobiográficos es importante señalar que las investigadoras en la metodología narrativa poco a poco se van convirtiendo en algo más que observadoras u oyentes, pues la interacción que establecen con las narradoras hace que se involucren con las historias, de manera que la construcción de relatos también es atravesada por su propio sentir y pensar. Cabe anotar que ello no significa que los eventos contados se vean alterados, pues las investigadoras reconstruyen los acontecimientos en compañía de las narradoras, quienes tienen oportunidad de leer, releer, revisar, complementar e intervenir en la forma en que la investigadora crea el relato. De hecho, un antecedente importante de ese ejercicio de interacción entre narradora e investigadora que deriva en la coautoría de un estudio de relato puede verse en el artículo de Adriana Chacón y Nicolle Torres (2020), quienes tiempo atrás habían tenido oportunidad de conversar sobre la experiencia del trabajo monográfico de Nicolle. Para entender mejor lo dicho, en el resumen del artículo se lee:

Este escrito reporta un estudio de relato que involucra la relación construida durante una investigación narrativa entre la investigadora

y la narradora, una estudiante universitaria perteneciente al programa de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, cuya experiencia de vida escolar y académica resulta singular y significativa para entender los encuentros y desencuentros entre las distintas comunidades discursivas que integran los sujetos, las literacidades académicas propias del ámbito universitario y otras formas de construcción de sentido, que hacen parte del universo cultural que suelen dejar atrás profesores y estudiantes al ingresar a la educación superior. (p. 11)

Así las cosas, la narración se construye con la participación de la investigadora y de la autora o protagonista del relato. En tal virtud, se rescatan las reflexiones de Blumenfeld-Jones (1995), quien asegura que la epistemología de la metodología narrativa sustenta nuevos modos de representación cuyos hallazgos investigativos constituyen historias recolectadas y vueltas a contar; y que establecen sus propios mecanismos de validez conforme a criterios de autenticidad sustentados en la creencia y en la confianza en quienes han querido compartir sus experiencias de vida.

Para Cavieres-Fernández (2018), bajo el lente de Freire, la metodología narrativa nos permite develar experiencias de aprendizaje que parten de una curiosidad ingenua vinculada a la cotidianidad y paulatinamente van alcanzando la rigurosidad epistemológica que favorece el pensamiento crítico y, por ende, una comprensión más cabal de su propia realidad. Al mismo tiempo el educador, la educadora, la narradora o el narrador pueden notar si sus conocimientos y prácticas se han estancado o solo responden a políticas de estandarización, o si, por el contrario, han avanzado hacia niveles de concientización que les permiten superar temores y prejuicios frente a los educandos y progresar en la construcción de su propio aprendizaje para enfrentar los condicionamientos sociales y culturales que pudiera encontrar. El autor agrega: “Solo a partir de la experiencia vivida es posible acceder a su carácter temporal [...] lo cual solo puede ser representado narrativamente” (Cavieres-Fernández, 2018, p. 89).

De igual forma, las narraciones pueden dar cuenta de experiencias contextualizadas, esto es, la sensibilización del educador o la educadora frente a las realidades y contextos socioculturales desde los cuales las y los estudiantes construyen su saber. Ello en oposición a posibles prácticas opresoras donde prima el aprendizaje bancario, que impide tener una visión del mundo que contribuya a la emancipación crítica de las formas de opresión que los aquejan.

Siguiendo la propuesta de Quintero (2014), el procedimiento de la metodología narrativa exigió para el análisis y la interpretación de los relatos el desarrollo de cuatro etapas: (1) registro de codificación, (2) nivel textual, (3) nivel contextual de la trama narrativa y (4) nivel metatextual. En la primera, se tuvo como principal recurso la conversación y el diálogo con estudiantes, profesoras y profesores con el fin de rastrear en las narraciones aquellos rasgos en algunas prácticas pedagógicas que les hacen erigirse como experiencias alternativas y transformadoras. La segunda etapa, relacionada con el nivel textual, interroga los relatos considerando los trazos teóricos que enlazan con los conceptos desarrollados alrededor de la decolonización del ser y del saber y las fuerzas narrativas que permiten identificar emociones políticas presentes en las experiencias pedagógicas. La tercera etapa se concentra propiamente en el ejercicio de interpretación a través de la construcción de la trama narrativa. Finalmente, en el nivel metatextual, las investigadoras procuran el juego polifónico y dialógico que permite tejer relatos y reflexiones teóricas, de manera que afloren los resultados que luego nos permitieron narrar las cinco historias de las experiencias transformadoras.

El desarrollo de las cuatro etapas se hizo con apoyo de unas matrices de análisis que permiten ver la forma en que se fue dando el proceso de registro, interpretación y reconstrucción de las experiencias alrededor del tejido de la trama narrativa de la cual se desprendieron las cinco historias anunciadas y que serán relatadas en los siguientes capítulos. A manera de ilustración, en la tabla 2.1 se muestran algunas de las matrices, pues resulta

imposible para el alcance de un libro exponer todas las matrices trabajadas durante la investigación.

Tabla 2.1. Primer momento: transcripción e identificación

Narrativa grupo de investigación Merawi-Magnolia Sanabria
Momento I. Registro de codificación
Matriz 1. Transcripción y asignación de códigos de identificación
Proyecto de investigación: Experiencias otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos.
Narradoras/es: Magnolia Sanabria, coordinadora Grupo de Investigación Merawi Mujer Conversación: 1 de 3 Codificación: [M, M, M, 1]
1. <i>Merawi</i> es un concepto sikuani, para los pueblos indígenas no hay palabras, son conceptos para los Sikuani.
2. La tierra es el piso, lo de arriba el cielo, los astros, el sol, eso está ahí, pero es distinto uno del otro. Para los pueblos indígenas no.
3. Cuando tú le preguntas cómo se dice <i>tierra: nakua</i> , como se dice <i>cielo: nakua</i> , y los planetas, nombres para los planetas, pero ponen un prefijo y luego <i>nakua</i> ...
4. <i>Merawi</i> es <i>noche</i> , porque tras de sí trae el concepto del momento para conversar, del momento del encuentro con los abuelos,
5. Los abuelos para los Sikuani son las estrellas, para ellos cuando una persona muere le quedan los ojos que son las estrellas y que nos están mirando y acompañando, que es un concepto muy bonito.
6. <i>Tuluputu</i> son las estrellas, pero también son los ojos, el momento de recibir consejo.
7. Nombres para las constelaciones, dependiendo de quién esté allá arriba y del pedazo de cielo que estés viendo.
8. El momento de las historias, el momento de recibir consejo, de tranquilizarse, de repensar, tú ya le has entregado tu día y tus angustias al abuelo sol para que lo lleve al confin del universo y te devuelves tranquila a conversar.
9. No hay tras de eso toda la lógica epistémica que sí tienen los Sikuani. Es muy importante en términos de desarrollo y aprendizaje. Ya son 14 años de <i>Merawi</i> .

10. Siempre nos parece necesario que los chicos del Departamento de Lenguas hagan parte de los proyectos.
11. Nosotros armonizamos, vas a encontrar el yopo, el jayo, el mambe para propiciar la conversación, y eso les aterra, quemar incienso, palo santo, prender una velita, a los de otros departamentos les parece como brujería y eso los limita mucho en la comprensión y en el desarrollo de procesos.
12. Una vez tuvimos una de Infantil y de Biología, no, muy asustada con esos profesores marihuaneros. Tenían que estar ayudándonos a hacer registro.
13. Las ceremonias de yopo, cuando uno tiene yopo en el cuerpo uno está energéticamente muy fuerte y se te puede quemar el computador.
14. Con dos particularidades, algunas veces ha sido negociado, chicos sugeridos, cursaron algunos de los espacios académicos con nosotros o estuvieron acompañando el grupo de diversas formas, era el mecanismo de tener monitores.
15. En una oportunidad tuvimos cuatro monitores, se dividían el trabajo y luego se dividían la plata.
16. Fue muy interesante ese tiempo, descubrí que una de las niñas me odiaba. Ya todos son egresados. Con la mayoría de ellos hasta el 2018. Con dos chicas. El resto son profesionales.
17. No tenemos proyecto desde el 2016. ... Fue terrible con esos lectores externos. Cuando yo leí yo le dije este es Eduardo Restrepo, como él es dios y no habla con nadie, por esa actitud arrogante y él se cree el dueño de los estudios culturales y de algunos conceptos en el mundo.
18. Cuando yo entré a esa sala le dije yo sabía que eras tú. Los otros evaluadores nos subieron un poco, pero él no y no pasamos.

Fuente: elaboración propia.

Este primer momento de transcripción e identificación de la narración recoge fielmente aquello que han expresado quienes relatan su experiencia. Se asignan códigos a partir algunas características de las/los narradores/as: su nombre, edad, rol, etc., y considerando la separación y numeración asignada a la oraciones o párrafos cortos que conforman el relato.

Tabla 2.2. Segundo momento: ¿qué nos cuentan los relatos?

Momento II. Nivel textual: preconfiguración de la trama narrativa	
Matriz 2. Interrogantes de acontecimientos	
Acontecimiento	¿Qué hace el actor en su narrativa?
Espíritu y dinámica del Grupo de Investigación Merawi	La narradora define el concepto <i>Merawi</i> y a partir de este explica las dinámicas de trabajo del grupo de investigación.
<p>Alguien hace algo.</p> <p>¿Qué acontecimientos acaecieron?</p> <p>- La narradora explica por qué el nombre dado al grupo, qué significa o qué sentido tiene y cómo los inspira.</p> <p>- Los monitores que trabajaron con Merawi ahora son profesionales y muchos definieron su proyecto de vida o trabajo profesional a partir de la experiencia con Merawi.</p> <p>- Dificultades y obstáculos que atravesaron como Grupo.</p> <p>- Algunas huellas que dejó Merawi con su trabajo en Domoplanas.</p>	<p>Composición de la intriga la cual activa la imaginación narrativa: ¿qué, quién, por qué, cómo, con y contra quién de la acción?</p> <p>Las preguntas sobre los rasgos o características de los acontecimientos giran alrededor de los trazos descubiertos o explorados en las experiencias. Por ejemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Dónde están presentes o se develan: narrativas, emociones políticas, decolonización del ser y el saber? 2. ¿Dónde se manifiestan los diálogos, la conversación, la interacción? 3. ¿Qué manifestaciones se notan de la corporeidad o el cuerpo? 4. ¿Qué acciones político-pedagógicas se producen —comprensión de la realidad—? 7. ¿Se revela la transformación a través del acontecimiento? 8. ¿Se identifican elementos relacionados con la memoria? 9. ¿Qué elementos develan la comunitariedad? 10. ¿Qué elementos revelan que hay una “experiencia de aprendizaje” —superar la ingenuidad y generar mayor conciencia de la realidad (Freire)—? 11. ¿Qué características dejan ver que se trata de una experiencia contextualizada?

Fuente: elaboración propia.

En el segundo momento se formulan las preguntas con las que empezamos a interrogar el relato y que servirán de base para posteriores conversaciones con las narradoras y los narradores. Las preguntas incluyen elementos de los trazos conceptuales y teóricos que nos permiten establecer y precisar los rasgos de aquellas prácticas, discursos o relaciones que caracterizan una experiencia pedagógica transformadora.

Tabla 2.3. Segundo momento: ¿qué nos responden los relatos?

Momento II. Nivel textual: preconfiguración de la trama narrativa				
Matriz 3. Guía de acontecimientos: Interrogamos los hechos a la luz de los trazos que definen las experiencias transformadoras.				
Acontecimiento	¿Qué elementos develan que la experiencia da valor o trabaja las narrativas o las emociones políticas?	¿Qué rasgos de la experiencia dejan ver la decolonización del ser y del saber?	¿Qué prácticas consiguen superar el aprendizaje bancario y procuran la liberación de la opresión?	¿Se identifican elementos relacionados con la memoria?

<p>Alguien hace algo</p>	<p>“El momento de las historias, el momento de recibir consejo, de tranquilizarse, de repensar, tú ya le has entregado tu día y tus angustias al abuelo sol para que lo lleve al confin del universo y te devuelves tranquila a conversar.” (M, C, F, 1, 1-8)</p>	<p>“Nosotros armonizamos, vas a encontrar el yopo, el jayo, el mambé para propiciar la conversación, y eso les aterra, quemar incienso, palo santo, prender una velita, a los de otros departamentos les parece como brujería y eso los limita mucho en la comprensión y en el desarrollo de procesos.” (M, C, F, 1, 11)</p>	<p>“Siempre nos parece necesario que los chicos del Departamento de Lenguas hagan parte de los proyectos.” (M, C, F, 1, 10)</p>	<p>“Hay un trabajo muy bello el de Jonathan Bonilla hace un ejercicio de recuperación de memoria de toda la historia de Planas, donde recopila datos sobre las guajibadas,” (M, C, F, 1, 29-30)</p>
--------------------------	---	--	---	---

Fuente: elaboración propia.

Las preguntas del segundo momento se responden y hacen explícitas con el contenido original o literal de los relatos. Se indaga por los acontecimientos y las fuerzas narrativas que los atraviesan, esto es, los eventos en los que tienen lugar las interacciones y relaciones caracterizadas por enunciados que reflejan el comportamiento, las intenciones, las ideologías, las creencias, las problemáticas, las percepciones, los imaginarios, las emociones, las vivencias y los pensamientos de los sujetos que protagonizan una situación o viven una experiencia.

La sistematización de fuerzas narrativas es necesaria para el relato, ya que da la posibilidad de evidenciar los trazos relacionados con el diálogo y la comunitariedad. Desde los trazos mencionados se realizan las preguntas de cada una de las fuerzas y se muestran desde las emociones lo simbólico y lo metafórico, tal como se ve en los acontecimientos identificados en la Matriz de Guía de acontecimientos (tabla 2.3).

Tabla 2.4. Tercer momento: ¿qué escuchamos en los relatos?

Momento III. Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa
Matriz 4. Interpretación de acontecimientos y fuerzas narrativas
<p>Descripción de acontecimientos</p> <p>Magnolia inicia haciendo algunas claridades sobre el concepto <i>Merawi</i>, dado que le parece que es importante comprender en un sentido más amplio lo conversado en un momento anterior. Eso la lleva a recordar algunos eventos y personas importantes en lo que ha sido su comprensión del mundo y de otras cosmovisiones desde el saber ancestral. Luego recaba sobre algunas situaciones de orden administrativo, académico y científico que representaron obstáculos iniciales, pero que se convirtieron en retos o desafíos para tratar de hacer ver la necesidad e importancia de atender a otras miradas de la realidad, enriquecidas por el entender de las comunidades indígenas. La narradora repasa o recorre algunos de los proyectos que les abrieron camino en la Universidad y en otros escenarios y que en efecto permitieron ofrecer a quienes no lo entendían una especie de reconfiguración de aquello que veían diferente y por lo cual sentían temor. Esto dio un lugar más justo y necesario a los saberes de los pueblos originarios. Magnolia reflexiona sobre lo que ha sido <i>Merawi</i> y su papel en los temas de interculturalidad, la forma como sus experiencias desde otros lugares de enunciación la han transformado a ella, y seguramente a otras personas, en los planos personal, familiar y social.</p>

Fuente: elaboración propia.

En el tercer momento hacemos un ejercicio de interpretación propia de aquello que escuchamos, de la narración que nos fue compartida. Hacemos nuestra propia valoración y análisis de la experiencia relatada, sin

más elementos que la evocación y el repaso del momento en el que escuchamos el relato. Entendemos que el análisis de los discursos pasa por la interacción que se da entre quienes comparten un escenario de comunicación. Es importante contrastar lo que hemos entendido con quienes nos han compartido sus narraciones y ofrecido sus testimonios para posteriormente reconstruir la experiencia haciendo las precisiones del caso.

Tabla 2.5. Último momento: la polifonía textual

Momento IV. Nivel metatextual: reconfiguración de la trama narrativa
Matriz 5. Polifonía textual
<p>El relato y la experiencia de Magnolia evocan las reflexiones realizadas por las profesoras e investigadoras Virginia Zabala del Perú, Catherine Walsh del Ecuador y de ella misma como investigadora colombiana sobre la injusticia epistémica presente en la sociedad y en la academia. En el libro <i>Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir</i>, Catherine convoca a distintas investigadoras latinoamericanas para explorar otras formas de lectura y escritura que consideren la multiliteracidad presente en los territorios de los pueblos originarios.</p> <p>“[...] lecturas difícilmente vistas, reconocidas y entendidas por los colonizadores, la élite criolla y los sujetos provenientes del mundo occidental. De este modo, los dibujos son mucho más que una obra artística. Son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial”.</p> <p>Magnolia Sanabria dibuja, entre manos danzantes, miradas vivaces, esbozos de sonrisas y cierta cadencia en sus palabras, lo que ella siente, percibe y, al parecer, después de tantos y tantos años de compartir experiencias y aprendizajes con los Sikuani, aún no consigue asir o explicar del todo, pues continúa descubriendo y explorando acerca de lo que es y ha significado a lo largo de su vida <i>Merawi</i>. Desde su entender ya se atisban las emociones y las narraciones presentes en esas conversaciones alrededor de las cuales se traza el horizonte de posibilidad y esperanza que orienta un trabajo en el que se entrecruza <i>lo pedagógico y lo decolonial</i> (Walsh, 2014).</p>

Fuente: elaboración propia.

Finalmente ponemos en juego todos los elementos recogidos a lo largo de la investigación: las narraciones originales, nuestras propias interpretaciones que abonaron la reconstrucción de la experiencia y las luces teóricas y conceptuales ofrecidas por la literatura revisada. Es el juego de la polifonía textual en el que se convocan todas las voces, los recuerdos y las reflexiones. De aquí se desprenderán las historias que constituyen los resultados de la investigación y constituyen el núcleo de este libro, pues es desde allí que reconocemos el valor y los rasgos de la experiencia pedagógica transformadora que les permitirá a otras personas conocer, aprender y posiblemente considerar para sus propias prácticas aquellos gestos e iniciativas que dejaron huella y trascendieron en las vidas de los y las aprendientes.

Capítulo 3.

Espacios colegiados: transitar la universidad como territorio político

Carolina García-Ramírez

En la universidad siempre nos han dicho que en
Lenguas no tenemos posición política,
no sabemos lo que es el trabajo comunitario,
solo nos importa irnos del país y
por eso no nos importa lo que suceda en estas tierras.
Por esa razón nos han señalado de tibios, de esquirolos y de fachos,
nos han silenciado en escenarios de participación estudiantil,
pero, sobre todo, siempre nos han recriminado
por no hacer parte de acciones violentas [...].

Lo bonito ha sido que a pesar de cada señalamiento
nos pensamos la universidad de formas otras y hemos logrado tejer
espacios en donde expresamos nuestros sentires
y narramos nuestras experiencias,
nos pensamos la universidad como territorio político y las lenguas
como identidades que nos permiten la juntanza.

ESTUDIANTE DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS,
encuentro virtual con GIFA, 2021

Cuando subrayamos que un profesor blanco en un
Departamento de Literatura
que solo imparte las obras de “los grandes hombres blancos”
está tomando una decisión política
tuvimos que enfrentarnos firmemente al empeño abrumador
por parte de algunos
de negar la política del racismo, el sexismo, el heterosexismo, etcétera,
que se traslucen en lo que enseñamos y en cómo lo enseñamos.

Comprobamos en repetidas ocasiones que casi todos ellos,
sobre todo los de la vieja guardia,
estaban más inquietos por nuestro honesto reconocimiento del
papel que desempeñan nuestras opiniones políticas
a la hora de dar forma a nuestra pedagogía
que por su propia aceptación pasiva de ciertos métodos
de enseñar y de aprender que reflejan prejuicios,
especialmente los de la supremacía blanca.

BELL HOOKS, 1994, p. 37

Esa misma supremacía de la que nos habla Bell Hooks, pero ya no solo blanca, sino heteronormativa, clasista y academicista en los escenarios universitarios, es la que nos trae al aquí y al ahora en un ejercicio comunitario para retomar la memoria y recordar que nos hemos cruzado y entretejido de forma consciente para transitar la universidad, nuestra universidad, como un territorio tejido en clave de lo que han significado los espacios colegiados, un encuentro de intereses individuales en torno a la posibilidad de crear espacios nuevos en tiempos de incertidumbre, que se convirtieron en intereses colectivos.

En este caso el ejercicio de la memoria nos lleva a recordar que el tiempo es una concepción espiralada y cíclica, tal como lo perciben diferentes saberes ancestrales de Abya Yala o América Latina, pues la incertidumbre en esta experiencia está marcada por lo que en el ámbito universitario público se reconoce como la “anormalidad académica”: sentires y actuares que llegan cada tanto al desarrollo de las actividades académicas para romperlas, fisurarlas o detenerlas, por lo general, a raíz de justas que resuenan, pero

que en muchas ocasiones se tramitan por medio de actuares que nos alejan mediante la imposición de supremacías, con discursos hegemónicos que circulan bajo la bandera de la contrahegemonía o de discursos de indiferencia disfrazados con el lema del cumplimiento de la norma.



Fotografía 3.1. Milonga por la resistencia, 2018

Fuente: archivo personal de Carolina García-Ramírez.

Durante el paro del 2018, con la incertidumbre presente y las inquietudes individuales latentes, relacionadas con la necesidad de crear espacios que posibilitaran romper con la supremacía de la verticalidad metodológica, teórica y curricular que percibíamos, de manera no concertada, las integrantes de Fepaite Angayusa hicimos presencia en la conformación inicial de la mesa interfacultades. Participamos de la apuesta, creación y socialización del *currículo alternativo*, que tenía como propósito recoger iniciativas diversas sobre la apropiación del territorio de la Universidad y que no se limitaran tan solo al bloqueo de los edificios mediante sillas, candados o guardianes, todo lo cual trascendía la posición de que obligatoriamente las luchas por la educación pública y otras justas sociales se

pueden defender solo mediante la expulsión simbólica que implica el bloqueo, que por supuesto es una práctica que desterritorializa. En ese sentido, Carolina narra que al hacer un ejercicio de memoria y revisión de su archivo fotográfico recuerda:

[...] antes de vincularnos con la mesa, tal vez la primera actividad que podemos mencionar como ese encuentro de esperanzas y motivaciones fue la organización de una milonga junto al profesor Leonardo, que se hizo en las canchas del C, y de la cual participaron estudiantes de toda la sede, Magnolia y las personas milongueras que transitan por los diversos espacios en los que se disponga del cuerpo y del alma para entregarse al baile. En esa ocasión, hice la apertura del espacio y recuerdo mucho que había documentado cómo durante la dictadura argentina las milongas habían sido prohibidas porque la revolución se hace desde la comunitariedad, entonces, empecé la milonga con unas frases del libro que leí y la invitación a que resistiéramos a la supremacía del candado desde los cuerpos y el movimiento conjunto.

Retomando el curso de la mesa interfacultades, esta fue conformada por estudiantes, profesoras y profesores de diversas licenciaturas. Algunas de las personas estaban de acuerdo con el bloqueo, otras no, y con base en ese disenso logramos construir una apuesta dialogada desde nuestras emociones, tanto políticas como epistémicas, siempre partiendo del valiosísimo pensamiento de Paulo Freire, para quien la educación es siempre un quehacer político.

La presentación del currículo alternativo se dio en medio de una asamblea general a la que asistieron los diferentes estamentos de la Universidad, estudiantil, profesoral y administrativo. Esta fue multitudinaria, pues cada integrante de la mesa se había encargado de tener unos encuentros previos con personas de sus licenciaturas y se había generado una gran expectativa frente a la posibilidad de empezar a crear lazos y materializar apuestas aisladas mediante el vínculo, que a veces parece irrealizable en

un entorno como el de la Universidad Pedagógica Nacional. Pero quienes participábamos de la mesa éramos conscientes de que la socialización de la propuesta implicaría un gran desgaste energético, pues en la asamblea confluían posturas diversas, varias de ellas contrarias y opositoras a la posibilidad de mantener la Universidad abierta al diálogo entre las luchas y los procesos educativos en medio de la anormalidad; por ello, la presentación estuvo acompañada del saber espiritual muysca de Suba, a través de una estudiante del Departamento de Lenguas, quien, aunque no había participado de la construcción de la propuesta de la mesa, nos acompañó desde su saber ancestral para armonizar el espacio-tiempo de la asamblea, acudiendo a plantas poderosas, al abuelo fuego, al abuelo aire, para en conjunto hacer un ejercicio de resistencia que vinculó lo que algunos pueblos andino-amazónicos denominan como el Buen Vivir, y que en la actualidad desde la diáspora africana se reconoce como el Vivir Sabroso. En esta apuesta, la lucha educativa también se dio desde luchas espirituales que poca cabida tienen en los espacios de la supremacía blanca judeo-cristiana.



Fotografía 3.2. Resistencias desde la espiritualidad y la palabra, 2018

Fuente: archivo personal de Carolina García-Ramírez.

Pero, si bien dicha propuesta no fue acogida por los diferentes entes de la Universidad, para este caso particular dio inicio a lo que hemos denominado “espacios colegiados”, un escenario de encuentro entre profesoras, profesores y estudiantes, o mejor, entre aprendientes del Departamento de Lenguas. Estos espacios se han nutrido desde las experiencias individuales en las cuales toma un lugar preponderante el acercamiento diverso al escenario del aula y los lugares de enunciación desde los cuales se reflexiona el lenguaje, para así comprender cómo este emerge en la sociedad.

En su primera versión, 2018, estos encuentros se autorregularon como espacios de dos sesiones semanales, entre octubre y noviembre, en torno al lenguaje, el discurso y sus distintas maneras de construir sentidos, con estudiantes de todos los semestres. Tal como lo relatan diferentes aprendientes, este era un espacio que les permitía expresar; no solo era la dinámica de sentarse a escuchar los disensos de las demás personas, sino que se podían expresar los sentires y el desarrollo de unas emociones políticas, que en los contextos academicistas no son tenidas en cuenta. Así que, en primera instancia, los encuentros se mediaban a partir de la lectura de textos que abordaban el discurso y su análisis, la teoría y la interpretación de las imágenes, para que luego, al compartir la palabra, se pudiera discutir de manera crítica, por ejemplo, sobre cómo se mostraban en distintos espacios los actores de las universidades públicas, el conflicto de regresar o no a clases, la diversidad tanto cultural como de género y su invisibilización. Es un espacio que para las y los aprendientes significó un grupo que ponía en evidencia los señalamientos de los que era objeto el Departamento de Lenguas, con lo cual se enriquecía la conformación de una comunidad mediante el aprendizaje y la configuración de lazos de amistad. Para ejemplificar esta situación, Adriana recuerda que

[...] leímos a Nussbaum, a Freire y había estudiantes que proponían algunos textos y ellos los leían, a veces eran textos propios, entonces, realmente lo que empezamos a hacer fue eso, a leer, a conversar alrededor de las lecturas, y así la lectura era tal vez un pretexto para

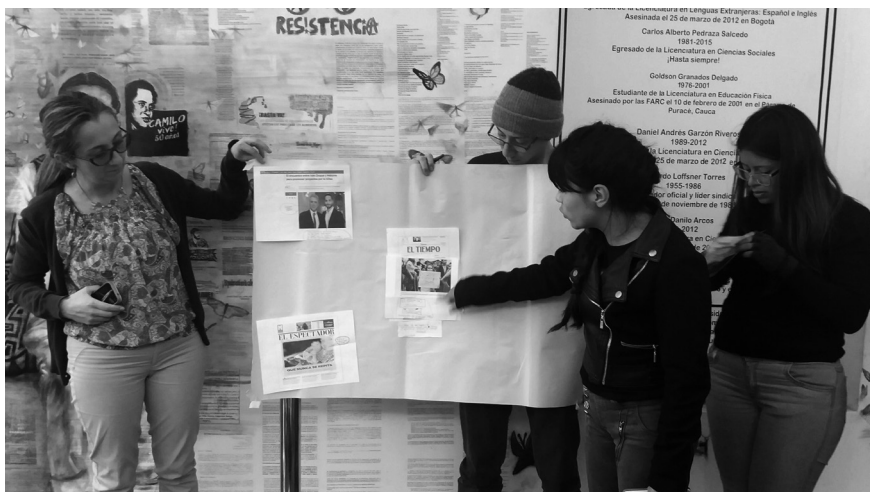
hacer catarsis de esa situación que estábamos viendo, criticábamos y cuestionábamos, por supuesto, varias posiciones tanto la apatía y la indiferencia de muchas personas que habían asumido el bloqueo como periodo de vacaciones y que jamás se aparecieron en la universidad, tanto estudiantes como profesores.

En su experiencia sobre los espacios colegiados, Nicolle recuerda que el proceso estuvo acompañado por esos señalamientos hacia los y las estudiantes, maestros y maestras de Lenguas bajo

[...] el paradigma de las otras carreras mencionando que nosotros qué vamos a saber de problemáticas sociales, entonces, alguna vez en una asamblea un compañero nos estaba invitando a nosotros los de Lenguas a que estudiáramos temas por ejemplo del buen vivir o el vivir bien, de la filosofía andina de los pueblos indígenas, precisamente que porque los de Lenguas seguramente no conocíamos eso y solo nos preocupábamos por querer salir del país, y ahí se armó la trifulca, pues porque justamente eso era una parte central de mi tesis y mi trabajo como lideresa Muysca, a mí me pareció muy complejo que nosotros como maestros estemos señalándonos entre nosotros [...] esos paradigmas, están incluso susmercedes como maestras, pues otros profesores de otras carreras que dicen los profesores de Lenguas solo quieren hacer clases y solo quieren abrir los edificios, pero no se daba como la oportunidad de decir es que el aula no puede quedarse solamente en que vamos a cerrar y nos vamos a hablar el día en la asamblea, sino venga y miramos otros espacios [...] eso fue muy complicado también, me molestó durante toda la carrera ese tema, como ser señalada por ser maestra de Lenguas, porque entonces no puedo ser una líder cultural y social por ser de Lenguas, por estudiar Lenguas Extranjeras, sí creo que era algo de reflexionar.

Luego del trabajo intenso desarrollado durante los dos meses, el 5 de diciembre realizamos una instalación a partir de fotonarrativas, por lo

cual durante el día nos ubicamos frente a tres puntos distintos de las inmediaciones de la sede de la calle 72 (Centro Comercial Avenida Chile, antiguo Centro Cultural Gabriel Betancourt Mejía —espacio en el que estaba funcionando el Departamento de Lenguas durante la remodelación del edificio en el que funciona regularmente—) y frente a las instalaciones de la calle 79, en donde se encuentran varias dependencias administrativas de la Universidad, para allí junto a estudiantes, profesores y familiares poner en evidencia la necesidad de reconfigurar el discurso bélico que se ha construido en la ciudadanía frente a las diferentes manifestaciones de cuidado y protección de la educación pública.



Fotografía 3.3. Compartir de la palabra en libertad, 2018

Fuente: archivo personal de Carolina García-Ramírez.

Asimismo, durante esta jornada y en clases a la calle realizamos entrevistas a las personas que transitaban de manera permanente o esporádica por los territorios cercanos a la sede de la 72. Y esta actividad de las fotonarrativas es, para todas las personas que han participado de los espacios colegiados, el momento más significativo, pues unió una serie de sensaciones catárticas en medio del auge del encuentro y la posibilidad de

expresarnos como agentes activos de una Universidad que nos había silenciado. La actividad se configuró a partir de la creación de temas de diversa índole que pudieran centrar el análisis del discurso que emerge en medio de las anormalidades académicas y las movilizaciones sociales; por ejemplo, Andrés recuerda que para él fue impactante porque:

Yo recuerdo que cuando nos hacíamos de capuchos, la gente en Avenida Chile nos veía raro y recuerdo que muchas veces les decíamos que leyeran lo que decían los carteles, que nosotros estábamos haciendo la crítica a los capuchos y no solo estábamos diciendo que éramos capuchos.



Fotografía 3.4. Lxs capuchxs, 2018

Fuente: archivo personal Esteban Castañeda García.

Y Salomé menciona que para ella la instalación de las fotonarrativas fue significativa en la medida en que se produjo el encuentro y el compartir de experiencias con personas desconocidas, pero a la vez cercanas:

[...] en este proceso creo que la historia más impactante, ahorita que pienso, es de una señora que nos dijo “yo los apoyo porque a mi hijo lo mató el Esmad” y entonces todos nos pusimos a llorar porque la señora nos abrazó y nos dijo que no importaba si estábamos encapuchados, que ella nos apoyaba y que le parecía bonito que hiciéramos esas cosas, pasó ahí en la 72 frente al Avenida Chile. Entonces, esta actividad se hizo para expresar nuestros sentires como estudiantes, profesores e incluso como personas porque llegaron personas que no hacían parte de la Universidad, como familiares, amigos y amigas.



Fotografía 3.5. Infancias implicadas, 2018

Fuente: archivo personal Esteban Castañeda García.

Esto último que menciona Salomé se teje mejor con el relato de Adriana, quien participó de las fotonarrativas no solo como impulsora, sino como líder de uno de los seis grupos que conformamos. En el caso de ella las integrantes eran sus dos hijas, dos amigas de las niñas, vecinas del conjunto, y dos estudiantes del departamento. La temática del grupo era “Memorias de la represión en la mirada de las niñas”, y como eje principal buscaba representar el uso indiscriminado de la supremacía de las Fuerzas Armadas legales sobre las personas manifestantes en la protesta social, pero lo que Adriana no contempló en el inicio de la propuesta es que las dos vecinas eran hijas de una coronel del Ejército y cuenta:

Ahora que estoy haciendo memoria sobre lo sucedido en el 2018, recuerdo que tal vez fui un poco atrevida, yo no les pregunté a las niñas qué pensaban de lo que estábamos haciendo, pues sabían que venían a una actividad en la Universidad, pero pues yo las veía muy entusiasmadas proponiendo cosas, eran ellas las que proponían porque en realidad toda esa fotonarrativa fue construida por las niñas [...] la foto principal fue un hecho noticioso de un estudiante de la batucada de la Universidad, quien fue violentado terriblemente y eso salió por los periódicos, por la radio, por todo lado, y ellas empezaron a buscar las otras imágenes, buscaron los comics, creo que la intervención tiene por ahí caricatura de Mafalda, ellas fueron las que le pusieron a una de las pancartas la sigla del Esmad, le pusieron lo que consideraban que representaba el Esmad, pegaron los hilitos, los lazos [...] luego de que pasó toda la euforia de lo que significó esta fotonarrativa sí me cuestioné mucho el haber llevado a las niñas, sobre todo lo que significaba para ellas, que no sé si se lo cuestionaron o lo hablaron entre ellas.

Para Carolina es importante mencionar que los espacios colegiados fueron el momento para descubrir los encuentros y las sinergias, para transitar de solo considerar que se tienen compañeras y compañeros de

trabajo que no pasaban del saludo en los pasillos del edificio, para ahora encontrarse en

[...] la necesidad no solamente de resistir sino de re-existir, porque la resistencia a veces se piensa como ese lugar de oponernos, pero los espacios colegiados lo vivimos desde la re-existencia, pues de unas maneras muy otras logramos transformar en nuestras acciones cotidianas que empiezan a tomar vida de formas diversas.

Por otra parte, Catalina recuerda las distintas intervenciones que realizaron en el Centro Comercial Avenida Chile, en donde la protesta pasaba por la necesidad de incomodar desde sus actúes como profes, ampliando el sentido de esta palabra, al tiempo que se daba el proceso de creación e inspiración desde las narrativas y las emocionalidades políticas que implica el hecho de que nuestra Universidad se encuentre en un centro financiero. Ante esto se tomaban el espacio en el momento en que era más concurrido, cerca del mediodía y:

[...] el vigilante decía “pero ¿Cuál es la profesora? ¿Cuál es la profesora? Porque la responsabilidad cultural y social de una profesora o profesor es bastante y la idea era precisamente decir “todos y todas somos profesoras”, nos paramos en las tiendas [...] fuimos al lugar de las comidas e hicimos una novela gráfica sobre este lugar porque también siendo espectador o espectadora de un tropel, qué soy y qué pasa con ese alimento, así como con los estudiantes que también trabajan en esa plazoleta del Granahorrar y cómo se veían ofendidos y violentados por ser estudiantes de la Pedagógica, que se veían estigmatizados y tenemos la recopilación de lo que pasó con un estudiante que trabajaba en Spolleteo, quien siempre que había tropel se veía violentado porque empezaban a decirle “pero mire qué pasa allá, eso es un lugar de guerrilleros” entonces él nos cuenta y hacemos una novela de su relato.



Fotografía 3.6. El cierre, 2018

Fuente: archivo personal Esteban Castañeda García.

Frente a las instalaciones del Centro de Lenguas y la Unidad Administrativa, festejamos el cierre de nuestras actividades del 2018 sin tener en mente la posibilidad de continuar los encuentros, pero con la confianza que se reflejaba en nuestros rostros al empezar a materializar una comunidad de aprendientes que busca fisurar las supremacías mediante la exploración de emociones políticas vivenciadas en los cuerpos. Así como lo comenta Zully:

Estos lugares no solo existen para hacer algo académico, sino para reflexionarnos y pensarnos como una comunidad. Pues hasta ese momento, yo siempre lo decía somos un departamento de Lenguas que no se comunica, pero los espacios colegiados fueron el llamado a construir una comunidad entre profesores y estudiantes.

Luego de estas acciones y el fuerte trabajo entre octubre, noviembre y diciembre del 2018, los espacios colegiados se avivan durante la Semana

del Lenguaje del 2019, en la que tuvimos la oportunidad de realizar la charla-taller “Reflexiones contrahegemónicas de las formas discursivas”, cuyo propósito fue invitar a los y las asistentes a narrar otras maneras de tejer historias a partir de sus cuerpos. Esta actividad avivó en todas las personas participantes de los espacios colegiados la necesidad del encuentro y el acercamiento a los sentires tejidos a lo largo de dos meses que parecía se habían quedado en el pasado, como una experiencia más de las tantas que surgen durante un periodo de anormalidad académica, pero en la que aprendimos como no hubiésemos aprendido si cada una de nosotras hubiera estado en sus aulas solo desarrollando sus planes de estudio. Y en palabras de Carolina:

Las sinergias que iniciaron con toda la experiencia del 2018 nos llevaron a las tres a proponer una actividad para la Semana del Lenguaje y en ese espacio fue muy importante dar cuenta del reconocimiento frente a nuestras propuestas, pues ahí empezamos a evidenciar un elemento muy fuerte que reflexionamos desde la mesa interfacultades y es la construcción de una comunidad universitaria que vinculara a todos sus agentes. Y en esta ocasión nos inspiramos en el cuerpo.

Pero de abril saltamos a octubre, pues para finalizar el año 2019 nos volvimos a encontrar, con ocasión de la incertidumbre generada por el paro estudiantil, ante lo cual retomamos los espacios colegiados, en esta ocasión “por una universidad abierta y crítica de cara al paro nacional”. Aunque la irregularidad académica había emergido en principio por disputas internas de la UPN, luego se sumó a la movilización nacional. Para entrelazarnos de nuevo en medio de esta nueva anormalidad propusimos la creación de los siguientes escenarios de encuentro mediados por conversas compartidas en torno a las dinámicas de violencias dentro y fuera de la Universidad; el *Suma Jaqña* [buen vivir]: saber escuchar y saber hablar (eso que al principio de esta narración Nicolle menciona que señalaban desde otros departamentos que era un tema desconocido en Lenguas);

sujetos políticos y configuración de comunidades; conversaciones alrededor del Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI-UPN); mirar con otros ojos: emociones políticas, narrativa y corporalidad en la academia; y análisis del cubrimiento mediático del Paro Nacional. De nuevo, los encuentros fueron realizados en espacios públicos, en las escaleras del Edificio A, pero esta vez enriquecidos con apuestas en Inglés, para que, en medio de la anormalidad académica, se siguiera practicando el núcleo central de las licenciaturas de nuestro departamento, en este caso con énfasis en proponer espacios crítico-emancipatorios.

En este sentido, retomamos los aprendizajes emergidos durante el 2018, retomamos los encuentros, los abrazos y el compartir de la palabra como aprendientes que transitan los distintos territorios de la Universidad. En esta ocasión se sumaron también estudiantes que a lo largo del proceso del “currículo alternativo” se habían opuesto a nuestra propuesta y la criticaban con bastante vehemencia, argumentando que esto era una muestra de que el departamento no reflexionaba sobre la situación ni de la Universidad ni del país. Aun así, en el 2019 se sumaron a las luchas por encontrarnos y transitar nuestros sentires en clave de la resistencia política que construye nuevos territorios desde las acciones pedagógicas. Y en esa época Adriana señala, ya como parte de las actividades que emergen de forma paralela a los espacios colegiados, que enfrentaban señalamientos violentos hacia quienes nos manifestábamos de manera diferente a la impuesta por la supremacía del candado.

Andrés hizo un ejercicio muy bonito, creo que fue con Salomé o no recuerdo con quién lideraron, pusieron por toda la Universidad unos papelitos en los que resignificaban, o más bien, aclaraban esos términos que se utilizaban en la Universidad de manera tan deliberada, despojándolas de sus significaciones. Recuerdo que al día siguiente los habían roto porque nos decían “fachos” y “esquirols”, y se hizo este ejercicio desde la lengua para entender por qué usaban esos términos contra nosotros y nosotras.

Retomando la pregunta por el momento que marca la memoria en cada una de las versiones de los espacios colegiados, para el 2019 todas las personas referencian el día de la Siembra, una actividad propuesta por la profesora Magnolia, en la que sembramos las plantitas y al final hicimos un ejercicio de catarsis, de las emociones y todo lo que sentíamos. Así, las plantas llegaron como parte de la semilla material de lo que representan estas formas otras de crear saberes en la Universidad, transitándola, así, como un territorio político, ante lo cual es importante señalar que al 2024, cinco años después de la siembra, dichas plantas aún se pueden encontrar en el jardín que queda entre los edificios A y B.

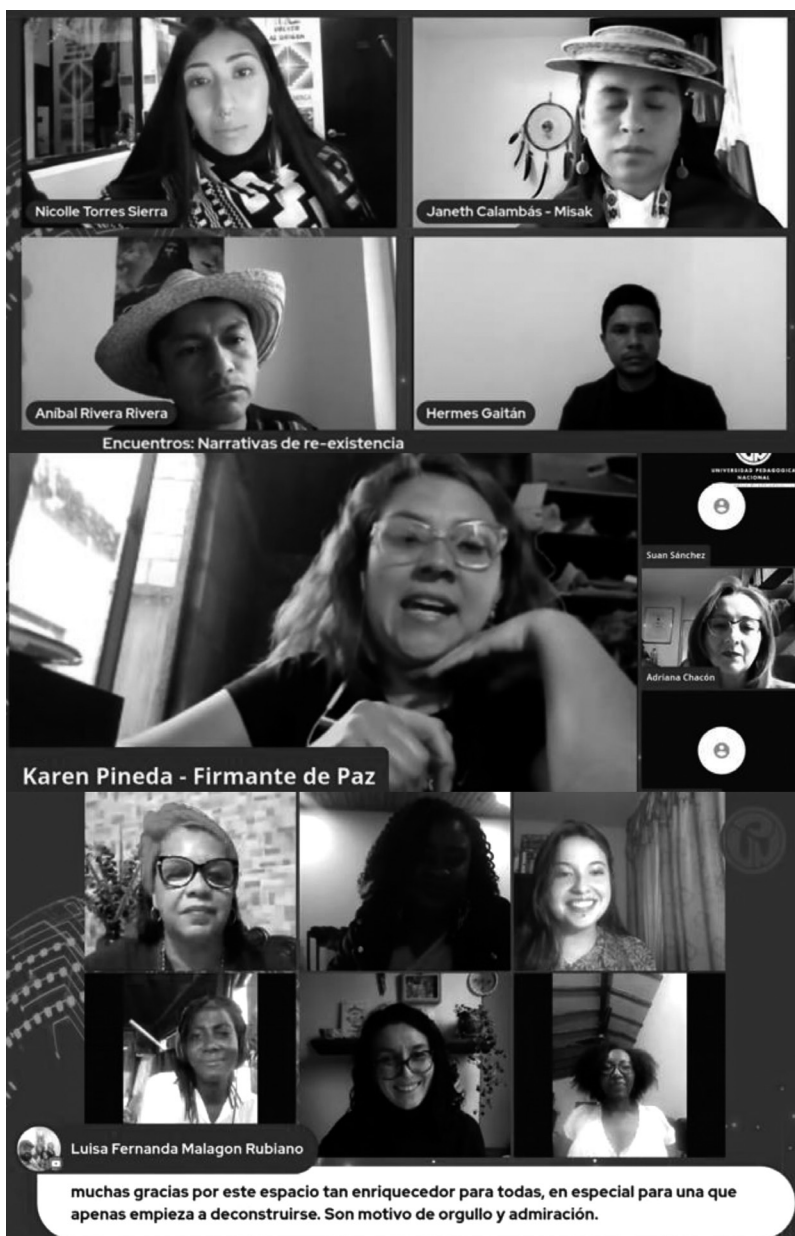
De esta manera, se finalizaron los espacios colegiados en su segunda versión, con las sensaciones de Adriana:

Recuerdo que fue superfuerte y lloré mucho ese día porque estaba así muy cargada con un montón de cosas y recuerdo haber llorado mucho en el hombro de Leonardo. Fue el día de esa siembra porque ya estábamos cargadas con muchas cosas, porque finalmente así como había gente que aplaudía lo que hacíamos, también teníamos de otros lados y de otras orillas unos ataques injustos, desde mi opinión, entonces también en una reunión en la que nos citaron en el departamento, fue superfuerte, un momento muy violento, porque eran todos nuestros colegas del departamento diciéndonos que más o menos éramos inmaduras y que no habíamos superado la etapa universitaria, que nos parecíamos a los y las estudiantes, pero a nosotras nos alegraba no haber perdido el ímpetu de resistencia, pero por otro lado éramos los fachos.

Luego de esto, la ampliación del calendario académico nos llevó a finalizar el semestre 2019-2 entre enero y febrero del 2020, justo antes de iniciar el confinamiento, un tiempo en el que, al parecer, muchas cosas se quedaron paralizadas, pero las sinergias construidas nos llevaron a continuar compartiendo los sueños por transitar la Universidad como un

territorio político. Eso nos llevó a la conformación del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa, un espacio colectivo que recoge las fuerzas de resistencia de cada una de las personas que ha compartido nuestro caminar desde los espacios colegiados; y con esta conformación llegó la posibilidad de desarrollar el proyecto de investigación “Experiencias otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos”, el cual llegó para, desde la mediación virtual, vincular a aprendientes de diversos semestres con quienes empezamos a reunirnos, ya no desde la anormalidad académica, sino desde los sentires por trabajar desde la distancia para acercarnos un poco a esa añoranza provocada por el confinamiento. Se hicieron varios encuentros entre febrero y abril, todos muy celebrados porque no giraban en torno a la anormalidad académica, sino que eran parte del recoger la semilla sembrada desde el 2018, como una posibilidad de gestar acciones político-pedagógicas que nos potencializaran desde los diferentes lugares de enunciación que se encontraban en estos compartires y que acogían experiencias transformadoras.

Pero, sin si quiera imaginarnos cómo podría ser una anormalidad académica en los ambientes virtuales, esta llegó en el 2021 por cuenta del estallido social vivido en el país entre los meses de abril, mayo y junio, y así nos encontramos con Espacios Colegiados 2.0, un nuevo compartir, pero en dicho caso, como su nombre lo indica, mediado por las tecnologías de la información. Esta vez, el compartir de la palabra fue acogido como una posibilidad de reflexión y desahogo ante el peso del confinamiento y la exacerbación de las desigualdades en los contextos en que habita la gran mayoría de los y las estudiantes. Esto indica que ya no se trataba de posicionarnos frente a la supremacía de diversos agentes en la Universidad, sino que en dicho momento los espacios colegiados fueron una posibilidad que invitó a profesores, profesoras y estudiantes de todos los semestres a reflexionar sobre las opresiones estructurales del país que habitamos; por tanto, el transitar político ya no era solo en la Universidad, sino que implicaba salir con nuestras semillas para reverdecer y transitar políticamente todos los entornos que habitamos.



Fotografía 3.7. Las tres juntanzas de Narrativas de reexistencia, 2021

Fuente: archivo personal.¹

1 La primera juntanza se encuentra en <https://www.youtube.com/watch?v=LhMWN6sQnJQ&t=3283s>, la segunda en <https://www.youtube.com/watch?v=yydG8PKaK88&t=5239s>, y la tercera en <https://www.youtube.com/watch?v=fmlz4s99iHA>.

En esta versión, una de las experiencias más significativas se relaciona con las conversas gestadas en el espacio virtual que denominamos Narrativas de Re-Existencia, Círculos de Palabra, en los que nos vinculamos con diversos actores que representan en sus cuerpos las colectividades históricamente oprimidas en este sistema-mundo en el que nos gestamos. En el primero, la conversa moderada por Santiago y Nicolle, un estudiante y una egresada del Departamento, giró en torno a las experiencias de hombres y mujeres indígenas en medio de la minga indígena, que por esos días fue violentada en la ciudad de Cali; el segundo círculo acogió las narrativas de excombatientes, quienes a partir de una juntanza habían participado en la realización del libro *Naturaleza común: relatos de no ficción de excombatientes para la reconciliación*, y con gran apertura aceptaron la invitación a circular la palabra con la comunidad del Departamento de Lenguas; en esta ocasión fueron Adriana y Mariana, una estudiante que recién se estaba vinculando a los espacios colegiados, quienes moderaron. Y el tercer encuentro giró en torno a las voces de mujeres afrodescendientes, originarias de diversas regiones del país, pero todas conectadas con la posibilidad de narrar la palabra y las historias silenciadas de sus territorios, con la moderación de Carolina y Daniela, estudiante activa de las movilizaciones sociales que se estaban dando en las calles de Bogotá.

Hasta este punto, nos permitimos narrar los sentires y saberes en medio de las distintas versiones de los espacios colegiados, como esa posibilidad de transitar la Universidad como un territorio político en el que se gesta la comunidad del Departamento de Lenguas, pero que en este punto culmina su desarrollo como espacios colegiados, para devenir en lo que implica la configuración formal del semillero de investigación GIFA, y desde el cual se han seguido gestando otros procesos que esperamos narrar en futuros libros.

Capítulo 4.

Muysc pquyquyn chimuysygongaco: **chakanas para los encuentros de saberes**

Adriana Chacón

María Salomé Quintero Herrera

Con palabra viva,
con memoria y re-existencia,
ardemos...
Nunca nos extinguieron,
somos brasas vivas
ardiendo inagotables,
entre la noche oscura,
de un suelo infértil,
que nos consume
para sanarlo.
No se celebra,
se danza en llanto
pa, despertarlos.
Y se dilatan,
unas pupilas
mucho tiempo ciegas,
que poco a poco
distinguen los destellos...
inmensos por nuestras
brasas.

NICOLLE TORRES O CHIEZ ABGYSQUA, *Eclipse Lunar*

Una espiral de humo acompañada del aroma a plantas medicinales e incienso que provenía de la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional anunciaba el momento de armonización con el que iniciaría la sustentación de un trabajo monográfico del Departamento de Lenguas. En medio de los libros, las mesas de estudio, los computadores y los usuales recursos y conductas que componen la escena de uno de los lugares distintivos del ejercicio académico, surgían en redondeles los símbolos de los cuatro elementales muyscas: *gata* (fuego), *fiaba* (aire), *xie* (agua), *hi-cha* (tierra), con los que se agradece y ofrece a los ancestros y las ancestras el encuentro alrededor de un círculo de la palabra, que nos permita saber dar, saber recibir, saber escuchar, saber decir, saber pensar, saber meditar y, sobre todo, saber soñar, siguiendo el eco que nos llega del Buen Vivir o *Suma qamaña* (aymara) o *Sumak kawsay* (quechua).

Soñaron un día Nicolle Torres Sierra y Carolina García Ramírez con este momento, que imaginaban como la puntada final de un recorrido enmarañado por procesos administrativos y dificultades pedagógicas en los espacios académicos que suelen dar curso a los trabajos de grado a partir de unas convenciones establecidas. Los caminos andados por Nicolle y Carolina antes de unir esfuerzos alrededor de este proyecto les permitieron soñar con *chakanas* para los encuentros de saberes, una idea quechua que posibilita la conexión entre distintas culturas y cosmovisiones y en la que se apoyaron para tender puentes entre las convenciones académicas y esas formas otras de construcción de sentidos.

Esta historia comienza con el encuentro de dos almas que transitaban cada una por su lado buscando abrigo para cumplir sus sueños. La filósofa Martha Nussbaum reflexiona en su libro *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (2017), que a veces olvidamos que los pensamientos se desprenden del alma que nos conecta con el entorno de manera delicada, rica y compleja, y olvidamos también lo que significa acercarnos al otro como a un alma, más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes. La vida quiso que sus

caminos se cruzaran y desde entonces han construido los puentes y escaleras para acercar mundos que parecen distantes.

Ellas han empezado a tejer juntas su mochila de ilusiones con los hilos que se deshilvanan del sentido *Muysc pquyquyn chimuysyngogaco*, con el cual se conectan desde el corazón, la voluntad, la valentía y el pensamiento, acompañadas del devenir de los pueblos, de la palabra dulce que empieza con la *Fapqua* (chicha).



Fotografía 4.1. Casa de Pensamiento Intercultural *Gue Atyqib* (Jardín Resplandeciente), diseñada por el reconocido arquitecto colombiano Rogelio Salmona. Cosecha de 2019, ceremonia de graduación de los niños y niñas. 2019

Fuente: archivo personal de Carolina García-Ramírez.

Hoc chimney chibgu chogue [Saber dar y recibir: diálogo de saberes intergeneracional para el aprendizaje de la lengua Muysca] es el título del trabajo monográfico de Nicolle Torres Sierra, o como ella se autodenomina en honor a sus ancestros y ancestras, Nicolle Niviayo Cabiativa, que orientó Carolina García-Ramírez, para recibir su grado como licenciada en Español y Lenguas Extranjeras en el año 2020. Un sueño también cumplido para el papá y la mamá de Nicolle, pues ella es la primera persona en su

familia que estudia en una universidad. Un sueño de re-existencia para el pueblo Muysca presente en el territorio de Suba, que se resiste a olvidar su lengua y su cultura a pesar de los discursos, provenientes incluso de la academia, que los declaran extintos. Un sueño festivo para las semillas (niñas/niños), *saias* (maestras), *guexicas* (abuelos sabedores) y *cacas* (abuelas sabedoras) de la Casa de Pensamiento Intercultural Gue Atyqiib (Jardín Resplandeciente), donde Nicolle hizo su práctica pedagógica e investigación etnográfica. Un sueño palpable para las y los estudiantes y profesoras y profesores del Departamento de Lenguas que pueden ver formas otras de construcción de conocimientos y caminos distintos para transitar la investigación. Un sueño de recuperación y retorno al trabajo con las comunidades indígenas para Carolina, quien por motivos de salud tuvo que dejar atrás los territorios lejanos de la ciudad, que le enseñaron a mirar con otros ojos y ver los pluriversos del saber. Un sueño de reivindicación como mujer *Muysca*, comunera y *saia* que a lo largo de su carrera universitaria fue descubriendo el poder que, en palabras de Nicolle, representaba habitar entre dos fuegos: su herencia ancestral y la urbe que invadió su territorio, pero les ofreció otros aprendizajes.

Habitar entre dos fuegos

Este relato revela que no hay fronteras infranqueables, ni concepciones irreconciliables, y que es posible transitar por las convenciones académicas sin desdibujar o desconocer nuestros orígenes, raíces y las prácticas culturales que nos configuran. *Habitar entre dos fuegos* para este proyecto significó que, desde los espacios de caminar en una universidad, se pueden narrar los territorios violentados por la urbe, que los saberes se pueden llevar desde un mirar diferente a lugares académicos.

Nicolle, con el cantar de la tingua y el vuelo del *tymanso* (chulo o gallinazo), pone su andar entre los cerros de su territorio, en sus manos la lengua de su pueblo, de su familia, ancestras y ancestros, como la guía en su

transitar como mujer Muysca de Suba. Así recuerda cómo inició esta travesía en la que intentaba, a cada paso, recuperar de esos dos fuegos lo que anidaba en su sentir, pensar y hacer.

[...] uno tiene que llenar un formulario el semestre antes, con opciones cerradas [...] en la justificación de lo que uno quería hacer yo puse todo lo referente a mi comunidad, los procesos en torno a la lengua, porque yo ya venía desarrollando el proceso investigativo de la lengua en el cabildo y tenía la clase de lengua Muysca y ya había participado en la publicación de tres libros [...] era importante empezar a decolonizar nuestras prácticas educativas, yo lo soñaba. Yo estoy muy parada en que quiero trabajar por mi familia, para todas las personas es de las cosas más sagradas que uno puede tener, si yo misma crecí no teniendo una lengua y siendo discriminada por otros pueblos [...] había estudiado por cinco años cosas para entender las lenguas, estaba apostando por otras lenguas que honestamente no veo en qué contribuye su enseñanza para nuestra sociedad, para nuestra identidad [...] El gran ángel fue Carolina, uno cree que es la profe cuchilla que no permite confianza, pero no me imaginé que fuera la persona que es, descubro que es superdulce, y que sabía mucho más de lo que yo sabía [...] conocíamos un montón de gente en común y me dijo: bueno, hagámoslo.

Desde sus memorias, trayectorias, luchas y sueños, Nicolle destaca el valor de la sabiduría y la experiencia de los abuelos y las abuelas en la educación de las siguientes generaciones; la necesidad de re-significar nuestras concepciones sobre la oralidad y la escritura, la academia y el saber campesino, indígena y popular; la potencia que tiene conocer el pasado para entender e incidir en el presente; el aprecio hacia nuestra diversidad cultural y lingüística que las más de las veces desconocemos y despreciamos, y la urgencia de hacer posible lo que parece imposible. Además, ello permite volver a nuestras raíces y crecer desde el fuego amoroso de

nuestro espíritu con el anhelo de recuperar aquella riqueza ancestral que un día hinchó nuestro corazón de orgullo.

Para hablar de mí, primero voy a decir quiénes son mis abuelitos, pues a mí me enseñaron que primero van los abuelitos, porque son más viejos y más sabios[...] Mi abuelita se llama Bernarda Niviayo Cabiativa, mi abuelito Esmildo Torres Riaño, y mis otros abuelitos Rosa García Beltrán y mi abuelito Constantino Sierra Sierra, mi mamita se llama Aura Sierra García y mi papá Julio Torres Niviayo [...] los Niviayo son una familia de Suba, el nombre del clan, mi abuelita es muy famosa porque es una de las mayores de Suba. Todos vivimos allí y siempre hemos estado ahí. Aquí había un resguardo y los curas de una iglesia bautizaron a mucha gente hace unos 200 años [...] mis abuelos maternos son del Cocuy, limitando ya con los Uwa... Yo sabía que con mi tesis quería hacer algo por mi comunidad, pero no es fácil en el sistema educativo que tenemos. Por ejemplo, yo estuve en un colegio parroquial en el que nunca me gustó nada, me acuerdo chiquita cantando canciones muy religiosas y la razón era porque yo era Niviayo, los curas sabían que éramos indígenas y hacían censos y nos pasaban unas hojitas y los profes nos ayudaban a llenarlas [...] y yo tengo ese recuerdo, eran como evaluaciones de Dios y solo nos lo hacían a nosotros [...] Yo no entendía que era indígena hasta que ya entré al colegio Distrital, era una etiqueta horrible, hoy en día entiendo que eso es exclusión [...] viví el *bullying* de ser diferente, me acuerdo en un *jean day*, llevaron comida, entonces mi abuelita me había mandado un montón de envueltos y los niños se rieron mucho porque ellos llevaron papas y otras cosas que les parecían ricas, todos rechazaron mis envueltos, y yo le dije a mi abuela (y eso es algo que a mí me duele mucho) “ay que asco esa comida”, lo digo con sentimiento, ¡qué horror!, y ahora sentir que la quiero tanto [...] por allá recuerdo que en una materia, creo que Sociales, nos dicen: “los muyscas: pueblo extinto”, hablaban todo en pasado, y yo me dije: pero yo

desde chiquita voy al cabildo, siempre me han dicho que soy indígena Muysca, y empiezo a decir como con pena a los profes y ellos me dijeron que no existían y yo no dije nada [...] ya como en séptimo acompañaba a mi mamá al cabildo a hacer vueltas y empiezo a ver cosas interesantes, un taller de tejido [...] me cambio de colegio, vuelvo al barrio y encuentro más chicos que precisamente eran Niviayo, que eran Piracú, que eran Cabiativa, que eran Buya, que eran Chipu, o sea, tantas familias muyscas y empiezo a verlos y me siento que acá somos muchos, ya no soy yo rara y la niña indiecita de siempre [...] Ya en la universidad siempre hacía una crítica a la forma como abordábamos la pedagogía y sobre todo cómo la investigábamos y la citábamos, siempre que nos tocaba hablar de algo se mentaba a Vigotsky, yo ya estaba teniendo acercamientos con procesos educativos propios, además había trabajado con un colectivo de afrodescendientes que tenían experiencias en torno a educación popular y la educación vista no en el aula de cuatro paredes, sino aulas vivas, entonces yo decía: nosotros como universidad educadora de educadores tenemos que empezar a entender que hay avances en otras maneras de concebir la educación [...] Algunos profesores como que no les gustaban mis apuntes, había otros que sí [...] pero empezaron a motivarme, aunque me decían “el tema de la monografía es muy difícil en un contexto particular como el que tú buscas” [...] yo siempre decía: nos hacen ir a otras aulas a encontrar problemas, pero a veces no se dan cuenta que en el mismo hogar de uno, uno tiene un montón de problemas y es desde ahí donde deberíamos empezar, en nuestras propias comunidades, en nuestros barrios, en los colegios donde uno estudió, pues uno sabe qué es en lo que uno podría llegar a contribuir.

Carolina cuenta que cuando se encontró con Nicolle también estaba en una búsqueda, pues desde su formación como lingüista y en su rol como profesora de Sintaxis había algo que no conseguía asir, de manera que exploraba otros territorios relacionados con la equidad y la

interculturalidad. Carolina pudo reconocer en el alma de Nicolle esa urdimbre de historias, conocimientos, palabras y una lengua que resistía a pesar de los discursos y prácticas que han intentado desconocerla o desaparecerla. Aunque ha sido una tradición en la universidad seguir contando una historia única, reproduciendo copias de investigaciones sobre tres lenguas coloniales y perpetuando una academia que se cierra a la posibilidad de tener unos diálogos, literaturas y saberes otros, el camino recorrido por Nicolle y Carolina nos recuerda la importancia que tiene transitar por la vida tejiendo los saberes de la academia y las prácticas que den paso a los orígenes, las raíces, la diversidad cultural y los diálogos.

El trabajo de Nicolle fue un tejido muy bonito, fue un proceso de habernos sentado a charlar mucho rato sobre lo que era escribir, yo la leía, pero para mí era más importante que habláramos. Después de haber tenido nosotras la oportunidad de compartir la palabra, que ella pudiera pasar a escribirlo [...] yo había aprendido en el doctorado sobre las comunidades de aprendizaje, y que estas se construyen a partir del diálogo y lo aprecio mucho [...] lo intergeneracional no solamente está en relación con la presencia física, con esa sincronía espacio-temporal de los seres, sino que tiene que ver con esa posibilidad de traer a colación los saberes que cada una de las personas gesta. Justamente ese es otro de los elementos transformadores de esta monografía, en el que yo solamente fui una acompañante de conversa. Entonces es en ese rol que se empieza a pensar que las educaciones tienen unas posibilidades muy diversas cuando yo soy consciente del ser y del saber de cada una de las personas que entran en contacto en ese ejercicio [...] Pero va más allá cuando también nos planteamos unas relaciones horizontales [...] el trabajo es de Nicolle, es un trabajo muy bonitamente escrito, realizado, desarrollado con todo el corazón [...] eso hace que también sea una apuesta transformadora.



Fotografía 4.2. Elaboración de máscaras para la ceremonia de cosechas del 2019

Fuente: archivo personal de Nicolle Torres-Sierra.

Nicolle Niaviayo —como también se nombra haciendo honor a su abuela, que es mayora de Suba, o *Chiez abgysqua* (eclipse lunar), como la reconocen en otros espacios, evocando y reivindicando su herencia familiar y cultural— recuerda la sustentación como la oportunidad de reafirmar que la lucha empieza en casa, con la familia, con la gente con la que se comparten sueños y como el resultado de la comunitariedad, la complementariedad y la autogestión que anima la lucha y resistencia cultural Muysca. También evoca las emociones que desencadenó un momento de tensión que terminó con alegría al ver el brillo de los ojos y el esbozo de sonrisas de satisfacción de las personas que se hicieron presentes

(docentes, estudiantes y habitantes de Suba), y que escuchaban la música de las quenás con las que se cerraba la conversación alrededor del círculo de la palabra.

Ese día fue un poco complejo porque yo siento que esos escenarios de sustentación, de academia, son violentos desde la perspectiva de un buen vivir, porque muchas veces refieren también preparar, traspasar, correr [...] pese a que traté de hacer las cosas con calma fue difícil hacerlo completamente en paz. Estuve un poco estresada, pero logré al final sentirme muy contenta; en la mañana recuerdo estar reflexionando sobre lo que iba a presentar y pidiendo permiso a mis ancestros, a mis ancestras, a esos espíritus que a través de mí estaban hablando de un proceso que es comunitario, que requiere de mucha rebeldía también, de mucha pasión porque revitalizar la lengua Muysca es una cosa utópica, pero llena de aliento. Sentía nervios, pero pidiéndole mucho al territorio para hacer las cosas bien, busqué la oportunidad de hacer algo distinto, algo muy pensado desde ese permiso [...] recuerdo estarle poniendo toda la intención a las plantitas, al agua, lo que se puso en la mitad, en el círculo fueron los cuatro elementales que estuvieron muy presentes en la monografía (*gata, fiba, xie, hicha*). Luego mi mejor amiga me ayudó con las impresiones y a poner fotos; los *tamuy*, esas bases hechas de tronquitos para el tendedero que sostuviera las fotos, me las hizo mi papi, él es carpintero; el abuelo trajo cosas, mi mamá me ayudó con el vestido, fue un trabajo comunitario y yo ahí pidiéndole a los abuelos que me estuvieran ayudando espiritualmente [...] fue bonito, cuando empecé a hablar estaba nerviosa y cuando empecé a exponer, recuerdo esos ojos de una profesora como diciéndome “apúrese” y eso fue muy estresante [...] vivimos en un sentido de la síntesis que omite la voz de la palabra, la voz del sentimiento, la voz de eso que uno está tratando de recopilar [...] al final me sentía un poco más tranquila, sabía que iba a encontrar el tiempo [...] luego con los comentarios que incluían el ánimo de la

gente, eso me motivó mucho, recuerdo estar muy sensible por mis padres. En mi familia yo soy la primera persona que ha pasado por una universidad, entonces mis papás fueron parte de esto ¿sabes? Mis papás me permitieron luchar, a mí me tocaba trabajar, pero mi mamá me hacía el almuerzo y mi papá me daba a veces para el bus, este logro fue de ellos, fue bonito, pero me dio mucha sensibilidad verlos llorar tanto [...] Me sentí orgullosa cuando quedó la nota de 5, me sentí feliz de ese granito de arena que puse a ese mar gigante o a ese desierto que es la lengua Muysca y que afortunadamente cada vez más está retoñando y se está enverdeciendo.

Tejer y destejer corazones, sentires, sueños e historias

Para Carolina, concluir la monografía y sustentarla fue en realidad la primera puntada, no la de cierre, porque las tejedoras saben que la primera puntada en un tejido de sueños se transforma en un tejer y destejer constantemente los corazones, sentires e historias que hacen parte de las trincheras de hilos. Ese primer punto del tejido dio inicio a otros sueños y proyectos que hoy hacen más fuertes los lazos de colegaje, compañerismo y amistad entre dos aprendientes que han crecido juntas desde la empatía, la sororidad y las resistencias como mujeres que apuestan por lo decolonial, la lucha feminista y la reivindicación de los saberes ancestrales tanto en el contexto universitario como fuera de él. Esto se ejemplifica en la recién lanzada página hipermedial <https://www.subacubun.com>, en la que se apuesta por la re-existencia de la lengua Muysca.

Con todo el agradecimiento entre las dos a partir de lo que aprendimos la una de la otra [...] entonces con lo que aprendí en mi doctorado yo pensé: no quiero unas diapositivas en Power Point, esto tiene que ser de otra manera [...] logramos que nos acepten la invitación de las personas de la comunidad a la socialización, encontramos este

otro espacio abierto, invitamos a Magda, a Geral [...] y no es desde el lugar de no hacer una sustentación normal, sino desde la posibilidad de eso que se conoce como una mediación pedagógica en donde la palabra circula, y eso era lo que hacía Nicolle circulando por las imágenes, tejiditas, los soportes de las imágenes que le hizo el papá [...], es también ese lugar de entender el trabajo de Nicolle, ella lo escribe y se encuentra a toda la familia en esa posibilidad de contribuir en algo, algo que es comunitario, con la música en la sustentación; ese momento es muy bonito en términos de reconocer que otros saberes pueden ingresar a la universidad y que otras maneras de presentar esos saberes también pueden ingresar a la universidad, y en esa sustentación yo le agradezco a la profe Magda, pues ella menciona que es un trabajo por el que ella no apostaba nada, pero que la sorprende y se da cuenta de la potencialidad de ese tipo de trabajos [...] también con lágrimas frente al computador le agradecí a Geral por haber podido hacer ese trabajo, le dije: “usted no se imagina el significado que tiene esto para mí y es después de haberme visto sin poder caminar, encontrarme con una comunidad que pervive en esta ciudad”; el significado que esto implica, que él nos dejara hacer la monografía era esa invitación a moverme más.

Es un hecho que el trabajo de Nicolle y Carolina marca un hito importante en la historia reciente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, donde lo usual, atendiendo a los parámetros exigidos, ha sido realizar monografías sobre lectura y escritura en la lengua materna (español) o las lenguas extranjeras (inglés y francés), a través de un enfoque particular de investigación-acción. En cambio, su trabajo de investigación se apoyó en una metodología etnográfica y tuvo como objetivo construir un diálogo de saberes intergeneracional para la recuperación de la lengua Muyscubun a través de oralidades. El trabajo está tejido con un hilo cultural y territorial que se vincula no solo con los intereses académicos de la autora, sino con todo su acervo histórico

y ancestral, consiguiendo un valioso logro para sí y su comunidad, en su rol como profesional de lenguas, educadora de niños y niñas, sabedora, comunera y lideresa de su pueblo.



Fotografía 4.3. En una de las ceremonias de graduación de las semillas —niños y niñas— con la participación de las familias, 2019

Fuente: archivo personal de Carolina García-Ramírez.

Después de dos años de ese soñado momento, hoy Nicolle cuenta que al dormir sueña en Muyscubun, teje las imágenes y figuras que la transportan a un tiempo y a un lugar en el que también su mente, su cuerpo, su corazón, su espíritu y su historia, la historia de su territorio, ha tomado otros lugares de poder social y cultural en Suba, en Bogotá, junto con otros pueblos ancestrales hermanos de otros territorios que tienen sus propias luchas. Aunque probablemente pasará mucho tiempo antes de que los esfuerzos de la revitalización de la lengua Muysca den frutos, otros eventos que también parecían sueños alientan a Nicolle a no renunciar a esta utopía. Luego de terminar su práctica e investigación, Nicolle continuó trabajando durante algún tiempo en la Casa de Pensamiento Intercultural Muysca Gue Atyqib Xaguara Sun Siasua, apoyada igualmente en el diálogo de saberes intergeneracional y en las oralituras. Estas fueron sus

palabras en las celebraciones de las cosechas de maíz del 2019, como se reconoce la ceremonia de clausura de las semillas —niñas y niños—:

Uno de los procesos más bellos e inmensos en los que he aportado como maestra. Hoy cosecho 26 semillas sagradas que crecieron entre los esfuerzos por el reconocimiento de una educación intercultural y la reivindicación de unos derechos para la madre tierra y el agua; doy gracias a toda la gente y las familias que creen en este sueño, a mis sutes que tejieron estos años una enorme ternura en mi alma y quienes más que “estudiantes” fueron mis maestrxs. Hoy despido una generación de *guasgua* que cantan y reconocen la lengua Muysca, que piden permiso al entrar a la *ta* (huerta), que saludan a los *tymanso* (gallinazos) al iniciar el día, que tocan raspas y capadores, y quienes saben perfectamente que la ciudad llegó a nosotrxs, porque los Muysca siempre hemos estado acá, sembradxs en este bello territorio. *Ipquá* (gracias).

Transitar por las oralituras de la mano de las abuelas y los abuelos, que muchas veces en el sistema colonial han sido despreciadas/os y olvidadas/os, trajo para Nicolle aprendizajes que ampliaron su mirada sobre lo intergeneracional, a partir de la relación filial que fue cultivando con el *guexica* Gonzalo, quien ya venía trabajando en la Casa de Pensamiento y al principio parecía no sentirse muy cómodo con lo que los lingüistas le decían sobre la forma de comunicarse en Muysccubun.

Una de las cosas más importantes para mí fue poder sanar mi relación con Gonzalo, yo hoy en día ya le digo Gonzalo, ya somos bien parientes. Poder sanar los vínculos que había entre lo que los dos sabíamos de la lengua. En el ejercicio que hago de comprender esa revitalización de la lengua, yo me di cuenta de que lo que pasaba con Gonzalito era que tenía una visión muy diferente de la lengua a la que tienen hoy día los lingüistas y la gente que ha estudiado Muysccubun. Resulta que cuando yo llegué a la Casa de Pensamiento eso estaba

muy marcado, había otra versión de la lengua Muysca del Cabildo del grupo de investigación de la Nacional [...] Yo llego con ese lugar más crítico, también desde mi formación como maestra de Lenguas, pero también como pedagoga y vengo a dialogar con él, y obviamente al principio él estaba cerradísimo [...] Y eso a Gonzalo le molestaba, por ejemplo, él decía: pero por qué lo escriben así, ese sonido no está respondiendo a como fonológicamente debería pronunciarse. Cuando yo llegué fue duro porque el abuelo era muy importante en lo que se quería hacer y él tenía distancias ya de entrada conmigo. Cuando yo ya me siento con él y le reconozco su saber [...] y le digo: sus saberes también son valiosos y los aportes y las ideas que sumercé tiene para revitalizar la lengua también son importantes. Ahí ya él empezó a ceder y fue muy bonito para mí en el camino que, por ejemplo, las maestras ya dijeran: “el abuelo ya deja que se escriban las cosas así, o ya acepta que a usted sea a la que le preguntemos” [...] Gonzalo y yo hicimos un vínculo, que hasta el día de hoy para mí es muy valioso. Yo le digo a él a veces papá o abuelo y él me dice nieta, porque realmente yo ya lo quiero mucho. Fue de ahí donde se sembró todo ese cariño, esas ganas de trabajar juntos por un fin común [...] Al final el trabajo de los dos fue como una primera semillita a ese gran maizal que tiene que ser revitalizar la lengua Muysca.

La alegría transformadora de sabernos y sentirnos aprendientes

Carolina también reflexiona sobre el valor que tiene “compartir la palabra” en la comprensión de lo intergeneracional en cualquier escenario de aprendizaje. Entiende que el diálogo y las relaciones horizontales permiten reconocer el saber que todas las personas tienen en un proceso de construcción de saberes, sobre todo si ello compromete el difícil ejercicio de la escritura, el cual se puede enriquecer también desde la oralidad.

Yo buscaba esa posibilidad de ir hasta la Casa de Pensamiento, encontrarnos todos, que nos encontráramos con don Gonzalo, que escucháramos también un poco desde la práctica misma de él. Porque eso es el reconocimiento de saber de los otros que históricamente han estado invisibilizados en la educación occidental, educación institucionalizada, en una escolarización. Y entonces esa intergeneracionalidad también está dada desde ese lugar de reconocimiento del saber de cada una de las personas que aportamos un granito de arena a la monografía. Sin importar si es la profesora, la estudiante, el sabedor, o si son los niños y las niñas... el ejercicio de la transformación no solamente se da en el conjunto de Nicolle y Carolina como parte institucional de la monografía, sino también para mí como Carolina García Ramírez, es una monografía que me transforma, que me pone en el lugar de empezar a pensar estas educaciones iniciales en las que nunca había estado, pero también en el lugar de cómo seguimos haciendo un ejercicio de lucha y resistencia en un espacio academicista para que esas otras educaciones, esas otras pedagogías, y esos otros saberes también puedan vincularse a la Universidad. Entonces ahí está la creación del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa, está la vinculación con el grupo de Muyscubun y están muchas otras cosas de las cuales yo digo finalmente son la transformación de mí, como persona, como académica, como maestra, que se vincula con muchas otras experiencias [...] para mí sería muy bello que cuando uno desarrolle trabajos monográficos en la Universidad tenga esa posibilidad de estar siempre transformándose como maestra. Que no sea solamente poner un título más en el CVLAC, un título más en el conteo de los trabajos por certificar, sino que realmente nos preguntemos ¿cómo hacemos para transformarnos de manera permanente como investigadoras, como maestras y como personas?

A esas siembras y cosechas de maíz en las que florecen emociones políticas positivas y se cultivan relaciones desde la empatía, también ha

acudido Carolina, quien con voz trémula se estremece al recordar la conmoción que siempre le provocaba participar en las actividades que Nicolle organizaba en la Casa de Pensamiento, si bien conocía el valor y poder de las expresiones estéticas de las oralituras, manifiestas en los tejidos, cantos, danzas, relatos y las distintas actividades alrededor de las cuales se produce el diálogo intergeneracional de saberes entre abuelos, saias y semillas. Para ella hubo dos encuentros especialmente significativos, que le dejaron una importante huella en su labor como profesora e investigadora: la primera vez que fue al cabildo indígena, donde Nicolle orientaba una clase de Muyscubun, y la visita a la Casa de Pensamiento de la profesora Lyda Molina, coordinadora de la práctica pedagógica.

Nicolle venía trabajando con la clase de Muyscubun dos años atrás, para mí ir a esa primera clase a la que ella me invitó al cabildo, al lado del fogón, a hacer además un ejercicio de alfarería, ese para mí fue un momento bellísimo en el que me digo: esta es otra historia, no es solamente hacer el ejercicio de la práctica pedagógica, sino que es una auténtica lucha y reivindicación por las comunidades Muyscas de Suba; me remonté entonces a esa primera vez que llegué a donde los Tikunas y también con los Kurripako, cuando una experimenta un choque, pero al mismo tiempo descubre la potencia del momento; ese día en el cabildo me permitió reconocer el territorio de Suba como un territorio ancestral y verla a ella ahí trabajando con algunas personas de la comunidad [...] ver el amor que ella tenía en ese momento con la gente, con lo que significaba para ella esa lucha, ese fue un momento transformador para mí como profesora, mientras ella hacía su trabajo yo pensaba en todo lo que me estaba enseñando [...], ella sabía que para mí era un territorio lejanísimo, así que apreciaba mucho que yo estuviera ahí aunque no tenía horas en mi plan de trabajo, no estábamos haciendo la práctica, ella pudo reconocer que también podía contar conmigo[...] Otro momento fue la visita de Lyda, pues yo creo que había una idea de quién sabe qué es lo que pasa allá [...]

había un velo de quién sabe qué es lo que hacen estas mujeres; cuando Lyda queda a cargo de la práctica, ella va hasta el Jardín y hacemos un encuentro con el mayor Gonzalo en el fogón y hablamos con Nicolle, hacemos varias cosas y Lyda queda encantada de haber conocido la Casa de Pensamiento, viene y le cuenta a Magda, quien ya estaba en la decanatura, y un día me la encuentro y me dice que le contaron que el trabajo es muy bonito y que le alegraba mucho por lo que estábamos haciendo, para mí significó mucho ese reconocimiento.



Fotografía 4.4. Tejer juntas la actividad educativa y la investigación desde el corazón, la alegría y la esperanza, 2019

Fuente: archivo personal de Carolina García Ramírez.

Investigación y amistad seguían floreciendo y dando frutos en estos y otros espacios de aprendizaje, y cada vez hallaban más motivos para seguir tejiendo la trama de esa bonita relación. Nicolle y Carolina se hicieron compañeras de estudio en el Instituto Caro y Cuervo en un Seminario de Muysccubun, y también trabajaron juntas en el proyecto de investigación Prácticas Pedagógicas Interculturales en Cuatro Escuelas Multiculturales de Bogotá, donde Carolina fue la coordinadora y Nicolle la monitora del proyecto.

Nicolle me invitó a participar, ella sabe muchísimo, pero yo apenas sé saludar, yo había aprendido algunas cositas con ella a lo largo de la monografía, entonces ella sabía que me había interesado, yo tenía una empatía, un amor y un agradecimiento con ella, así que acepté la invitación; después el director del grupo que da ese seminario nos invita a hacer parte del grupo de investigación de ellos, obviamente porque Nicolle es comunera, pero también porque sabe del trabajo que hice con Nicolle y que lo hice desde un lugar amoroso sin ninguna retribución inicial por parte de la Universidad [...] En mi proyecto bonito de prácticas pedagógicas interculturales Nicolle hacía el acompañamiento a una escuela que no tenía un enfoque étnico, me parecía muy bello que lo hiciera ella porque sus prácticas culturales no eran desde la etnicidad, era una escuela que tiene niños en condición de discapacidad y niños migrantes venezolanos en el barrio Santa Fe, que la mayor parte de la población viene de familias con personas que se dedican a la prostitución y al expendio de drogas; ese era el colegio que ella acompañaba, si bien ella hablaba desde su ser mujer Muysca, era también comprender que la interculturalidad no es solamente étnica, aunque ese fuera su lugar de enunciación, era un contexto tan difícil socialmente, donde las profes de ese colegio han hecho unas cosas maravillosas con un proyecto que se llama “Chamitos”. Ella hacía ejercicio de caracterización de las escuelas, hacía observaciones, llenaba diarios de campo, también hacía cosas administrativas, todo lo que es la investigación, participó en el informe [...], y así cuando yo entregué la autoría de los informes, Nicolle es parte de las autoras, porque para mí es necesario darle el lugar que ella se merece en términos de ser autora, se lo pensó, lo trabajaba y por supuesto eso nos abrió también muchos caminos.

Los relatos y reflexiones de Carolina y de Nicolle revelan que transgredir las prácticas opresoras también significa procurar una educación liberadora teniendo como telón de fondo las características culturales de cada

pueblo, comunidad y sujeto, y desde allí se dejan al descubierto las ideologías y discursos dominantes, las violencias epistémicas, las relaciones asimétricas entre oprimidos y opresores, con miras a trazar los caminos de resistencia, lucha y poder social. Carolina reflexiona sobre cómo esta experiencia podría además generar otras dinámicas y formas de relacionarnos.

Para mí en esta experiencia es determinante la noción de aprendientes, ahí está en doble vía, cada una estuvo aprendiendo de la existencia de la otra, de reconocer los saberes de Nicolle, ya que ella muchas veces no tenía claridad sobre cómo ubicarnos; mi tarea fue comprender los saberes y potencializarlos en ella, ella también me leía desde eso que yo no sabía y me potencializaba a mí también. La sugerencia para el Departamento es hacer más personal las investigaciones, de qué me sirve tener ocho estudiantes diciéndoles hagamos una tarea sobre cómo mejoramos la lectura y la escritura, es necesario por supuesto, pero ese no puede ser el único lugar desde el cual se crean saberes investigativos [...] la necesidad de personalizar la investigación es lo que nos va a dar la potencialidad del aprendizaje, todos los profesores del Departamento deberíamos tener trabajos de grado y que los y las estudiantes estén en libertad de tener su director o directora desde ese lugar de la empatía.

Sin duda, su tejer juntas devela lo que significa transformar espacios de la palabra silenciada desde transitar por territorios de afectos. Su experiencia evidencia la forma en que el diálogo y la conversa aportan a la cultivación de emociones políticas positivas tales como la empatía, el amor y la alegría, las cuales a su vez potencian y enriquecen los procesos de investigación y aprendizaje. Esa alegría que describe la escritora colombiana Laura Restrepo como vocación política y estética, como sentimiento ético de implicación con el mundo en el que florecen la solidaridad y el compromiso de estar ahí, haciéndose presentes con el alma, con el corazón dispuesto y con la posibilidad de mirar con otros ojos. La alegría que Freire,

en su texto *Pedagogía de la autonomía*, considera necesaria para la actividad educativa cosechada, con la esperanza de que profesores, profesoras y estudiantes podamos aprender juntxs, enseñar, inquietarnos, alentarnos y resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría.

Capítulo 5.

Merawi: horizonte de esperanza y posibilidad desde los territorios y saberes ancestrales

Adriana Chacón

Merawi es una historia, la historia de ese instante en el que el abuelo sol se va a dormir y lleva todo lo ocurrido en el día a los confines del universo para ayudarnos a sobrellevar las actividades cotidianas y a salir al otro lado al amanecer. Es el momento en que la abuela luna —el sol de la noche— nos invita a conversar para luego ir a descansar con tranquilidad. Las familias se sientan atrás en el patio de la casa, preguntan a los suyos: ¿Cómo les fue? ¿Cómo han estado?... Y entonces surgen las historias y llega el consejo de las abuelas y los abuelos, el que en persona nos pueden ofrecer o el que heredado nos susurra la sabiduría ancestral. En la experiencia del encuentro aprendemos a dejar, a soltar, a comprender que a todos nos llega la noche y la oportunidad de contemplar las estrellas mientras a tu alrededor están tus hijas, hijos, hermanas, hermanos, tíos, sobrinas... y podemos escuchar lo que le pasa al otro, la forma en que lo siente y lo vive. Aunque es un momento de reposo y de serenidad, el tiempo nos muestra la fuerza vital de la conversación, la magia que reside en el poder de la palabra y la forma en que las historias y los consejos entretienen ese pensamiento en el que se ancla la estructura social de los pueblos y cuya semilla es la familia.

De esta forma, Magnolia Sanabria dibuja, entre manos danzantes, miradas vivaces, esbozos de sonrisas y cierta cadencia en sus palabras, lo que ella siente, percibe y, al parecer, después de tantos y tantos años de compartir experiencias y aprendizajes con los Sikuani, aún no consigue asir o explicar del todo, pues continúa descubriendo y explorando acerca de lo que es y ha significado a lo largo de su vida *Merawi*. A su entender, ya se atisban las emociones y las narraciones de esas conversaciones en torno a las que se traza el horizonte de posibilidad y esperanza que orienta un trabajo donde se entrecruza lo pedagógico con lo decolonial (Walsh, 2014).

De esas conversaciones brotaron los relatos que mostraron los caminos andados y aún por explorar, y así se fue tejiendo la historia del grupo de investigación *Merawi: Saberes, Subjetividades y Territorios* del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Vivenciar el sentido de *Merawi* y de otras concepciones del pueblo Sikuani brindó, en principio, a Magnolia Sanabria, Edwin Agudelo y Omar Garzón los hilos de la trama para la creación del Grupo con el cual expresa Magnolia:

[...] queríamos traer esa experiencia de pensamiento a los procesos de construcción que soñábamos realizar con nuestras investigaciones y con todas las acciones referidas a este tema de la interculturalidad, al tema de trabajo con los pueblos étnicamente diferenciados.

Como suele ocurrir, al transitar los caminos, más si estos se perciben contrarios al rumbo establecido, los tropiezos no fueron pocos, pero igualmente la cosecha trajo consigo el florecimiento de bellos cambios que han dejado huellas imborrables y han contribuido de alguna forma a ampliar la perspectiva del mundo académico y de la realidad social, a reconocer en la sabiduría de los pueblos originarios una forma de conjurar las situaciones que se constituyen en bloqueos o limitaciones para el buen vivir, procurando ese equilibrio, armonía y bienestar entre las personas, las comunidades y los territorios que estas habitan.

Yuweisi: pensamiento con el corazón

El tejido de muchas historias ha derivado en otros relatos, trayectorias y memorias cuya trama ha animado el trabajo colectivo y el aprendizaje mutuo, inspirados en *yuweisi*, esa fuerza vital de pensamiento ancestral de los Sikuaní que va dejando huella en las mentes, los cuerpos y los corazones y se convierte en principio de vida, pues

[...] es la fuerza energética que tenemos para sentir, para tener sensibilidad ante las cosas que suceden y que el trabajo cotidiano con la fuerza de *Yuweisi* permite leer. En otras palabras, es una filosofía corporal que le permite al médico tradicional leer los signos de la naturaleza o del mundo social y que se expresa mediante vibración [...] esa es la fuerza de *Yuweisi* que se manifiesta de forma física y energética. (Agudelo y Sanabria, 2015, p. 69)

Con la energía de *yuweisi* enraizada en el corazón y vibrando en los cuerpos llegaron los pensamientos y las acciones con las que se gestaron varias iniciativas, como la creación de la línea de investigación “Lenguaje e interculturalidad: español como segunda lengua en pueblos indígenas”, la cual lastimosamente ya no existe en el Departamento de Lenguas. De allí emanaron muchos proyectos de investigación guiados por los principios del trabajo colectivo, la complementariedad y la inclusión.

Las y los aprendientes hallaron en esa línea una posibilidad de encuentro y aprendizaje con los pueblos originarios, que les permitía reconocer otro rostro no solo de las prácticas pedagógicas, sino de la educación en lenguas. En su tránsito descubrieron, por ejemplo, que la lectura y la escritura como prácticas sociales y discursivas presentes en la academia invisibilizaban otras cosmovisiones constituidas desde sistemas de significación oral, y que existían otras formas de fijar la memoria histórica que no pasaban por la codificación gráfica, sino que se apoyaban en sistemas de inscripción o en la oralidad manifiesta en los rituales ligados al cuerpo y a sus

distintas formas de expresión. Sobre algunos de estos trabajos podemos leer en el libro *Mántica de la palabra: sistemas de inscripción otros, un proceso de visibilización*, en el que las y los aprendientes tuvieron oportunidad de compartir coautoría y publicar sus textos junto a sus docentes Magnolia y Edwin, luego de desarrollar su práctica pedagógica y sumarse al proceso de investigación que inició con el proyecto “Tapis, jütis y wapas: relación entre palabra y cultura material en diseños tradicionales sikuaní del resguardo Wakoyo”, en Puerto Gaitán (Meta), a través del cual, como se lee en el libro, tuvieron una aproximación a formas otras de vida en las que lo sagrado se vincula a lo cotidiano.



Fotografía 5.1. Resguardo Wakoyo, 2024

Fuente: archivo personal de Carolina García-Ramírez.

Al indagar por lo que significó la gestación del libro y parir ese hijo en el que se convierten los textos que escribimos, las evocaciones de Edwin y Magnolia traslucen la horizontalidad de unos encuentros beligerantes y provocadores, favorecidos por interacciones y relaciones cercanas e incluso amigables entre los/las participantes y unas prácticas político-pedagógicas

en las que predominaba la pluralidad de voces y apuraba la necesidad del disenso. Reconozcamos estos rasgos en sus recuerdos y reflexiones:

Todos los trabajos que se hicieron en este grupo de investigación eran colectivos... por eso siempre nos sentimos en la necesidad y en la obligación de darles a ellos [los estudiantes], la posibilidad de escribir en el mundo académico, que es tan necesario por lo que significa para ellos. Eso fue después de un evento... les dijimos a ellos que se sentaran a escribir sus experiencias sobre lo que habíamos estado haciendo allá en Sikuni, son trabajos sobre todo de Domoplanas. Para nosotros el trabajo en el grupo era continuamente en diálogo, no había una seguridad en la verdad, sino que la verdad era una construcción colectiva y el libro es un poco el reflejo de eso, de un compromiso de personas que se sienten con la obligación y la capacidad de contar sus experiencias en un texto... aunque había unas personas que lideraban las discusiones, no éramos dueños de los discursos; lo que hicimos fue ir construyendo procesos en conjunto, nadie le rendía pleitesía a nadie, siempre hemos creído en el principio de la libertad y del respeto a esas múltiples formas de ser diferente y de ser diverso y eso nos permitió entender, por ejemplo, que nuestros estudiantes también eran amigos con los que construíamos procesos [...] con Magui siempre hubo un cariño muy especial, nos conocimos en Pasto y construimos una amistad cuando ella llegó a la Pedagógica y pudimos ponernos de acuerdo para sumar experiencias, y ahí nos hicimos buenos amigos en la discusión académica, lo que hicimos fue alimentar nuestras diferencias. (Edwin, comunicación personal)

Rezos, danzas y cantos... conjurar, resistir y transgredir

Magnolia recuerda los ires y venires, especialmente el andar por las espinosas cumbres de los procedimientos de exclusión propios de los sistemas de publicación académica y de aprobación de los proyectos de investigación:

Nunca nos preocupó escribir, yo sí creo que es importante hacerlo, pero seguramente no teníamos la madurez discursiva necesaria en el momento de poder hablar de nuestras experiencias, pero no nos importó; escribimos muchos artículos, los enviamos a varios lugares, pero como tenemos una forma de redacción tan diferente, de hablar desde un lugar de enunciación distinto, en varios lugares nos rechazaron... entonces todo eso nos desmotivó o, más bien, nos motivó a construir *Mántica de la palabra*... nunca pensamos en ese momento enviar los textos a revistas internacionales donde seguramente habiéramos tenido una acogida distinta, porque esa nunca fue nuestra preocupación; desde nuestra experiencia queríamos más aprender, porque esta es una apuesta de vida personal de quienes hicimos parte y hacemos parte de Merawi y no una apuesta académica [...] nuestras propuestas de investigación todas fueron rechazadas, ninguna propuesta quedó inerte respecto de la aceptación, en todas tuvimos que hacer réplicas, porque había dos argumentos constantes; el primero, era que las propuestas eran profundamente antropológicas, cosa que es cierta... pero nosotros teníamos que decir: obvio, pero también es un camino desde la lingüística, más aún, es un camino de formación para maestros, entonces casi que nos tocó recitar en muchas ocasiones como argumento el PDI de la Universidad, donde decía que es una universidad que atiende a la Nación, a los distintos territorios, y desde ese lugar decir: vea, el programa también tiene una perspectiva nacional y tiene una perspectiva universal desde el mundo del lenguaje y con todos esos argumentos que terminaban siendo unas epístolas... para poder argüir que esto era importante y que se podía hablar desde otra perspectiva. Estos momentos fueron difíciles, nos hicieron enojar mucho y aprender mucho también.

Y así, haciendo caso omiso a la popular y vanidosa frase “Publish or perish”, bajo la cual se busca presionar a quienes hacen investigación (en efecto, consigue alienar a los que anhelan el “éxito” o marginar

a los que devalúan sus esfuerzos), Merawi salió avante, transgrediendo algunas prácticas alentadas por los discursos académicos dominantes y consiguiendo transformar otras. Así se infiere de los recuerdos que sobrevienen a borbotones a la mente y el corazón de Magnolia, quien se expresa con su singular simpatía intercalando frases y risas de picardía, como quien reconoce efectivamente lo que a los ojos de algunas personas quizá parecía insólito o incluso delirante.

[...] ya en el desarrollo de las investigaciones, el realizar eventos en escenarios abiertos de la Universidad como la Plaza Darío Betancourt, el traer a los abuelos y a las abuelas indígenas a hablar, a cantar, a bailar... traer a los poetas indígenas colombianos que venían a eventos de oralidades... el haber hecho algunos eventos con unos personajes tan importantes como Jesús Martín Barbero, invitado por Merawi varias veces, ¡eso fue fantástico! El evento de Oralidades con gente de todo el país y de otros países también fue muy importante [...] Esta última investigación era sobre prácticas de no violencia desde el concepto de Gandhi, prácticas simbólicas, pero lo suficientemente contundentes para detener la guerra. Éramos quince/veinte locos ahí danzando, cantando con el abuelito Clemente, con el abuelito José, mostrando la danza del Carijona que le heredaron sus abuelos... la danza se creó para cerrar la alianza entre los huitoto y los carijona en el Amazonas. Los carijona eran los antropófagos de todo el Caribe y la Orinoquía... pero un carijona se enamoró de una huitoto, entonces no se la podía comer... a este caribe le tocó ir a hablar con su cacique y mirar la forma de establecer esa alianza y venir a malokiar: entrar a la maloka del huitoto a mambear el tema y hablar con los abuelos y las abuelas espirituales para mirar cómo se hacía posible que estos enemigos ancestrales pudieran sellar esa alianza de no agresión, y encontraron que los espíritus les enseñaron a danzar; una danza de carijona para poder cerrar ese pacto, cerrar ese canasto de violencia de tanto tiempo, esa es una danza de paz... Danzar con el abuelo José

y con la abuela, con sus hijos y que dancen y hablen en lengua, danzar en la Universidad en ese montón de cemento, eso fue contundente, fue duro porque teníamos muchas miradas encima pero marcó diferencias... recuerdo también que a Clementico lo invitaron al Centro de Memoria Histórica y él dijo: aquí hay muchos espíritus que no han podido cruzar la puerta; claro porque el CMH está construido sobre el lugar donde enterraron a los NN en la época de la violencia, entonces dijo que los espíritus hacían mucho daño por miedo; la explicación bellísima de Clemente fue: aquí hay que danzar y hay que ayudarles a abrir la puerta para que pasen al otro lado; los espíritus que mueren violentamente no pueden cruzar al otro camino, ellos creen que con mucha fuerza la puerta se puede abrir y lo que quieren llevarse es más y más almas...entonces hicimos una danza... y luego hicimos todo ese proceso de recuperación de la danza sagrada del samani-moae allá en el territorio, danzamos en la Universidad, danzamos en el territorio y todo esto generó bastantes cosas, por ejemplo, el que nos pudiéramos unir con otro grupo de investigación del Departamento de Biología e hicimos de manera conjunta un evento internacional en el 2015 donde trajimos a mucha gente y hablamos de cosas similares sobre esta decolonialidad del ser, del poder y del saber. Estos eventos empezaron a provocar esas otras miradas y esas otras posibilidades de reconocimiento de esas otras expresiones. Creo que todo convergió, no digo que hayamos sido solo nosotros, fue una explosión de posibilidades.



Fotografía 5.2. Casa de pensamiento y de danza. Resguardo Wakoyo, 2024

Fuente: archivo personal de Carolina García-Ramírez.

Con su modo maternal, ese gesto que oscila entre la amorosidad y la exigencia para con quienes están a su lado, Magnolia abraza apasionadamente sus proyectos y a quienes hacen parte de estos, y les transmite el sentido que Merawi lleva consigo y en torno al cual florecen emociones políticas, como la empatía y la comprensión compasiva:

[...] en este camino yo te decía que Merawi es incluyente, Merawi es pura conversación... así ocurre en los resguardos, a mí me daba mucha risa porque allí uno puede estar hablando en secreto con alguien, pero todo mundo se entera; puedes estar a una distancia de unas tres cuadras pero yo oigo porque el silencio es tal en la noche que todo se sabe, pero no para juzgarte, sino para compadecerse o ayudarte.

El olor de la noche permitía descubrir ese camino de estrellas trazado con los silencios y los secretos a voces que conducía a Merawi, un espacio, un tiempo, un sueño, una utopía, una lucha, una posibilidad que quizá se convirtió en el refugio de aprendientes —docentes y estudiantes—, deseosos de hallar formas otras de sentir, pensar y hacer la vida, porque, como reflexiona Edwin:

[...] las universidades todavía hablan mucho del otro, pero lo desconocen totalmente, hay una ignorancia selectiva, hay unas formas de inclusión selectiva, incluyen a la gente, pero excluyen sus formas de vida, los prefieren dulces, domésticos y bien peinados, prefieren que sean gente de bien.

Ese sentimiento de exclusión probablemente atraviesa su propia experiencia académica, pues Edwin también recuerda que cuando llegó a la Universidad:

[...] había unos señores y unas señoras mayores de edad que creían en eso, ellos no sabían de eso (refiriéndose a la interculturalidad y la etnoeducación), pero creían en la necesidad de la inclusión de esos saberes en el contexto de la Universidad; yo a veces pienso que tenía más que ver con la democracia representativa, que esos otros se vieran representados de alguna manera ahí... Después llegaron unas generaciones jóvenes que se volvieron directivas y ellos comenzaron a pensar como los más viejos, como si fueran sujetos construidos a finales del siglo XIX principios del XX; yo sé que los movimientos de la moral y las buenas costumbres se han rearticulado en estos tiempos, pero igual me sorprende que esos jóvenes que fueron formados en la Constitución del 91 añoren tanto la Constitución del 86 [...] cuando los académicos no han vivido el país real están en la tarea de afirmar el pasado y prefieren lo que les asegure sus puestos, cuando la gente a partir de los discursos asegura sus poderes en la academia, cualquier discurso que atente contra lo que ellos piensan, es un discurso

peligroso, y lo digo en términos no de discusión académica, sino de discusión moral, hay una moralidad de lo académico que se ha normalizado.

La urdimbre se ensanchó y la trama trenzó otros bonitos caminos para los miembros del Merawi. Algunos se fueron, otros llegaron, aunque sus trayectos continúan entrecruzándose. Primero Omar Garzón, experto en medicina tradicional y alternativa, se fue a trabajar a la Universidad Distrital, y luego Edwin Agudelo, estudioso de las epistemologías indígenas, la etnoliteratura y la interculturalidad, viajó a realizar sus estudios doctorales en el Colegio de Michoacán de México como becario de CLACSO y Conacyt. Magnolia continuó tejiendo la historia Merawi junto a otras personas, como Óscar Parra, María Consuelo Pabón y Lucas Ullabán, la mayoría estudiantes que luego de obtener sus títulos de pregrado y posgrado, en palabras de Magnolia, convirtieron la defensa de los pueblos y territorios indígenas en su camino vital.

Las experiencias pedagógicas alter-nativas y transformadoras de Merawi se desplegaron por varios lugares del territorio nacional con distintas comunidades: sikuanis, pijaos, karijonas, uitotos, embera, entre otras. En su recorrido se cuenta el papel de Magnolia como coordinadora de investigación con pueblos indígenas, un programa presidencial para la Atención Integral a Pueblos Indígenas liderado por la Universidad Pedagógica Nacional. Su motivación y apasionamiento con su trabajo la llevó igualmente a proponer el Primer Seminario: Oralidades, Literaturas e Interculturalidad y el Primer Encuentro de Prácticas en Interculturalidad con comunidades indígenas en mayo y junio del 2012, una idea motivada por la necesidad de socializar los hallazgos de investigaciones referidas a la importancia de la oralidad como sistema de pensamiento independiente de la escritura alfabética.

Lo que empezó con una salida de campo a Puerto Gaitán (Meta) para conocer al pueblo Sikuaní, cuando era estudiante de Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital, se fue convirtiendo en un camino de vida

que Magnolia Sanabria ha transitado con pasión y especial sensibilidad, atenta a todos los designios y señales que la Madre Tierra y las comunidades indígenas le han brindado y sobre la base de los cuales se han construido y trazado muchos proyectos de investigación, procurando que otras comunidades puedan también beber de la sabiduría ancestral. Así lo cuenta Magnolia:

[...] mientras estuvo Petro en la Alcaldía, con el proyecto de Mujer y Género llevado a la escuela trabajamos la propuesta que tenía la Secretaría, la Dirección de Colegios Distritales y el equipo de Mujer y Género... la SED decía que habían encontrado unas estadísticas altísimas en la escuela (más del cincuenta por ciento) de violencia de género, reconocido por las estudiantes, las maestras, las jóvenes y también reconocido por los estudiantes y los maestros, es decir, esto está pasando pero nadie hace nada y en ese escenario los siguientes violentados eran las personas consideradas diferentes (quienes se habían declarado LGBT, raizales, palenqueros, afrodescendientes, los ROM o que provenían de otros lugares), una cosa fuerte... Muchas instituciones con un rechazo profundo hacia la propuesta, en otras con una apertura bellísima. De ese proceso derivó el libro del CIUP *Diálogos en perspectiva de género*, publicado por la editorial de la Universidad Pedagógica Nacional. Merawi, en últimas, es eso, la oportunidad de aprender, de hacer desde y con otras epistemes, con otro pensamiento, con corazón.

Atravesar la frontera: razón y emoción de ser y existir

Así, Merawi ha transitado formas otras de investigación, transformando también las prácticas pedagógicas y las vidas social, política, afectiva, emocional, cognitiva y espiritual de quienes se han dejado cautivar por esa “Ingenuidad inteligente: mirar, ver con ojos tranquilos lo que sucede en el

universo, con asombro y complicidad con el cosmos” (Agudelo y Sanabria, 2015, p. 92), siguiendo el principio de la reiteración, esto es, andar lo antiguo por un nuevo camino, entendiendo que:

[...] la palabra y el cuerpo están unidos en un solo resonar y es con ellos con lo que se recupera la memoria. El rezo, el sonido del *tsitsito* y la danza son ese principio a partir del cual se barren y se soplan sombras colectivas para reanudar una nueva forma de pensar que no solo sería diferencial, sino que, en gran medida, sería el diferendo. (Agudelo y Sanabria, 2015, p. 92)

Transgresión y transformación que han atravesado mente, cuerpo y alma, y formas otras de vivir, sentir, pensar y hacer de quienes han labrado el territorio Merawi, sumando los saberes ancestrales a su razón y emoción de ser y existir, como podemos ver en las imágenes poderosamente bellas presentes en las memorias, narrativas, corporalidades y emociones de Magnolia y Edwin.

Una vez me decía el abuelito Clemente (sikuani), ¿Magnolia, usted de qué se alimenta? Y yo: ah, yo como tal cosa... y luego viene un proceso de sanación y —eso fue bellísimo—, de qué te alimentas significa: qué hay en tu cabeza, qué hay en tu cotidianidad, qué tomas de fuera, qué hay por dentro de ti, que estás tejiendo en ti, te envenenas o te sanas... ese es tu alimento, de lo que te alimentas tú produces y reproduces, se multiplica, ese fue un momento muy bello, un momento muy importante [...] ya llevaba mucho tiempo sin ir al territorio y a mí se me olvidó la lengua, iban a hacer casabe y yo me fui a esa casa, como me conocían y no tuvieron problema y me dejaron, yo ayudé a cernir, a exprimir, a darle la vuelta a las arepas y ellas hablaban en lengua y tú me preguntas y yo no sé qué dijeron pero yo entendía perfectamente el tema del que estaban hablando y yo participaba en español y la abuela me decía: ah, usted sí entiende, yo no podía traducir literal pero era ese sentir con el cuerpo, el participar de esta otra forma de

las actividades cotidianas; primero, me encanta el casabe caliente, me gusta como la yuca deja las manos de suavitas, me gusta todo ese proceso natural... estoy plenamente consciente de que en el aprendizaje de una lengua cuando tú tienes esa disposición, el cuerpo te enseña y el contexto te lo permite, esa inmersión es importante.

Edwin también recuerda algunas de las imágenes que le parecieron más reveladoras en sus andares y pesquisas. Él solía intercambiar cartas con las y los estudiantes que iban a los territorios:

[...] en una de las primeras idas al pueblo Sikuaní, una estudiante me escribió en la carta que había descubierto la inutilidad del maquillaje, que es algo así como una idea de identidad verdadera, en las sociedades urbanas vivimos demasiado de la apariencia. Hay imágenes muy lindas, por ejemplo, hay una del barrio Venecia, a eso de las cinco de la tarde, a plena hora pico en la ciudad de Bogotá, un chico bajándose del bus de la UPN, de una universidad pública, con flechas y con arcos, con su mochila en medio de la gente que está terminando su jornada de trabajo, como esos contrastes tan fuertes entre el país real y las lógicas del absurdo... cuando estuvimos en el pueblo Misak, varias imágenes sobre la subida a los lugares sagrados y lo que implicaba para ellos, los refrescamientos, personas encerradas llorando en el páramo como de emoción por sentirse conmovidas por todo lo que estaba sucediendo; en el Pacífico colombiano personas bellísimas haciendo rituales en la mar, como entendiendo que hay otras formas de vivir la vida, eso para mí era muy emocionante, ver cómo los chicos se entregaban a esos saberes y a esas prácticas sin prejuicios, como entendiendo que la vida tiene otras condiciones de ser vividas, diferentes a lo que les habían enseñado.

Ahora, Edwin es médico tradicional y evoca el momento que hoy hace que transite por otros lares:

[...] la llegada a la medicina tradicional fue muy especial, yo aprendí con un abuelo que se fue en el 2011, que es el abuelo José Antonio Pasolú del pueblo indígena Sikuani, él me enseñó lo que es la magia, yo digo que he tenido tres experiencias vitales en la manera como he aprendido la vida y he aprendido el mundo, la tercera experiencia ha sido el aprendizaje con el abuelo José Antonio, porque un día me puso a estudiar el cielo y me dijo que con un cántico con Guaje llamara a flor de nube en lo celeste y la tomara y la sorbiera, cuando logré hacerlo y vivirlo supe qué era la magia: es el acto de hacer cosas con la palabra y la capacidad que tiene el ser humano de hacer que florezcan cosas con la fuerza de la palabra... se requiere disciplina, los saberes ancestrales son como los saberes académicos porque se requiere mucha, mucha, mucha (espera lo dije mal —me aclara—) mucha, mucha, mucha, muchísima disciplina y con la disciplina se requiere pasar la frontera de los saberes de la razón, pasar esa frontera (que para nosotros es cosa de indios, pero que es totalmente cierto); cuando tú eres capaz de atravesar todas esas fronteras epistémicas, culturas, sociales, corporales (porque al final el cuerpo también es una imposición), cuando atraveses esa frontera, entiendes lo que es la libertad, la libertad es un estado de silencio en medio del cosmos y eso es algo profundamente sencillo porque para llegar a eso no se requiere mucho, solo se requiere poder pasar la frontera.

Esas fronteras de las que nos habla Edwin pueden ser infranqueables si el alimento para nuestra alma nos envenena y no nos sana, como enseñó el abuelo Clemente a Magnolia. A través de la historia de Merawi hemos podido recuperar las imágenes de un sueño y de un horizonte de esperanza alimentado con los rezos, las danzas, los cantos, las inscripciones y los rituales de los antiguos. Tal vez Merawi nos brinda una forma otra de responder a esa pregunta que nos planteamos en nuestro grupo de investigación Fepaite Angayusa: ¿Es posible que una exploración y búsqueda de otros territorios de aprendizaje e investigación favorezca el diálogo y

la comprensión entre diferentes culturas, el accionar independiente, una inteligencia resistente y la mirada crítica ante la tradición y el poder, la imaginación empática y, en últimas, una manera rica, compleja, sensible y delicada de verse a sí mismo, a los otros y al mundo?

Capítulo 6.

Tejemos el territorio desde los diversos saberes y resistencias

María Salomé Quintero Herrera

El humedal representa mi experiencia transformadora, en donde transcurrir el existir cobra sentido. Es donde mi ser social, político y ambiental se forma. Representa la resistencia de la localidad de Suba ante la urbe que nos aliebra los caminos del agua. El humedal La Conejera es el pedazo de mundo donde caben muchos otros mundos desde una escuela viva. (S.Q, A, L, J, N5)

La experiencia transformadora es la que se narra desde el territorio en el que he habitado. En este territorio se tejen diferentes experiencias que convergen en lo que la comunidad quiere y necesita. En el territorio aprendemos desde lo que las raíces nos narran y de las historias que voz a voz nos han contado. Los saberes son interdisciplinarios y trascendemos como una experiencia comunitaria. Las clases son en el humedal, en la quebrada o en el cerro y se reivindica el papel del ambiente; se ve la lengua como una forma de acercarnos a la historia; el cine, el arte y la fotografía, como la clave para mirar diferente; el tejido, para conectarnos con la raíz; el canto, como el que mueve las aguas y los sentires del cuerpo; la siembra,

como parte fundamental de proteger la tierra y los distintos saberes para ponerlos al alcance de los sueños colectivos. De esta forma, la experiencia transformadora es la mía, que se entrecruza con la comunidad y con el territorio.

Mi experiencia se narra a través de los espacios pedagógicos, artísticos y ambientales que se han gestado en la microcuenca La Conejera desde la Red Conejera y a partir del caminar hacia las utopías. La red nace de una necesidad de tener unos lugares de encuentro con los diferentes colectivos de la localidad de Suba que contribuyen al cuidado y la protección del medio ambiente; es decir, quienes constantemente están en un activismo ambiental. Los grupos que hacemos parte de la red estamos conformados por la educación popular, huertas, tejidos, música, teatro, danza, arte, cirquería, activismo ambiental, literatura, ecoturismo sostenible y reivindicación de la ancestralidad desde lo muysca. Entendiendo que transcurrimos el territorio como personas no comuneras de la comunidad muysca, pero que con el reconocimiento de los pasos que damos, de las raíces del territorio que caminamos y de la historia que permanece entre los vientos del humedal, el agua y los cerros, hacemos una reivindicación con la ancestralidad de estas tierras.

Nos juntamos con las emociones y el deseo de cambiar cada situación que nos agobia de este mundo que parece sin sentido en ocasiones, con el fin de reunir fuerzas y saberes para crear resistencia y cuidado de los espacios naturales de la localidad de Suba, específicamente de la microcuenca La Conejera, que comprende el cerro La Conejera, la quebrada La Salitrosa, parte de la reserva forestal Thomas van der Hammen, el bosque las Mercedes, el humedal La Conejera y el río Bogotá. Allí los procesos pedagógicos cumplen el rol de permitirnos llegar a la comunidad y perpetuar cada uno de los saberes con los que trabajamos en el pensamiento y el corazón de cada persona.

Como estudiante del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional he hecho parte de la construcción de algunos espacios pedagógicos en los que tejemos los saberes en la Red Conejera. En este punto, puedo contar la importancia de llevar la academia o los saberes que se adquieren en la universidad a los procesos comunitarios. Cada uno de los aspectos ligados a lo pedagógico, lo literario y lo lingüístico han aportado a los procesos de educación en el humedal y han complementado el saber de las personas que habitan el territorio. De esta forma, es como la gente que pertenece a la Red llega a hacer parte del tejido, trayendo sus saberes académicos y de experiencias personales para nutrir la pedagogía y la resistencia de los procesos. En estos espacios no se llega a imponer el saber, sino que entre todas y todos vamos tejiendo la academia, lo comunitario, los textos, la tierra, lo técnico, lo experiencial, los saberes y lo ancestral; porque siempre tenemos que estar en disposición de aprender lo que necesitemos para resistir y aportarle al humedal. Con los saberes que pululan en los procesos de la red, también se llevan a la universidad y espacios académicos para transgredir lo hegemónico.

En la Red Conejera siempre ha sido significativo el trabajo comunitario, el cual se articula desde el cuidado del medioambiente en la localidad y el escenario que nos reúne que es el humedal La Conejera. A partir de la historia de los procesos de resistencia en el humedal, las mujeres hemos tenido un papel principal en la defensa de la madre tierra. Hemos aprendido a pisar fuerte y luchar por quien nos da la posibilidad de soñar, por las especies y por la vida. Las primeras en reconocer al humedal La Conejera como un ecosistema importante para la ciudad fueron un grupo de mujeres del barrio que hoy se conoce como Compartir, quienes se percataron de que no era ni un basurero ni un botadero de escombros gracias a que sus hijas e hijos jugaban en este lugar mientras escuchaban las voces misteriosas de pajaritos, tinguas y ranas. Estas mujeres se reunieron para parar a toda persona que botaba allí la basura e hicieron que el humedal

descansara un poco del montón de cosas que le echaban. Años después, a un ser le parecía que el humedal y la quebrada la Salitrosa eran los mejores lugares para botar bolardos, otros grupos de mujeres de Compartir y del Salitre se pusieron frente a las máquinas y no permitieron que volvieran a llevar bolardos al ecosistema. Un tiempo después, otras mujeres, en compañía de una Fundación (La Conejera), empezaron los procesos de rehabilitación del territorio, haciendo jornadas de siembra y monitoreo del humedal; también iniciaron a tejer los espacios pedagógicos relacionados con la formación ambiental, política, social y comunitaria para nutrir al humedal. Hoy en día las mujeres, en su gran mayoría, seguimos siendo las que tejemos, cuidamos y defendemos ese gran tapete verde de vida, diversidad y utopías.

Con lo anterior, los espacios de transformación que han surgido han sido liderados por distintas mujeres que hemos venido aportando a los procesos. Las voces de algunas de esas mujeres van a estar en este relato, porque esta experiencia transformadora es narrada desde la comunitariedad, porque así mismo ha sido construida y tejida. En ese sentido, ahora voy a contarles sobre los distintos espacios pedagógicos que han existido en la Red Conejera.

El cine y la fotografía como clave para otras miradas en el territorio

Hace un par de años se realizaba en la Red Conejera un trabajo desde lo audiovisual: era el Cineclub la Conejera, que se reunía tres veces al mes, los sábados a las seis de la tarde, en el parque del barrio Compartir, ubicado al lado del humedal. Este espacio, en principio, lo pensamos para las niñas y los niños que con su imaginación siempre nos han motivado. Proyectábamos películas con un enfoque ambiental y que fueran primordialmente para la primera infancia. Los encuentros comenzaban siempre esperando a las niñas y los niños, que emocionados preguntaban cuál era la película

de la noche. Juntas y juntos veíamos en una tela blanca que colgaba de los árboles o dentro del salón comunal la manera en la que diferentes colores de luz se proyectaban pintando la tela blanca. Y la forma en la que, con el pasar de los minutos, esos colores iban contando unas historias que nos sorprendían, nos hacían llorar o reír en efímeros instantes. Historias que se quedaban rondando en la cabeza de cada persona que las veía; y una vez que se acababan los colores en la tela, esas historias quedaban también en el corazón, por eso por medio de la palabra compartíamos los sentires y pensamientos. No hay que olvidar que el compartir va acompañado de las palomitas de maíz, de esas crispetas que no pueden faltar cuando vemos una película. También hacíamos afiches de las películas, para hacer concursos y entregarlos a la comunidad. Jugábamos y creábamos a partir de cada historia proyectada, cumplíamos sueños a través de una tela blanca.

El Cineclub la Conejera llegó a interesarle tanto a la comunidad que empezó a acercarse al humedal y a querer conocerlo, o aportar a los procesos que allí llevábamos a cabo. Los colores en una tela mostraban otras miradas sobre el humedal, que es un ecosistema, no un lugar de robos, violencias y botadero de basura. El cine fue una forma en la que logramos que el humedal fuera al barrio para transformar las miradas que existían sobre él, para transformar su manera de existir en el mundo, en mi vida y en la comunidad.

La fotografía también ha sido una aliada para llevar el humedal a la localidad. Organizábamos recorridos bajo los lentes, en donde conocíamos acerca del humedal tomando fotos, videos y audios a las especies que habitan el territorio, para luego hacer clases de lo que habíamos visto a través de los lentes. De esta forma, logramos que varias personas interesadas en aprender sobre la fotografía y la naturaleza se acercaran al espacio. Por supuesto, hicimos que el humedal mostrara su cara más bonita, pero también este fue un medio para poder capturar en imágenes las problemáticas del humedal; fue una mirada que nos ayudó a denunciar las situaciones complicadas. La fotografía fue una forma en la que la imagen nos dio voz.

Desde lo audiovisual, de entre las mujeres que llegaban al humedal con sus saberes para tejer llegó una comunicadora social que nos permitió dar a conocer los procesos de resistencia del humedal mediante un documental. Sobre todo, esta bella producción rescata los espacios, los procesos y los saberes ancestrales del territorio. Con las imágenes narramos el sentir y las miradas del activismo ambiental en Suba. *Hycha xie guy* (Soy agua) es una pequeña muestra en la que se cumplió el sueño de que en la tela blanca del Cineclub proyectáramos la historia de nuestro pedazo de mundo. *Soy agua* nos muestra la relación que tenemos como mujeres con el humedal, esa relación con nuestro útero sagrado del existir y del territorio, el agua como nuestro lugar de origen, el agua como nuestro lugar de libertad y revolución de la vida.

Para la directora del documental —una activista que ha trabajado en el tejido social, es guardiana de la madre tierra y productora visual—, el humedal es:

[...] la respuesta que estaba buscando, porque allí conocí procesos y personas maravillosas que me han mostrado un camino diferente al que propone la sociedad actualmente, desde el respeto por la madre tierra, y ella siempre nos agradece con bendiciones en nuestras vidas. Mi experiencia con el documental me llevó por la ruta de la difusión ambiental desde la herramienta audiovisual. Acá resistimos desde la apuesta artística en pro de preservar nuestros recursos naturales no renovables. (M.M, D, V, A, N4)

Esta mujer nos permitió llevar en imágenes y palabras la historia del humedal a otras partes de Colombia e incluso del mundo. Pero lo más importante es que dio la posibilidad también de que la vida se tradujera en imágenes que narran.

Talleres desde el arte y los saberes otros

Una de las mujeres que transita el humedal desde las luchas y tejiendo sus saberes académicos y sus saberes ambientales, barriales y comunitarios es una profesora de Filosofía, estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional. Es mi amiga y compañera de sueños, esperanzas y resistencia, Alejandra. Ella es quien llama “parce” a los autores y autoras de prestigio para que la gente se interese por los cuestionamientos sobre la existencia. Es una mujer que se piensa la filosofía de la naturaleza para niñas y niños porque solo alguien tan pequeño podría entender que la naturaleza tiene lenguajes que nos permiten aprender. Ella, gracias a una electiva que ofrece la Universidad, realiza unos talleres de Filosofía que la llevaron a replantearse la forma de dictar una clase en el humedal. Por eso, se aleja del academicismo y reflexiona sobre la forma en la que podría construir un aprendizaje significativo en las personas que tomarán el taller. Alejandra inicia unos talleres que utilizan el humedal como herramienta para hablar de conceptos como la existencia. Les hace preguntas a las niñas y los niños como las siguientes: ¿Qué ves cuando entras al humedal? ¿Qué sientes cuando estás entre la naturaleza? ¿Qué es lo que más te gusta de ella? ¿Qué no te gusta de ella? ¿Qué sabes y qué te gustaría aprender sobre ella?

Creo yo que debemos es empezar a desobedecer a este sistema educativo que nos estandariza y califica según parámetros algo cuestionables y servidores al sistema neoliberal en el que estamos. De la desobediencia viene el dinamismo, que es lo que nos permite pensarnos y re-pensarnos dentro y fuera de cualquier aula que pisemos y que pretendamos intervenir. ¿Qué pasaría si cambiamos los marcadores por ramitas de árbol? (A.H, A, F, J, N1)



Fotografía 6.1. Caminando el humedal desde la experiencia filosófica

Fuente: archivo personal de Juan Sebastián González Espinosa.

Con la experiencia de la filosofía de la naturaleza nos dimos cuenta de que el humedal nos habla, que tiene un lenguaje desde sus y nuestros procesos de resistencia. Que podemos poner el humedal en disposición de los saberes y los sueños de las niñas y los niños, y que logramos una posibilidad de transformación educativa desde lo colectivo y lo personal.

Desde ese lenguaje tan propio del humedal, también fuimos recorriendo sus historias y sobre todo su ancestralidad; escuchando poco a poco palabras en una lengua que la *Caca* (abuela) Blanca repetía una y otra vez. Desde mis intereses empecé a recorrer los caminos y saberes del *Muyscubun* porque existía entre hojas del humedal un gusto por la lengua, sobre cómo saludar, sobre cómo nombrar y cómo hablarles a las raíces. En el cabildo de Suba ingresé a unas clases de *Muyscubun* y las llevé al humedal. Cada palabra aprendida la compartía en el humedal. En unos talleres, le enseñé a la gente a sentir las palabras que la naturaleza le decía, a que si escuchaban algo como *pquypquy* (‘corazón’, ‘pensamiento’ y

‘valentía’), utilizaran las palabras para describir sus sentires, que escribieran usando la poesía como herramienta que traduce los sentires en letras, que en espiral se fuera uniendo al significado personal y real de la palabra. Empezamos a hacer creación literaria desde los sentires, sonidos y sensaciones que el humedal nos emitía, para luego aprender las palabras en la lengua ancestral del territorio. Esta lengua de la gente (*Muysccubun*) es la que siempre nos ha compartido la *Caca* Blanca en sus círculos de palabra y talleres sobre la ancestralidad del territorio, sobre para qué sirven las plantas, qué significa el agua y cómo funciona la luna para poder sembrar. Y la lengua se fue uniendo con los saberes de la abuela y los intereses de las personas que habitamos este territorio por el que tanto luchamos.

Un fragmento de uno de los escritos poéticos producidos en los talleres de creación literaria es

Gata que es el espíritu del ser,
fuego es la luz del anochecer,
Gata es la voz del ancestro, de la ancestra y
fuego es el cuerpo poderoso del hacer. (Anónimo, 2018)



Fotografía 6.2. Compartir de la palabra y el alimento
Fuente: archivo personal de Alejandra Hernández-Novoa.

En cuanto a esos saberes ancestrales, el arte fue fundamental para empezar a reconocer las figuras sagradas, como la rana, la espiral y los cerros. Hicimos arte comunitario, en el cual una mujer que entiende el humedal como ese “territorio para tener esa sanación conmigo misma y con el planeta” (Y.M, E, A, J, N3), desde sus sentires, hizo que nuestras manos y la comunidad hicieran mandalas, rosas, ranas y cerros con objetos reciclados. También se hacía alfarería muysca, proceso en el cual el barro nos llevaba a formar jarrones, torteros y totumas en barro. Cada vez que se hacía una forma, se contaba una historia que tuviera relación con el territorio, la ancestralidad y la creatividad. Así pues, desde el cuidado personal con las plantas comenzamos a formarnos y a hacer talleres sobre cómo hacer protector solar natural, repelente natural y jabones con hierbas. Todo esto empieza a surgir como un espiral de saberes que nos hace replantearnos las formas en las que habitamos el territorio, en las que hablamos con la naturaleza y en las que cuidamos la vida.

El humedal como aula viva

Los procesos que se han gestado en el humedal nos han llevado a darnos cuenta que podemos cambiar los marcadores y un pizarrón por ramas de un árbol y la tierra. Así es como una profesora de Biología llamada Liliana Novoa lleva las investigaciones del colegio al humedal, porque no hay mejor forma de saber cómo funciona un ecosistema que viéndolo y sintiéndolo. Así, el humedal se transforma en el aula viva del colegio Tibabuyes Universal. Las y los jóvenes caminan el humedal preguntando sobre todo lo que ven, sienten y escuchan, cuestionándose sobre el color del agua y por qué las ranas se escuchan más en unas partes que en otras. Estas personas, estudiantes de un colegio de la localidad de Suba, llevaron sus saberes al humedal y empezaron a hacer manualidades, como los carteles que indican los miradores al recorrer los senderos. Mientras ellas y ellos iban sorprendiéndose con la naturaleza, Liliana les enseñaba a través

del ecosistema sobre hongos, aves y biodiversidad. Así se convirtieron en guardianes y guardianas del territorio. Aprendieron incluso a construir en barro y a llevarle ofrendas al territorio para agradecerle por la ayuda espiritual, el aire, el fuego, el agua y la tierra que les dan fuerzas para seguir cuidando y preservando la vida.



Fotografía 6.3. Aprendiz Liliana Novoa y sus trazos entre ramas, aulas vivas y saberes

Fuente: archivo personal de Alejandra Hernández-Novoa.

Este proceso transforma a cada estudiante que pasa por el colegio Tibabuyes Universal y ve la clase de Biología con la profesora Liliana Novoa, y comienza a transitar su vida desde lo comunitario, lo ancestral y lo ambiental. Ella nos comparte el siguiente sentir sobre el aula viva y sus estudiantes:

Se van muy felices de todo lo que han aprendido y, por supuesto, el amor transforma. Entonces, este, este conocimiento que se llevan

ellos y como estas sensaciones y estas emociones se transforman en amor por el humedal y claramente también empiezan a transformar no solamente acciones que puedan, o más bien empiezan a aportar acciones que ayuden en el cuidado y en la protección de la vida, sino que empiezan a transformar actitudes personales, hábitos que también sabemos que redundan en el cuidado de este y todos los ecosistemas que están a nuestro alrededor, de toda nuestra naturaleza. (L.N, A, B, A, N2)

Ahora, esos y esas jóvenes llevan el humedal a su escuela y a sus casas. Llevan las semillas nativas para sembrar y armar su propia huerta. Utilizan las botellas para sembrar y hacer arte. Ahora, ellas y ellos también enseñan a la comunidad sobre el ecosistema, su diversidad, su lengua y sus problemáticas.

Recorrer el territorio

¿Qué es recorrer el territorio? Podría ser un sinfín de posibilidades, porque sabemos lo grande que es el territorio. En la Red Conejera decimos que recorrer el territorio es conocer su historia, su ecosistema, su lengua, su ancestralidad y sus distintas resistencias. Recorrer el territorio es una forma de proteger la tierra para vivir y habitarla. Recorrer el humedal es entender que es un útero sagrado con miles de aguas que forman sus caminos y pasadizos internos. Transitar el humedal es ir viendo miles de colores y una gran variedad de verdes que acarician los ojos y los pies. Los recorridos en el humedal se parieron cuando vimos la necesidad de que la comunidad reconociera aquel lugar tan misterioso, de cuya hermosura tanto se habla, pero también de sus problemáticas. Los recorridos están para quien desee no solo caminar el territorio, sino caminarlo y aprender del porqué de cada mirador, de cada paso, de cada rama formada, de cada sonido que se escucha y el que se escuchaba antes. Los recorridos son la

oportunidad para hablar con el territorio, con el humedal, con los espíritus que lo habitan y con las especies que lo transitan.



Fotografía 6.4. Literatura y poesía entre un picnic en el humedal, 2021

Fuente: archivo personal de Alejandra Hernández-Novoa.

En el día, el recorrido inicia con la presentación de cada persona al territorio y, mientras se camina, se realiza un reconocimiento ambiental, social, político e histórico de este. La pedagogía nos acompaña en cada paso, porque ella nos permite hablar del humedal y que la comunidad aprenda de él. Durante el caminar entre los árboles, normalmente propongo leer algunas palabras que nos detonen los sentidos y emociones. Una parte de esas lecturas es:

Si estuvieras libre como antes,
de tu ser nacería un poema
de versos verdes llenos de alegría;
las flores del campo danzantes brotarían con magia divina.
El viento traería olor de bosques.

Sua, el sol, te acariciaría enamorado
con la ternura de los siglos pasados;
Chie, la luna, te protegería ansiosa
en las noches de fríos enigmas:
ella haría con dulce encanto,
que de ti salieran nuevos tallos,
retoños de vida.

(G. Cabiativa, s. f.)

Los recorridos a la luz de la luna llena tienen el objetivo de sentir el humedal desde los sonidos, el frío y los misteriosos ojos que te miran escondidos tras las ramas. En estos recorridos, vamos contando las historias ancestrales del territorio. Vamos compartiendo palabras en *muyscubun* y entendiendo la lengua del territorio de la noche. Hablamos de la *fapqua* (chicha) y la medicina de la mujer. Caminamos el cuerpo de agua de una mujer y así mismo vamos conectando esa experiencia con el cuerpo, con la forma en que habitamos nuestros propios cuerpos. Al final del recorrido, narramos el sentir de ver el humedal con todo el cuerpo, no solo con los ojos. Los recorridos son el componente pedagógico que nos hace transcurrir por los saberes del humedal.

Tejidos y cantos que entrelazan corazones

Entre hilos, lanas, ramas, agujas y un abuelo árbol nace un círculo que teje a mujeres desde sus historias, saberes y revoluciones. Sentadas escuchando a una tingua moteada y recordando el nombre ancestral del humedal, decidimos parir el círculo de tejido Uzhe Tibacuy. Somos unas mujeres que planteamos el tejido como una forma de sanación con nosotras mismas y de conexión con la tierra. En este grupo aprendí a tejer mis primeras puntadas y hoy en día enseño a tejer a las mujeres que se van acercando al círculo. Cada encuentro inicia con una canción a la madre tierra y con el

pasar del viento; el propósito de cada encuentro depende de lo que vayamos a tejer. Una vez, decidimos llenar de colores los árboles que rodean al humedal después de la reja que lo limita, árboles que estaban corriendo peligro porque los querían talar para llenar de cemento los senderos de tierra. Esos árboles fueron arrojados con colores de hilos. La que nos guía en el tejido y la palabra es la *caca* Blanca, quien desde la palabra dulce nos enseña a usar los dedos como agujas y las letras que salen de los labios como sanadoras. El tejido nos ha permitido unir el cuerpo de la mujer con el humedal y entender por qué este es un útero sagrado. Mientras tejemos pensamos en las relaciones de la vida con la *chupqua* (humedal), de nuestros cuerpos con la tierra; tejemos para cuidarnos, tejemos para resistir, tejemos para conocer los sentires del alma porque el tejido nos habla de las emociones, pero también de las historias que queremos narrar en cada puntada que demos. El tejido hace que nos relatemos mientras escuchamos el cantar de la lengua.

Desde las letras hemos creado un círculo de canto, en el cual le cantamos al humedal. Allí los instrumentos se unen para mover la tierra y florecer las pantas. Es el tambor el que se une con el latido del corazón, las chachitas quienes nos arrullan las manos, los chiflos o zampoñas que transmiten el aliento en dulces vientos llenos de amor. Somos un grupo de mujeres que cantamos para ser medicina, que cantamos para recordar las historias que nos han contado las abuelas y los abuelos, que cantamos para resistir ante los gases que alguna vez cayeron dentro del humedal y que cantamos para liberar los saberes por medio de los instrumentos y la voz.

Una historia del humedal y la libertad

Esta experiencia está llena de historias; una de ellas es la de las diversas formas en las que celebramos el Día de los Humedales. ¿A qué sabe la libertad? Podría preguntarle a un preso que acaba de salir de la cárcel, a un enfermo que ha estado meses en un hospital, a un chico o una chica que

salió al recreo después de la clase más aburrida del mundo o quizá a un hombre o una mujer del común que sale de trabajar. Pero ¿cómo preguntarle a un animal, o a la tierra, a qué sabe la libertad?



Fotografía 6.5. Liberación de tinguas en el humedal, 2020

Fuente: archivo personal de Alejandra Hernández-Novoa.

Solemos conocer sabores de bebidas como el de la *fapqua*, pero no solemos saborear palabras o acciones, como el miedo o bailar. Yo diría que saborear es sentir emociones, es recordar momentos, es expresar lo que se piensa, es dibujar en la mente lo que el cuerpo siente, es conectarse con el entorno y saber lo que necesita. Así que, ¿cómo se saborea un humedal? Yo lo saboreo escuchando sus sonidos, tocando su tierra húmeda, recordando su historia, expresando con un canto el sonido ancestral, dibujando en mi mente cada color y forma de sus misterios, conectándome con sus plantas, flores, árboles, animales, con su naturaleza y con su tesoro máspreciado: el agua. Me conecto con la libertad del aire que recorre cada rincón del humedal.

Esa libertad del aire en la naturaleza no necesita de teóricos que la definan, necesita de seres que la sientan. Como aquel 2 de febrero del 2020, cuando cuarenta y nueve tinguas fueron liberadas en aquel humedal de La Conejera, ellas saborearon el aire, el agua, el tapete verde de la vida. Después de mucho tiempo, volvieron a saborear los misterios del humedal, abriendo sus alas ante lo que su cuerpo necesitaba.

Una vez escuché que para ser libre hay que morir, pero en la naturaleza para ser libre hay que dar vida. La tierra del humedal es libre cuando una comunidad siembra en ella una semilla de una planta, de la pedagogía popular, de la esperanza o de un agradecimiento. La libertad en la naturaleza es cuando reconocemos su fuerza y resistencia, también es cuando sabemos lo que sufre y actuamos para defenderla. Es lo que hace, día a día, la comunidad con una microcuenca llena de una belleza naturalmente caótica, esa comunidad que no espera un día especial para ir a saborear la libertad de su tierra.

Para preguntarle a una tinguá o a un humedal a qué sabe la libertad no se necesitan las palabras que conocemos, solo se necesita el lenguaje de la empatía y el actuar, el lenguaje de aprender a saborear lo que parece imposible.

Territorios de reflexiones



Fotografía 6.6. Cuerpos de agua, humedal La Conejera, 2020

Fuente: archivo personal de Salomé Quintero Herrera.

El tejido es el que nos ha permitido entender que como Red Conejera somos un telar que entreteje diferentes formas del activismo social y ambiental. Que somos los hilos que unen el humedal con el barrio, los saberes ancestrales con el territorio y la resistencia con las historias. Somos el tejido de un pedazo de mundo que entrelaza sueños, revoluciones, luchas, lágrimas, semillas, vida y pedagogía. Que las mujeres somos las tejedoras, protectoras y guardianas del territorio. Mi experiencia en el humedal me ha llevado a comprender que no puedo hablar como si fuera una sola persona, porque somos un tejido comunitario que hace posible una educación otra, popular y ambiental. Me transformé caminando por entre la vida, entendí que el humedal es un aula y nuestros marcadores son unas ramas de árbol, que para ser profesora solo debo ir y compartir lo que sepa a la comunidad, solo necesito sembrar una semilla que me permita florecer con las danzas de la luna en el humedal. En cada proceso,

aunque yo sepa de la lengua, si el humedal necesita a alguien que sepa de hongos, políticas públicas, ingeniería ambiental, física, arte y tecnología, investigamos, leemos y compartimos para aprender lo necesario; este es un saber comunitario y popular que necesita seguir tejiendo el territorio desde los diversos saberes.

Capítulo 7.

La película es la excusa: una narración sobre la experiencia en la electiva El Cine como Espacio para la Reflexión Docente

Ana Catalina Naranjo

¿Cómo les ayudamos? Porque esa sí fue la intención de la electiva.
¿Cómo ayudamos a los chicos que se van a graduar, pero están trabajando, no pueden tomar las clases en el horario normal, porque muchos o están trabajando, o están en práctica y no alcanzan a tomar clases, y les falta uno o dos créditos para graduarse? Entonces, ahí fue, entonces yo dije: yo hago esa electiva, por eso tiene ese horario de 5 a 8 p. m., por eso tan tarde... Pero ¿cuál era la intención? Que los chicos que estuvieran de Filosofía, de Ciencias Sociales, de Español e Inglés o Español y Lenguas Extranjeras alcanzaran a llegar después de salir de los trabajos y de su práctica a clase.

LYDA MOLINA. Conversación, 21/03/21

[...] y esa rigidez de la academia muchas veces marchita nuestro sentir, nuestra alma.

ESTUDIANTE. Conversación, 18/02/22

En la noche, la Universidad es sutilmente proscrita por el tiempo productivo. Las paredes rayadas con esmero crítico. Salones desocupados con pupitres abandonados y en desorden. Baños limpios y papel higiénico en orden. Pocas luces amarillas que siempre están alerta. Puertas cerradas

con llave. La añoranza de los pasos del vigilante que no pudo estudiar, pero cuida el panorama. El peso de los cuerpos agobiados y avergonzados por el ritmo de la ciudad. Lápices que no escriben. Hojas que no se leen. El piso de cerámica, gastado y cubierto por huellas desorientadas y embarradas, y sobre las huellas, experiencias, sombras de cuerpos y gritos comprimidos. Todo lo demás son recuerdos.

¿Cómo les ayudamos? Porque esa sí fue la intención de la electiva. ¿Cómo ayudamos a los chicos que se van a graduar, pero están trabajando, no pueden tomar las clases en el horario normal, porque muchos o están trabajando, o están en práctica y no alcanzan a tomar clases, y les falta uno o dos créditos para graduarse? Entonces, ahí fue, yo dije: yo hago esa electiva, por eso tiene ese horario de 5 a 8 p. m. Por eso es tan tarde... Pero ¿cuál era la intención? Que los chicos que estuvieran de Filosofía, de Ciencias Sociales, de Español e Inglés o Español y Lenguas Extranjeras alcanzaran a llegar después de salir de los trabajos y de su práctica a clase [...]. (Lyda Molina. Conversación, 21/03/21)

El Cine como Espacio para la Reflexión Docente es una electiva que surge en el primer semestre del 2013 en la Universidad Pedagógica en la Facultad de Humanidades. Un espacio que —como su nombre lo indica— nace como una respuesta a las necesidades que tiene la mayoría de los estudiantes de últimos semestres de los tres programas que conforman la Facultad de Humanidades; Ciencias Sociales, Lenguas Extranjeras, Español e Inglés, y Filosofía. Lyda Molina, la profesora gestora de la electiva, expresa que en ese año estaba elaborando su tesis de maestría y, durante la investigación, se encontró con dos intereses imperantes: por un lado, tiene la perplejidad de cómo implementar en la Universidad las propuestas de la pedagogía alter-nativa y crítica, sobre todo las que abordan la resolución

de conflictos, las emociones y la reflexión colectiva; por otro lado, sus gustos e intereses personales la llevan a explorar las posibilidades creativas, didácticas, pedagógicas, reflexivas, críticas y narrativas del cine.

Asimismo, Lyda cuenta que, en este proceso de indagación personal e investigativa, consideró la importancia de tener en cuenta la heterogeneidad y las diferentes condiciones socioeconómicas que confluyen en el contexto académico y que no son tenidas en cuenta debido a la severidad y las limitaciones curriculares. En consecuencia, piensa en crear una electiva que permita a los estudiantes amparar el derecho de flexibilidad horaria en el contexto universitario sin que ello suponga espacios cerrados y obligatorios distintos para ellos.

Aquí surge una reflexión sobre las rupturas que permite vivenciar la electiva con relación a las prácticas pedagógicas convencionales. Tenemos que el contexto académico instaura una idea de equidad asociada a la igualdad de oportunidades (Zavala y Córdova, 2010), pero que, en la práctica pedagógica, la igualdad de oportunidades en el acceso se ha enfocado, más bien, en los resultados educativos de los y las estudiantes (Morduchowicz, citado por Zavala y Córdova, 2010, p. 13.) y no en sus verdaderas necesidades e intereses. Por tanto, El Cine como un Espacio para la Reflexión Docente propone una conciencia por implementar la equidad educativa desde lo práctico, reconociendo que estamos en una sociedad pluralmente constituida y que implica —como lo hace la profesora Lyda— darle un tratamiento pedagógico a la diferencia, pero no anularla cuando el estudiante se ve obligado a adquirir un conjunto específico de conocimientos y deberes evaluativos que se consideran indispensables en la educación superior (Zavala y Córdova, 2010, p. 16).

Asimismo, este componente permite que no se le dé más crédito del que realmente le corresponde a la apropiación y producción de conocimiento instrumental y teórico. Además, cierra las distancias que existen entre profesores y estudiantes al promover procesos de aprendizaje y enseñanza

más significativos, menos violentos y más horizontales, ya que se consideran legítimos todos los saberes, experiencias, conocimientos y sus múltiples maneras de transmitirlos y aprenderlos.

La estudiante respira profundo, sonrío con añoranza, sus manos están cerradas como si quisieran dar un puño. Frunce el ceño y exclama: “digamos, en algunas ocasiones yo tenía, pues, inconvenientes personales y podía también tener la facilidad de comentarle a la profesora”:

Todas y todos, pues podíamos acceder a ella, siempre comíamos maicitos, papas, hablábamos entre todas y todos, y se crea también un ambiente de enseñanza y aprendizaje que pues permite a unos y a otras dar de lo que tienen. (Estudiante. Conversación, 23/11/21)

Lo bonito de la electiva es el compartir, entonces qué hacíamos, en la primera clase yo siempre invito el maíz, porque cine sin maíz pira o sin algo de comer no es cine. Entonces, ponemos la película, el hecho de compartir comida, eso lo he comprobado, genera un vínculo muy bonito. (Lyda Molina. Conversación, 1/05/21)

Son las 7:30 de la noche de un viernes de octubre. Un grupo de estudiantes murmura en uno de los pasillos de la Universidad. Sonríen, huelen a maíz pira, tienen ojos grandes y cansancio en las capotas de los sacos. Hablan. Comparten y enuncian “¿cuántos somos?”. La puerta del salón está abierta. Los susurros de las voces humanas. Luces combinadas que titilan y sugieren movimiento. El sonido de la música se mezcla con los pitos de la calle. El ruido de los paquetes que pasan de mano en mano. Saborear la imagen. La experiencia y la empatía se tejen. Sonrisas, murmullos, solidaridad y placer. Cuerpos relajados y abiertos. Se olfatea la empatía y la libertad.

—¿Qué vamos a ofrecer con el maíz...?

—Aromática.

—Lo importante es que todos y todas alcancemos a comer...

Es verdad. En clase no se come ni se puede compartir comida.



Fotografía 7.1. El alimento en las aulas, 2022

Fuente: archivo personal de Carolina García-Ramírez.

Las experiencias que se ensamblan en esta narrativa confluyen en que compartir comida en el espacio de la electiva crea vínculos de afecto y solidaridad importantes entre los participantes, ya que la comida no solamente tiene una función nutritiva, sino que involucra las emociones, es placentero, desestresante, procura momentos de goce y celebración grupal y genera una experiencia vital significativa, ya que involucra la conexión entre cuerpo y emoción. En la electiva, los y las estudiantes se organizan

en grupos de tres o cuatro personas y preparan la comida que ofrecen durante la película. Acción de transgresión que parece sutil, pero que revela la importancia de quebrantar la subordinación del cuerpo y las emociones en la educación, porque en la mayoría de contextos y modelos pedagógicos —sobre todo de educación superior— el cuerpo se asume como producto de la naturaleza y como objeto de saberes y prácticas hegemónicas (sustentadas sobre todo en el pensamiento científico) que sugieren la mecanización del cuerpo como producto biológico. No obstante, en el espacio de la electiva este se asume como un territorio de disputa, que emerge del sistema de representación simbólica, de la acción social y política y de las transformaciones culturales e históricas.

Tanto Lyda como las y los estudiantes que narraron sus experiencias coincidieron en que la electiva es un espacio de reivindicación de procesos de aprendizaje y enseñanza donde el cuerpo puede liberarse de los sesgos, limitaciones y estereotipos sociales e institucionales, que constituyen dualismos profundos que continúan siendo el centro de discusiones que van más allá de la división entre lo somático y la dimensión simbólica y cultural del cuerpo. De ahí que los discursos que buscan determinar la dimensión corporal se entrelazan de manera crítica y retadoramente, actual (Zapata Cano, 2006, p. 256). Así, la electiva es una propuesta liberadora que permite comprender la interdependencia que caracteriza el vínculo entre educación, emoción, cuerpo y conocimiento, aunque el establecimiento educativo supone una necesidad de controlar y homogenizar los cuerpos desde la quietud, el control y negación de los sentidos y la expresión de emociones, y la cruda aproximación al saber logocéntrico, que se determina por las competencias adquiridas y la racionalización de los contenidos asimilados. Esta dinámica, además de trascender al contexto laboral, también estaría ensoberbeciendo la idea de que los elementos lúdicos y el aprendizaje obtenido a través del juego, la imaginación y la creatividad no son aún verdadero conocimiento (Pedraza, 2011).

Mi experiencia compartiendo con estudiantes de otras carreras, en este caso de Ciencias Sociales y Filosofía, tengo que decir que fue muy grato, porque son espacios interdisciplinarios, donde puedes darte cuenta [*sic*] cómo las carreras influyen en el pensamiento de las demás personas, entonces, por ejemplo, nos dábamos cuenta [*sic*] que los estudiantes de Ciencias Sociales eran mucho más abiertos a participar, a hablar, a hacer un análisis social de lo que veíamos en la electiva.

Los estudiantes de Filosofía de igual manera tenían formas distintas de diálogo, formas distintas de expresarse, al igual que nosotros como estudiantes de Lenguas. (Estudiante. Conversación, 18/02/22)

Miradas de extrañeza. En el primer encuentro la timidez se encarga de organizar los cuerpos en grupos que se consideran iguales. Poco a poco, el espacio debilita los estereotipos disciplinares. Respiran. Comparten. Sienten. Escuchan y se miran. Una mano se encuentra con otra mano. Un bocado de comida amorosa. Las sonrisas abrazan al llanto. Las historias de vida permiten el conflicto y el encuentro. Faltan quince minutos para que sean las ocho y media de la noche. El espacio ya no está frío. Nadie quiere salir del salón sin acompañarse.

Por momentos, parece mentira, parece que esto nunca sucede. Desobedecer al sesgo y a las limitaciones de la disciplina. Deconstruir la creencia de un pensamiento teórico homogéneo. Abrazar la diferencia. Revolvernos en la universidad.

La interdisciplinaria es un eje importante en la composición de la electiva. Sobre este tema, Lyda expresa que le gusta el “revuelto”; el hecho de que se puedan inscribir estudiantes de las tres carreras que integran la Facultad de Humanidades a la electiva enriquece mucho el espacio. Es preciso decir que la interdisciplinaria práctica sugiere una relación entre

diferentes campos de saber, propuestas que reaccionan contra el reduccionismo teórico y científico, que se presenta como una práctica pedagógica opresiva que alinea la mente y limita las experiencias de enseñanza y aprendizaje (Tamayo, 1995, p. 5). Los estudiantes que contaron su experiencia en la electiva El Cine como un Espacio para la Reflexión Docente narran que el encuentro con estudiantes de las tres licenciaturas fue enriquecedor y muy significativo porque les permitió reconocer que la matriz del conocimiento es la experiencia adquirida por los sujetos, que a partir de un espacio de reflexión participativa permite poner las experiencias como centro para pensar en las cotidianidades, las historias de vida, aplicadas, sobre todo, a la resolución subjetiva y el análisis colectivo de situaciones planteadas por la vida diaria (Lenoir, 2013). La interdisciplinariedad no es un obstáculo teórico-práctico; al contrario, en la electiva permite procesos de construcción e intercambio de saberes y experiencias que constituyen un espacio significativo y crítico con límites disciplinares y teóricos (Lenoir, 2013).

Así, las voces que narran la experiencia transitada en la electiva permiten reconocer que, a partir de una experiencia pedagógica alternativa, las y los estudiantes, los profesores y las profesoras somos agentes de transformación de las realidades, ya que esa experiencia supone y favorece un acontecimiento que se percibe con el movimiento de entrada y salida de las prácticas hegemónicas construidas en el contexto universitario, lo que permite pensar la educación como una práctica política y sociocultural (Freire, 2005). Las narraciones que los estudiantes traen consigo a clases necesitan cuestionarse por sus ausencias, igual que por sus contradicciones, pero también entendidas como algo más que una simple mirada de historias diferentes. Tienen que ser reconocidas como forjadas en relaciones de oposición a las estructuras dominantes de poder (Giroux, citado por Sandoval, 2017, p. 3). Finalmente, la interdisciplinariedad posibilita el encuentro de diversas disciplinas, sometiendo la supremacía del

conocimiento teórico al análisis crítico, a comparaciones y resignificándolo a partir de la confianza, la diferencia, el respeto y el diálogo.

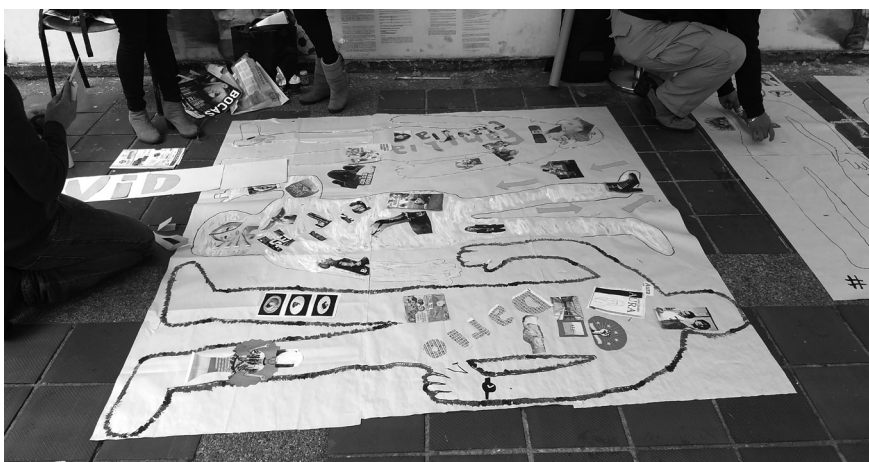
Cuando hablamos sobre este tema, Lyda cierra los ojos, como si quisiera recordar algo que está enterrado, profundo. Suspira. Y dice:

Mira, incluso el semestre antepasado, con el suicidio de Fabián, ese fue un tema fuerte que conversamos. El pelado que se suicidó en el baño de la U. era de Sociales. Resulta que, de Ciencias Sociales, en la electiva estaban compañeros de él. Entonces, ¿qué pasaba? Hablamos mucho sobre el tema porque nos tocó. He logrado el respeto de la palabra del otro. Me toca muchas veces recordar las reglas del juego; como comunicación no violenta, todos tenemos derecho a expresar nuestras opiniones, y así yo no esté de acuerdo con mi compañero, lo respeto; pero puedo oponerme, siempre desde el respeto. (Lyda Molina. Conversación, 1/05/21)

Yo con la evaluación siempre he tenido problemas, siempre he tenido problemas con las notas. Porque a mí no me gusta sacar notas y hacer parciales, cómo te saca yo una nota de una opinión o cómo te digo que una opinión es mejor que otra. ¿O tiene una valoración más alta porque estás de acuerdo con lo que yo quiero? Yo tengo esa dificultad. Porque obviamente yo soy subjetiva, yo no puedo dejar de ser subjetiva. (Lyda Molina. Conversación, 1/05/21)

Lyda estudió Psicología y Psicopedagogía y desde hace aproximadamente dieciocho años decidió ser profesora del Departamento de Lenguas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica. Así, cuenta que, a partir de tejer las experiencias en la Pedagógica con incomodidades, reclamaciones y experiencias suscitadas por el contexto académico, crea la corporación Otra Escuela, un emprendimiento, un espacio de resignificación y deconstrucción de las prácticas hegemónicas y violentas que

permean la estructura de la educación. Lyda dice que se siente apasionante ensamblar los dos escenarios porque le ha permitido transformar contextos de violencia y opresión de maneras muy significativas. Su formación en construcción de paz y resolución de conflictos se encarna sobre todo en las propuestas pedagógicas que desarrolla en la Universidad, en el que fija con claridad su propósito: crear espacios pedagógicos alternativos —a pesar de la verticalidad horaria y curricular— que permitan el reconocimiento de las emociones, la confianza, el respeto, el amor, la expresión corporal, la reflexión grupal y subjetiva.



Fotografía 7.2. Cuerpos y emociones en el aula, 2019

Fuente: archivo personal de Carolina García-Ramírez.

Lyda sonríe con algo de incomodidad, dice no con la cabeza varias veces y se mueve de lado a lado. Mira con ojos llenos de recuerdos.

Así, narra, la electiva es un espacio de construcción colectiva, un espacio de aprendizaje y enseñanza donde el propósito pedagógico y didáctico son las historias de vida, la expresión de emociones, la confianza y el respeto, un espacio donde la ruta metodológica no la establece el programa sino los estudiantes, las narrativas, el diálogo. Por esta razón, la propuesta de evaluación es dialógica y reflexiva, se basa en realizar actividades,

talleres y trabajos grupales que prevalecen la práctica reduccionista de la evaluación cuantitativa o acreditativa. Las prácticas de evaluación en la mayoría de los espacios académicos de la Universidad Pedagógica —y de la mayoría de las universidades— son tradicionales, positivistas y enfatizan en aspectos cuantitativos para la medición de variables que realmente se alejan mucho de la experiencia significativa del aprendizaje, las emociones y los contextos reales en los que los estudiantes trabajan o se mueven. En consecuencia, la intención en El Cine como Espacio para la Reflexión Docente es fragmentar el carácter puramente instrumental que tiene el conocimiento teórico, reconociendo la confianza, la experiencia y la reflexión como fuentes de liberación, y como una posibilidad para comprender desde el pensamiento crítico las realidades y las formas de responder a las problemáticas y a los cambios sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales del mundo.

Entonces, la electiva la hacen ellos, yo no la hago, yo solo soy una herramienta, la excusa es la película, esa es la excusa, y no. Yo no dirijo la electiva, yo soy una herramienta... Era muy chévere porque yo no les decía qué película íbamos a ver, entonces todos llegaban con mucha expectativa por la sorpresa; eso a mí me parece importante: la sorpresa, no tenía el mismo orden en el programa. Y expresaban ya sus emociones, su sentir, cuando no la conocían. Uy, profe, esa película tan fea, no me gustó, o me gustó... Yo no predispongo a los chicos para eso, sino que en el momento lo vivan [...]. (Lyda Molina. Conversación, 21/03/21)

Mientras Lyda se rasca la cabeza, con la boca inquieta de dudas, dice que la intención es rescatar que nosotros, los profes, somos humanos, que sentimos, que nos atraviesan cosas dolorosas que no tienen sustento teórico y por eso no se validan en la academia. Se intenta rescatar lo humano de todos nosotros y no centrarse solo en la teoría. Aclaro que no es dejar

a un lado la teoría, es iniciar con la emoción, con el sentir, para luego relacionarlo con la teoría (Lyda Molina. Conversación, 1/05/21). La confianza se construye con el tiempo, el respeto es la base de la comprensión y la empatía en la electiva, es por esta razón que la orientación didáctica y crítica empieza por el diálogo y las narrativas. De manera que la oralidad en todas sus posibilidades y formas permite una aproximación a las experiencias personales de los narradores, dándole más importancia a la experiencia vital que al análisis teórico y distante. De ahí que la interpretación subjetiva y el conocimiento de lo cotidiano son una matriz de creación desde la emoción, es una posibilidad fascinante y necesaria en los procesos de construcción y trasmisión de saberes dentro y fuera de la universidad. Simultáneamente, en la electiva la importancia que tiene la narrativa personal y grupal suscita la práctica reflexiva de repensar lo que parece obvio (Bruner, 2003). Así las cosas, es necesario plantear la importancia que tiene para la producción de sentido y conocimiento, en la electiva, la narrativa como una forma (otra) de resignificar el saber, las estructuras y jerarquías de poder, los modelos pedagógicos normalizados, a partir de los cuales se adquiere, gestiona y transfiere el conocimiento académico.

Con certeza, con satisfacción y con el cuerpo muy sensible por el recuerdo y el reconocimiento de los procesos, Lyda cierra este capítulo de nuestras conversaciones anotando: ¿pero sabes qué siento yo que genera ese espacio? La confianza, porque los chicos se sienten en un lugar seguro para poder expresar lo que piensan, sin el temor a la nota, sin temor a ser juzgados, sin tener que decir lo políticamente correcto o lo que yo quiera oír.

[...] sí quisiera comentar que fue una experiencia bastante nueva para nosotras como estudiantes. Personalmente sí la veo como una experiencia alternativa ya que se resignifica un poco el espacio del aula, ¿sí? (Estudiante. Conversación, 23/11/21)

Las voces que son el principio de creación de esta narrativa concuerdan en que El Cine como Espacio para la Reflexión Docente es una experiencia pedagógica alter-nativa, porque reduce la distancia que existe entre profesores y estudiantes, buscando la liberación de los sujetos participantes de las diferentes formas de opresión: la evaluación, el miedo a equivocarse, la imposición teórica, la obligatoriedad horaria, la disciplinariedad, la desigualdad, entre otros. Así, el espacio supone transgredir la identidad estática y opresora que tiene aún la Universidad. Entonces, las narrativas, la confianza, el compartir, el respeto, la equidad, las emociones y la expresión corporal resultan particularmente potentes y sugerentes para provocar las incertidumbres y desconciertos necesarios para trasladarse a propuestas pedagógicas alter-nativas que con perspectiva liberadora generan disonancias cognitivas, provocan inseguridades y, en todo caso, la sensación de inquietud frente a las prácticas pedagógicas opresoras y convencionales o frente a nuestra condición humana, como sujetos sociohistóricos y críticos.

Aquí, el acontecimiento se devela a partir de la experiencia, la cual se entiende como “eso que me pasa”, como la transformación. La experiencia supone un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Entonces, la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a otro y de otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como los otros sufrimos algunos efectos, somos afectados (Larrosa, 1995). Cuando le pregunto sobre cómo la experiencia que surge en el espacio de la electiva posibilitó una transformación subjetiva y colectiva, Lyda expresa con ternura:

[...] a mí me gusta mirar es el después, el efecto. Eso sí me ha pasado, que me ha parecido bonito, después de que pasa el semestre me vuelvo a encontrar con los chicos o algunos me escriben, y ellos me dicen: profe, tu electiva me ayudó a reflexionar tal cosa, yo utilicé tu película para tal vaina, me sirvió la lectura, me sirvió para tal cosa, el taller que nos dejaste me sirvió, eso sí yo lo he visto después. Que eso me gusta, el después, a ver qué efecto quedó, no por la nota [...]. (Lyda Molina. Conversación, 21/03/21)



Fotografía 7.3. Compartir de los aprendizajes como cierre de semestre, 2023

Fuente: archivo personal de Carolina García-Ramírez.

Por eso, la experiencia en relación con la propuesta pedagógica y liberadora de la electiva, en el contexto de la Universidad Pedagógica, convencional y arbitrario, ocurre en las subjetividades en que se ponen en juego los saberes, la condición reflexiva, las emociones, la historia de vida, la interdisciplinariedad, entre otros, lo que implica en lo que se supone que somos y sabemos, que tiene una dimensión transformadora, que sugiere el cambio. Por eso, después de vivir el espacio alternativo de construcción de saberes y conocimientos El Cine como Espacio para la Reflexión Docente, las narradoras expresaron que ya no son las mismas que eran antes de tener la experiencia en el espacio de la electiva.

La estudiante tiene en su cuerpo el peso de la academia. Mira hacia el cielo, como recordando algo que pasó ya hace mucho tiempo. Respira con anhelo. Su cuerpo vacila, como cuando ya no se tiene nada más que decir. Con voz de despedida dice:

[...] con respecto a mi experiencia, lo que sucedió conmigo en la electiva, yo sí tengo que decir que sí sucedió una transformación interna, una experiencia más personal, ya que pues estamos muy acostumbrados y acostumbradas a la rigidez de la academia, y esa rigidez de la academia muchas veces marchita nuestro sentir, nuestra alma o, por lo menos, yo lo he sentido así; me deprime, me siento reprimida, me limita, me carga, y era muy lindo darse cuenta [*sic*] que en esta electiva la profe era muy abierta a recibir sugerencias, a escucharte, a saber qué era lo que te pasaba [...]. (Estudiante. Conversación, 18/02/22)

Conclusiones

Los periodos popularmente conocidos como “anormalidad académica” en la UPN nos desafiaron como aprendientes, y en la búsqueda de alternativas nos encontramos alrededor de lo que definimos como *Espacios colegiados*. Las distintas actividades nos llevaron a reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, de lo cual derivaron inquietudes, preocupaciones, intereses, anhelos, sueños, sentires y pensares que se concretaron en la conformación y creación del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa (GIFA) y la consecuente formalización de nuestro semillero.

Narrarnos implicó comprender el poder de la palabra en las conversas y encuentros. Los relatos dieron cuenta de los entramados entre escuchar y hablar, y develaron que las historias y saberes se entrelazaron para tejer pensamiento. Que si hablamos de tejido social, comunidad y familia resulta necesario relatar las experiencias y sensaciones del cuerpo al recorrer caminos. Por eso, la investigación articuló diferentes estrategias y modalidades para la recolección de la información del método etnográfico y la investigación narrativa. Por tanto, la propuesta de exploración investigativa posibilitó mezclar estrategias y modalidades de investigación de acuerdo con el objetivo central de la investigación y el sentido de las preguntas planteadas y las condiciones en las que se realiza. De esta manera, la etnografía clásica tiene particularidades metodológicas que se

combinaron con la investigación narrativa, que en este caso son métodos de investigación que posibilitaron evidenciar y recuperar gran parte de las trayectorias y experiencias otras en el Departamento de Lenguas. Así pues, los instrumentos diseñados para la recolección de la información son el diario de campo, videos, diálogos reflexivos y entrevistas. Por una parte, los diarios de campo permitieron una permanente re-flexibilidad con respecto a aquellos aspectos que adquieren sentido, sobre todo en el momento de formular los criterios o categorías de análisis; al mismo tiempo, la escritura propició el proceso de comprensión y análisis de la información e historia de vida. Las conversas tuvieron como fundamento la pregunta de investigación y los interrogantes que emergían durante la exploración sobre asuntos relacionados con las experiencias pedagógicas alternativas.

Por ello, el uso de la metodología narrativa nos mostró la rigurosidad y exigencia que requiere este tipo de investigación, que muchas veces es vista con desprecio por distanciarse de los parámetros de objetividad y neutralidad que aspiran a analizar objetos de estudio. El recorrido por la investigación narrativa nos mostró que ni siquiera hablamos de sujetos desde el distanciamiento con quienes aspiramos a construir y reconstruir memorias y relatos, por eso preferimos reconocernos como aprendientes.

Para anclar teóricamente estas narrativas fue importante evidenciar desde dónde hemos posibilitado la construcción de esta investigación, entendiendo que el modelo de educación imperante en nuestras sociedades, especialmente en las comunidades académicas, ha ponderado el pensamiento lógico o paradigmático que reclama rigurosidad científica en la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la producción de conocimiento, en aras de la formación de competencias consideradas fundamentales para “(sobre)vivir” en la actualidad. Por ello, nos adentramos en comprender lo que ha significado la colonialidad del ser y del saber, para desde allí intentar fisurar las imposiciones establecidas para lo que debe ser el canon de una academia en la que las emociones no tienen cabida, y

mucho menos es posible narrar la existencia de los sentires por los cuales atraviesan las personas cuando transitan los espacios académicos.

Es así como las experiencias narradas en este libro develan diversas formas de fisurar la colonialidad del ser y del saber, pues, en principio, se rompen los límites de los salones, al tiempo que esos mismos salones son transformados, no solo como el espacio físico que contiene los encuentros, sino como un espacio construido en conjunto dentro y fuera del espacio físico de la Universidad. Asimismo, las figuras de poder de las aulas empezaron a desdibujarse, pues las experiencias están configuradas por la búsqueda del diálogo de saberes, aquel en el que todas las personas traen al encuentro su ser con las múltiples identidades que le configuran y sus saberes, para desde allí construir en conjunto, desde nuestros seres y saberes compartidos en la acción, en los pensamientos, en los desencuentros y en las nuevas emociones emergidas.

Varias de las experiencias pedagógicas reconocidas como transformadoras nos revelaron el valor que tienen los saberes ancestrales, populares y cotidianos en la construcción de conocimientos científicos y académicos. La mayoría de las veces la academia da la espalda a los pueblos originarios, las comunidades étnicas y los grupos identificados como minorías o que han sido históricamente discriminados o invisibilizados. Así, la academia termina reproduciendo prácticas y discursos del desprecio, la racialización y la marginalización, cuando su papel ha de ser justamente sentar las bases para el empoderamiento y la liberación de las poblaciones y personas que padecen las consecuencias de las injusticias sociales. Por otro lado, las narrativas y narraciones cuentan con un enorme potencial transformador no solo de las experiencias pedagógicas, sino incluso de los trayectos y tránsitos de las personas que reconocen en sus contextos socioculturales e historias de vida una manera de de-construir y re-existir.

Entendiendo entonces que la experiencia transformadora supone una nueva forma de situarse e interactuar con el mundo, el diálogo entre la revisión teórica y la exploración de las experiencias pedagógicas nos puso

frente a un entramado de trazos cuyo punto de partida se revela en el uso de las narrativas y los relatos para abordar la dimensión emocional pública, derivada de las distintas situaciones que vivimos en nuestro ser y hacer social, político y cultural. Notamos, entonces, que el entrecruzamiento entre narrativas y emociones contiene un valioso potencial ético, estético y afectivo para el desarrollo de propuestas pedagógicas enmarcadas en la decolonialidad del ser y el saber.

Pudimos evidenciar la necesidad de tener una cercanía más afectiva con aprendientes —docentes y estudiantes—, que nos permita la cultivación de emociones políticas positivas desde la posibilidad de conocer, reconocer y contar nuestras historias de vida, cuya potencia narrativa produce importantes transformaciones en los planos personal, familiar y social, especialmente en la forma como asumimos nuestra condición de miembros de una comunidad de aprendizaje en el contexto universitario. Muchas veces las dinámicas laborales propias del ejercicio docente, en particular para los profesores y las profesoras ocasionales, impiden que sepamos quiénes son en realidad nuestros colegas y estudiantes. La dimensión afectiva y emocional y la dimensión comunicativa y expresiva no solo desde el punto de vista académico, sino desde los planos personal, familiar e histórico-cultural de los sujetos es tan importante o más que la dimensión cognitiva que suele prevalecer en las aulas; por ello, los relatos develaron el lugar otro de las emociones.

Y desde aquí empezamos a tejer la relevancia que queremos evidenciar con nuestra investigación, pues esta se materializó como una posibilidad para empezar a fisurar esa idea que diferentes estudiantes plantean sobre sus experiencias de formación en las que, si bien estamos en un Departamento de Lenguas, es una dependencia que no se comunica, que mantiene diversas islas de categorización.

Es un hecho que en el Departamento de Lenguas se han desarrollado experiencias pedagógicas que han desafiado la rígida normatividad de algún momento y las convenciones académicas muchas veces cerradas a

otras posibilidades. Existen personas e instancias que valoran formas otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos, y que tienen incidencia en decisiones que pueden dar paso a cambios en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de últimos semestres y los procesos de investigación que llevan a cabo para obtener su título de grado. Eso nos habla de un terreno abonado que debe seguirse explorando o que debe resurgir, sobre todo ahora que desde el 2019 contamos con nuevos programas de estudio, cuyo enfoque se dice crítico-emancipador. Puede tratarse de un despertar de sentires y pensares que muchas veces preferimos ocultar, o de los que no somos plenamente conscientes, pues como sostiene Freire en su diálogo *Miedo y osadía* no siempre es fácil salirse del sistema de control y poder en una sociedad tambaleante, donde no tenemos asegurado nuestro futuro laboral ni profesional.

Apéndice

El presente libro representa una apuesta reflexiva en la que compartimos los elementos que consideramos constituyen un aporte al Departamento de Lenguas, luego de haber realizado la investigación *Experiencias otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos*, en el marco de la convocatoria interna de investigaciones, y que se configura como nuestra primera propuesta investigativa al ser un grupo conformado desde el año 2020. Este proyecto se inscribe en el Eje 1. “Docencia y excelencia académica con responsabilidad social” del PDI 2020-2024 de la UPN, que centra su esfuerzo de desarrollo en la formación de educadores con responsabilidad social. Esto implica reflexionar sobre las formas en que maestros y maestras, tanto los vinculados ya a su ejercicio profesional como aquellos que se encuentran en formación, se acercan a las distintas maneras de construcción de saberes y de sentidos de forma transversal a su lugar de enunciación, y que “contribuyan a conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, como con la construcción de una sociedad en paz y ambientalmente sustentable” (PDI, 2020, p. 130).

Por otra parte, es necesario mencionar que nuestro proyecto se enmarcó en los planes de acción del Departamento de Lenguas, teniendo en cuenta que en la renovación del plan curricular de las dos licenciaturas que lo conforman se busca la apropiación de un enfoque crítico-emancipatorio con

el que se puedan vincular caminos para la transformación de las realidades y comunidades en las cuales se involucren sus futuros/as egresados/as. Esto será posible en la medida en que los procesos de formación por los que se propende en el Departamento dan continuidad y fortalecimiento a una concepción de currículo como proyecto de investigación que tiene en cuenta la interdisciplinariedad, la integración y el diálogo entre las distintas áreas y campos del saber, la flexibilidad y apertura curricular, la adopción de un sistema de créditos como unidad de trabajo académico, los procesos de auto y heteroevaluación continuos y el énfasis en el desarrollo de procesos de formación crítica.

En consonancia con los retos pedagógicos, las propuestas didácticas y los enfoques temáticos que advierte el nuevo plan curricular del Departamento de Lenguas, Fepaite Angayusa asume una posición crítica por cuanto reconocemos la importancia que tienen las propuestas de un currículo crítico emancipatorio, en términos de la construcción del conocimiento y el desarrollo de procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación realmente significativos, que respondan a las necesidades e intereses de las personas que hacemos parte del Departamento. En consecuencia, nosotras consideramos de manera imperante hacer el tránsito vital de las prácticas convencionales de opresión y verticalidad, que se fundamentan en relaciones que invisibilizan o desconocen otras posibilidades de aproximación a los saberes y la construcción de sentidos en el Departamento de Lenguas. Por tanto, nuestro primer proyecto contribuye al reconocimiento de procesos que han tenido lugar en el Departamento desde esta apuesta crítica-emancipatoria, pero que no se han sistematizado como una posibilidad de compartir lo que sucede con todo el Departamento, pues en determinados casos, desde la distancia se muestran como aparentemente desvinculados, dado que desde su individualidad son apuestas que construyen sentidos transformadores.

Referencias

- Achúgar, H. y Beverley, J. (1992). *La voz del otro: Testimonio y subalternidad*. Latinoamericana Editores.
- Agudelo, E. y Sanabria, M. (2015). *La mántica de la palabra: Sistemas de inscripción otros, un proceso de visibilización*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Albán, A. (2014). Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos. En *Pedagogías de la re-existencia* (pp. 443-468). Ediciones Abya-Yala.
- Alvarado, M. (2015). La educación superior en clave decolonial. *Algarrobo* [Revista en línea]. www.algarrobo-MEL.com.ar
- Arendt, H. (2018). *La condición humana*. Paidós.
- Arévalo, A., Fernández, B., Hidalgo, F., Lepe Y., Miranda, C., Núñez, M. y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: Un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios Pedagógicos* 40(4), 223-242.
- Bauman, Z. (2009). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derechos, literatura, vida*. FCE.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura y vida*. FCE.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2013). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Cavieres-Fernández, E. A. (2018). Epistemología y experiencia en Freire: Contribuciones a una metodología narrativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(22), 87-98.
- Chacón, A. (2015). *La construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo: Una propuesta pedagógica y didáctica dirigida a niños y niñas entre 5 y 7 años*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chacón, A. y Torres, N. (2020). Estudio de relato: Experiencia de vida entre comunidades discursivas, literacidades académicas y otras formas de construcción de sentido. *Revista Digital Leer, Escribir y Descubrir*, 1(6), 11. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss6/2/>
- Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1 (pp. 69-104). Ediciones Abya-Yala.
- De la Torre y Tejada, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2).
- Fanon, F. (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Foucault, M. (2014). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- Gee, J. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Giroux, H. (1998). La pedagogía de frontera en la era del Posmodernismo. En A. De Alba (Comp.), *Posmodernidad y Educación* (pp. 90-98). Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.

- Gómez, D., Espinosa, Y., Lugones, M. y Ochoa, K. (2014). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial. Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento Colonial.
- Grosfoguel, R. (2010). *Cuadernos de investigación: La descolonización de la economía política*. Universidad Libre.
- Hernández, L. y Carlos, J. (2017). *La utilización de la narrativa como estrategia para enseñar regulación emocional en alumnos de nivel medio superior* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2016). *Pedagogía de las emociones para la paz*. IDEP; Alcaldía Mayor de Bogotá; Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación: Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Iesco; Pensar; Siglo del Hombre Editores.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). Las emociones como juicios de valor. En *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Nussbaum, M. (2017). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Pedraza, Z. (2011). Saber, cuerpo y escuela: El uso de los sentidos y la educación somática. Calle 14. *Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 4(5), 44-57. <https://doi.org/10.14483/21450706.1202>

- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En J. L. Barbosa, y L. Pereira, *Investigación cualitativa emergente: Reflexiones y casos*. Cekar.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Walsh, C. (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re)existir y (Re)vivir* (pp. 23-68). Ediciones Abya-Yala.
- Zapata Cano, R. (2006). La dimensión social y cultural del cuerpo. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 20(37), 251-264.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V., Niño, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Sobre las autoras

Adriana Chacón

Soy hija y heredera de la educación pública, lo que sembró en mí una inclinada indignación hacia las injusticias. Oyente cautiva de los relatos e historias ancestrales y campesinas. He maternado desde las letras, los libros y las lecturas procurando cultivar humanidad o sensibilidad. Soy filóloga con énfasis en Humanidades Clásicas y magíster en Educación. Profesora-investigadora del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del Semillero de Investigación Fepaite Angayusa (GIFA). Y las líneas de investigación en las que ha venido trabajando incluyen: narrativas, emociones políticas, literacidades académicas e interculturales y decolonización del ser y del saber.

Carolina García-Ramírez

Lingüista de formación inicial, maestra por vocación, tejedora-bordadora por herencia, antirracista y antisexista de corazón. Soy profesora-investigadora adscrita al Departamento de Lenguas de la UPN, coordinadora del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa y su semillero; además, soy integrante

de la colectiva tejeril Hilemos la palabra, una apuesta comunitaria y feminista que busca reivindicar los haceres-saberes textiles como formas otras de acuerpar las historias entre hilos, palabras y re-existencias. Entre mis líneas de investigación se encuentran las reflexiones sobre las pedagogías antirracistas e interculturales, la decolonialidad del género y la decolonialidad del lenguaje.

María Salomé Quintero Herrera

Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras de la UPN. Una profe tejedora de mundos, narradora de historias, andariega de caminos e hilandera de sueños. Soy una escritora transgresora, investigadora-aprendiente del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa, en el que también soy semilla. Entre hilos, madejas, nodrizas y agujas hago parte de la colectiva tejeril Hilemos la Palabra, en la que narrar a través del textil es una expresión política y comunitaria. Además, soy integrante de la Red Conejera, una apuesta de educación ambiental, defensa y resistencia del territorio desde lo popular y lo ancestral en la localidad de Suba.

Ana Catalina Naranjo Arcila

Soy mujer montaña de fuego creador, aire intuitivo, aguas iniquitas, de tierra enraizada y circular. Soy del Sur. Mi nombre es Ana Catalina Naranjo Arcila. La literatura, la magia y el feminismo han transpuesto mi vida. Así, estudié Literatura y Estudios Culturales. Elegí el camino de la gestión cultural y la docencia con enfoque en procesos artísticos, creativos, comunitarios y afectivos que fomenten experiencias de transformación personal, social y cultural desde las prácticas artísticas colaborativas en diferentes contextos.

Este libro se imprimió en los talleres de
Carvajal Soluciones de Comunicaciones S. A. S.
con un tiraje de 100 ejemplares.

Experiencias otras de aproximación a los saberes y construcción de sentidos explora iniciativas pedagógicas transformadoras en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde una perspectiva decolonial e intercultural, cuestiona las estructuras tradicionales y hegemónicas de la educación superior, proponiendo la integración de emociones y narrativas como caminos otros para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El texto rescata experiencias significativas que surgen de momentos de anormalidad académica, luchas comunitarias y propuestas alternativas dentro y fuera de la universidad. A través de una metodología narrativa, el libro detalla cinco historias que destacan el potencial de las emociones, la memoria y el diálogo en la construcción de saberes, visibilizando resistencias frente a la opresión académica. Estas experiencias abarcan la revitalización de la lengua muysca, el diálogo de saberes entre maestras y maestros investigadores con los saberes de diferentes pueblos indígenas, así como espacios pedagógicos alternativos que conectan con los y las estudiantes como seres sistémicos.

Esta obra es una invitación a reimaginar la educación como un espacio sensible y colectivo, capaz de articular lo cognitivo, lo emocional y lo político en busca de la justicia epistémica, la justicia social y la transformación cultural.

