



Maestras y maestros de los territorios populares. De las condiciones de posibilidad de la descolonización académica

Teachers from popular territories. On the conditions of possibility of academic decolonization

Inés Fernández Mouján¹

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)
Mar del Plata, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-6785-2457>

inesfmoujan@gmail.com

María Mercedes Palumbo²

Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina y
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

<http://orcid.org/0000-0002-9765-1293>

mer.palumbo@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/2911>

DOI : 10.25965/trahs.2911

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: Este ensayo propone tematizar las condiciones de posibilidad de la descolonización de nuestras teorías-prácticas académicas, especialmente en lo referido a la concepción de los sujetos como productores de saberes y su validación. El significativo maestro se extiende para incluir no sólo a aquellos propios de la academia sino también a maestras y maestros de los territorios populares. Esta ampliación implica otorgar dignidad, reconocimiento y validez a una serie extensa y heterogénea de saberes populares que emergen de las prácticas sociales y se entrelazan con nuestros saberes académicos. La consideración anterior plantea la necesidad de avanzar hacia una radicalización de la crítica epistemológica y de las epistemologías críticas, desafiando los cánones de la ciencia moderna/colonial-empirista-positivista. Para ello, nos valemos de los aportes de las teorías críticas periféricas, con particular énfasis en el giro decolonial.

Palabras clave: academia, epistemologías críticas, giro decolonial, Maestro, teorías críticas periféricas

¹ Facultad de Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Centro de Investigaciones y Estudios en Teorías Poscoloniales, Universidad Nacional de Rosario.

² Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires

Résumé : Cet essai propose de thématiser les conditions de possibilité de la décolonisation de nos théories-pratiques académiques, notamment pour ce qui est de la conception des sujets conçus comme producteurs des savoirs et leur validation. Le signifiant maître est plus large et inclut non seulement ceux issus de l'académie mais aussi les maîtres et maîtresses dans les territoires populaires. Cet élargissement implique de conférer dignité, reconnaissance et validité à des savoirs populaires vastes et hétérogènes qui émergent des pratiques sociales et s'entrecroisent avec nos savoirs académiques. La considération précédente envisage le besoin d'avancer vers une radicalisation de la critique épistémologique et des épistémologies critiques, en défiant les canons de la science moderne/coloniale-empiriste-positiviste. Pour cela, nous faisons appel aux contributions des théories critiques périphériques, en mettant l'accent, en particulier, sur le tournant de la décolonialisation.

Mots clés : académie, épistémologies critiques, Maître, tournant de la décoloniasiation

Resumo: Este ensaio tem como objetivo discutir as condições de possibilidade de descolonização de nossas teorias-práticas acadêmicas, principalmente no caso respeito à ampliação da concepção dos sujeitos envolvidos na produção do conhecimento e sua validade. O professor como significante inclui não apenas aqueles da academia, mas também professor e professora de territórios populares. Essa ampliação confere dignidade, reconhecimento e validade a uma grande e heterogênea série de conhecimentos populares produzidos em práticas sociais e entrelaçados com nosso conhecimento acadêmico. A consideração acima apresenta a necessidade de avançar por uma radicalização da crítica epistemológica e das epistemologias críticas, desafiando os cânones da ciência moderna / colonial, empirista e positivista. Para o efeito, utilizamos as contribuições das teorias críticas periféricas, dando ênfase particular à virada descolonial.

Palavras chave: academia, epistemologias criticas, opção descolonial, professor/professora

Abstract: This essay is aimed at discussing the conditions of possibility of decolonizing our academic theories-practices, especially with respect to the conception of the subjects involved in knowledge production and its validity. Teacher as a signifier includes not only those from academy but also teachers from popular territories. Such broadening gives dignity, recognition and validity to a large and heterogeneous series of popular knowledge that are produced in social practices and are intertwined with our academic knowledge. The above consideration implies the need to move towards a radicalization of the epistemological critique and the critical epistemologies, defying the canons of modern/colonial, empiricist and positivist science. To this end, we make use of the contributions of the peripheral critical theories, placing particular emphasis to the decolonial turn.

Keywords: academy, critical epistemologies, decolonial turn, peripheral critical theories, teachers

Notas introductorias

Escribimos este artículo en nuestra condición de docentes e investigadoras de universidades públicas de la Argentina del área de las ciencias sociales y humanas, en particular del campo problemático de la educación. Asumimos una posición anticolonial y descolonizadora de los discursos y prácticas educativas, en tanto opción epistémica que supone descolonizar nuestras maneras de enseñar e investigar. Este gesto descolonial nos implica fundamentalmente no sólo porque nos interpela a un cambio frente al conocimiento y a las (los) otras (os), sino también porque comprendemos la urgencia de una crítica radical al legado y producción de la colonialidad del poder-saber y sus marcas en la educación. Este posicionamiento nos posibilita contribuir a descentrar y desencionalizar teorías y prácticas impuestas por el conocimiento hegemónico.

Nuestras prácticas académicas comprometidas (Leyva-Solano, 2018) nos ubican en diálogo y encuentro con una serie de sujetos a los cuales reconocemos como creadores de conocimiento: las maestras y maestros de los territorios populares. Estas reflexiones surgen de nuestras propias experiencias como maestras y los modos como se entrelazan con otras (os) maestras (os) del campo académico y de lo popular. Dar cuenta de nuestros recorridos socio-biográficos y cómo éstos se entraman con nuestras preocupaciones compartidas refiere a la condición situada de nuestros discursos, al necesario anudamiento entre texto y contexto sociohistórico y subjetivo. Nos importa pensar nuestra experiencia en los términos de genealogías descoloniales y latinoamericanas y proponer a partir de allí una epistemología en clave de “teorías críticas periféricas” (Grüner, 2016). Ubicamos este pensar en estrecha vinculación con los problemas, los marcos conceptuales y los encuentros con estas otras (os) maestras (os).

Nuestro punto de partida es, entonces, la preocupación por la descolonización del conocimiento y de las instituciones productoras de conocimiento; punto de partida que insistió en distintas conversaciones compartidas en jornadas académicas, participación en escritos colectivos, formación de tesis y espacios de reflexión universitarios y con maestras (os) de los territorios populares. Compartimos algunos de los interrogantes e inquietudes que se nos presentan: ¿Cómo no hacer de nuestras prácticas académicas un “como si”? ¿Cómo estar vigilantes a toda forma de extractivismo académico? ¿Cuáles son los aportes de las genealogías descoloniales y latinoamericanas a nuestros análisis? ¿Qué efectos tienen estas genealogías en la forma en que relacionamos los problemas, sus marcos teóricos-metodológicos y la praxis de las y los maestros populares? ¿Cómo sostener epistemologías críticas que nos permitan materializar los términos de una pedagogía descolonial, que nos habilite formas otras de producción de conocimiento, es decir, una pedagogía descolonial que se sostenga a partir de un saber-hacer colectivo y popular?

Este ensayo se propone, entonces, tematizar las condiciones de posibilidad de la descolonización de nuestras teorías-prácticas académicas desde un enfoque que radicaliza la crítica a las formas teórico-metodológicas que se pretenden universalizantes y avanza hacia un planteo epistemológico donde todas (os) somos sujetos hacedores de conocimiento. Dicho de otro modo, buscamos aportar miradas que hagan efectiva la validación de ese conocimiento producido por las (los) maestras (os) de los territorios populares en la academia y sus sujetos. Dislocar saberes y prácticas establecidas resulta(nos) necesario si nuestra intención es provocar lo naturalizado en el campo de la educación.

Nuestras reflexiones se estructuran en dos notas. En la primera, presentamos a las (los) maestras (os) como hacedores de conocimiento en un posicionamiento que

amplía este significante para incluir no sólo a aquellos propios de la academia sino también a maestras (os) populares. En la segunda, reflexionamos acerca de los efectos que esta ampliación del significante maestro conlleva en los registros epistemológico y metodológico, y los modos en que desafía los cánones de la academia valiéndonos de las teorías críticas periféricas, con especial énfasis en los aportes del giro decolonial.

I.

Una mujer de una barriada popular en una entrevista que tuvo lugar durante el trabajo de campo de una investigación realizada hace algunos años nos compartió esta reflexión. Ella había participado de un taller de formación política donde emergió de modo recurrente la cuestión de la escasa valoración social de los saberes que, si bien reconocían que portaban, no contaban con un título que los acreditara:

Esa experiencia lo [la] adquieren a través de la vida. Uno por necesidades pues tienes [tiene] que aprender...por la necesidad, y la necesidad es una escuela muy grande. Te enseña, sí, eso es cierto. Y...no sé si algún día valorarán qué sé yo, el trabajo de lo que hace la gente sin título, sin estudios, sin cartón, como se dice el cartón [para referir al título]...la verdad, estaría bueno que haya algunos estudios para esas personas donde avalen lo que saben...estaría bueno.

En otro encuentro de educación popular en la casa de una compañera, rodeados de niñas y niños que corrían, se reían y jugaban, nos preguntamos: ¿cómo nos organizamos para reclamar? ¿cómo nos formamos, para qué y con quién enseñamos y aprendemos para mejorar nuestras prácticas en los grupos de apoyo escolar, en la atención primaria de la salud, en los espacios de recreación barrial, en la construcción de la huerta barrial, en el reciclado, en los grupos de abuso a las mujeres, en nuestra militancia en el territorio? Una compañera participante del círculo de cultura (Freire, 1973)³ intervino de este modo:

Aquí todos somos maestros. Todos aprendemos algo del otro, necesitamos que eso sea así porque sentimos que queremos cambiar la situación en que vivimos. Estamos en un círculo vicioso. El Estado, como somos pobres, no nos deja elegir. Nos da lo que ellos quieren. Tenemos que recuperar la palabra”.

3 La propuesta de círculos de cultura forma parte de nuestro saber-hacer en el campo popular. Es una praxis y una intervención educativa que asume el legado de Paulo Freire. El círculo de cultura en tanto que propuesta teórico-metodológica se sostiene en una idea de cultura como acción humana en el mundo para transformarlo, como instrumento, como acto cognoscente y productor de conocimiento. El círculo de cultura interroga el modelo moderno positivista de educación. Disrumpe la lógica de relación saber-no saber, la manera espacial en que se organiza la enseñanza y el aprendizaje: unx adelante y los otros en silencio escuchan y responden si se les pregunta. El círculo como forma pedagógica en un adentro y afuera del aula tradicional, en el campo, debajo de un árbol, en el patio, en una cancha de futbol, todo lugar donde sea posible reunirse y dialogar. Dónde sea posible una problematización del lugar que cada una y uno de las y los participantes de la situación educativa ocupa en su vida cotidiana, en su trabajo, en la sociedad y en su país. Es un círculo dialógico de co-implicancia educador-educando. Se puede resumir en las siguientes ideas: “En lugar del profesor, con tradiciones fuertemente dadoras, el coordinador de debates. En lugar del aula discursiva, el diálogo. En lugar del alumno, con tradiciones pasivas el participante del grupo. En lugar de puntos y programas alienados, una programación codificada en unidades de aprendizaje” (Freire, 1973: 110).

Otro participante le contestaba: “Cuando empieza la revolución es así, desafía hasta la propia organización y su estructura verticalista”. En otro encuentro, una de las compañeras nos decía: “Nosotros queremos construir un barrio educador, en donde recojamos los saberes de todos. Queremos educar en la casa de un vecino, en un comedor, en una escuela, en el patio de una casa, en la canchita.

Estos testimonios, y tantos otros que fuimos escuchando y registrando en los barrios populares, insisten en el hecho de que los sujetos se ubican a sí mismos como productores de saberes, ni carentes de saber ni reproductores de un conocimiento elaborado en ámbitos académicos. Esta ampliación de los sujetos hacedores del conocimiento es coherente con una perspectiva epistemológica reveladora de ausencias (Fischetti, 2017) capaz de narrar lo silenciado, lo no dicho, y también lo novedoso para poner en tensión la reproducción, la inculcación y el disciplinamiento que acontece en la educación.

La necesidad es una escuela muy grande: una escuela a cielo abierto que torne al barrio popular en educador, una escuela que forme en el devenir de las urgencias materiales a instancias de los intentos de resolución de las mismas, una escuela que se encuentre estrechamente vinculada a las condiciones materiales de producción y reproducción de la existencia y la posibilidad de su potenciación y transformación. Si la experiencia se vuelve matriz formadora, si el barrio es educador, las (los) maestras (os) sin título se multiplican en los territorios populares, maestras (os) sin “cartón”, pero con saberes valiosos para enseñar, compartir y replicar. Saberes que se traman con el conocimiento académico y lo transforman, le dan vida y lo potencian. Y aquí nos referimos a la experiencia como aquello que nos liga a la vida misma en tanto fuente inagotable de producción de saberes, a distancia del paradigma positivista que la reduce a la empiria captada por los órganos de los sentidos (experiencia sensible) necesaria para la comprobación o refutación de hipótesis bajo la prevalencia de lo metodológico por sobre lo epistemológico.

Resulta indispensable repensar(nos), reformular(nos) y transformar(nos) como maestras académicas junto con otras (os), también maestras (os). La descolonización nos presenta el desafío de situarnos en los “entres”, antes que en las disyunciones y los binarismos. En la relación entre las (los) maestras (os) de los títulos, los cartones, los libros y los créditos académicos y las (los) maestras (os) de la experiencia; las (los) epistémicamente anónimas (os), las (los) sin títulos ni cartones, las (os) “maestras (os) de la vida” como los nombró alguna vez un compañero. En la tradición de la educación popular argentina vinculada a las organizaciones y movimientos populares urbanos y rurales, existe una nutrida historia de esta amalgama entre maestras (os) que han estado en permanente vinculación e intercambios surcando los territorios populares y la academia. Igual apuesta la encontramos en el movimiento de mujeres negras en Brasil. Hay algo de las prácticas colonizadoras que nos implican, una mimesis y una hibridación que nos recorren tanto a las (los) maestras (os) de la academia como a las (los) de los territorios de lo popular.

Esto nos muestra otras formas de problematizar la relación pensamiento-experiencia y teoría-práctica distinta a la de las oposiciones binarias, superando las escisiones instituidas por la ciencia moderna/colonial-empirista-positivista. No obstante, no es posible soslayar la serie de tensiones y problemas que las diferencias de procedencias sociales, académicas, incluso territoriales y los sentidos sociales dominantes ponen en juego. Lo interesante es observar cómo nosotras, las maestras académicas, vamos con preocupaciones que se tejen principalmente de nuestros

devenires teóricos y, en el caso de las (los) maestras (os) de los territorios, lo que se observa -y los testimonios arriba recuperados lo evidencian con claridad- es una preocupación por cambiar las condiciones materiales injustas, vivir mejor, organizarse, compartir con otras y otros. Nosotras estamos afectadas por las privaciones y sufrimientos y compartimos con ellas (ellos) la idea de la necesidad de organización colectiva. En tanto haya prácticas académicas comprometidas, ya se gesta un nosotros colectivo donde la crítica y la resistencia la dirigimos hacia una misma dirección: la transformación del *continuum* colonialismo/capitalismo.

Un aspecto adicional en clave de una epistemología reveladora de ausencias radica en la posibilidad de pensar en maestros colectivos, rompiendo la asociación entre dicha figura y un sujeto individual; este carácter colectivo de los sujetos productores de conocimiento es una cuestión débilmente planteada en las teorías-prácticas que informan la producción del conocimiento hegemónico y, en consecuencia, también las carreras científicas en el marco de la academia en la cual trabajamos e investigamos. Lo colectivo en tanto que acción política conforma pedagogías y produce saberes, es decir ya no solo se presenta en relación a la formación de lo común/comunitario, sino que también, realiza un aporte a la conformación y producción cultural y política en el territorio y más allá de él. Desde un enfoque de teorías críticas periféricas, la (el) maestra (o) es sujeto político que toma la palabra y produce conocimiento con otras (otros). En efecto, los movimientos sociales, las organizaciones populares, las asambleas territoriales, el barrio organizado junto con maestras (os) académicas (os) (que se suman en las tareas) conforman maestros colectivos dado que los espacios en los que se despliegan enseñan, forman, hacen política y son pedagogos.

De las consideraciones esbozadas en torno al encuentro entre maestras (os) académicas (os) y de los territorios populares, emergen los registros de lo metodológico y lo epistemológico como cuestión, en el sentido filosófico de este último término. Desde las epistemologías críticas, la metodología de investigación se despliega conjuntamente con la teoría-práctica investigativa y se encuentra en total coherencia con una determinada epistemología que aquí denominamos reveladora de ausencias. En este sentido, las (los) participantes de la investigación (investigadores/investigadas-os), en tanto que subjetividades que se ponen en juego, cuestionan la lógica de la objetividad y aparece, entonces, una permanente tensión objetividad/subjetividad en la producción del conocimiento que no puede ser soslayada. Entendemos que todo conocimiento es conocimiento situado, histórico, procesual con lo cual lo contingente ocupa un lugar de preeminencia.

II.

Nos orienta, tal como lo hemos expresado en la nota anterior, poner bajo sospecha la división y la fragmentación de las ciencias y nuestras respectivas disciplinas científico-académicas y la dicotomía teoría-práctica. Desde un horizonte situado en las teorías críticas periféricas, estamos proponiendo un ejercicio de indisciplina porque creemos que son tiempos de ahondar en la crítica a la monoglosia del conocimiento (impuesto por el conocimiento eurocentrado) y realizar un ejercicio de teoría-acción colectiva. Asumimos desde este horizonte (el de los márgenes) que las ciencias sociales y humanas han sido eurocéntricas a lo largo de toda su historia institucional académica, que han emergido en respuesta a los problemas europeos, en el punto de la historia en que Europa dominaba la totalidad del sistema-mundo. Esto ha sido estructural para la consolidación de un modelo científico hegemónico y eurocéntrico que parece ubicarse en un lugar de neutralidad o “hybris del punto cero” (Castro-Gómez, 2007). Lo que a este enfoque unicista lo constituye es su idea

de totalidad que niega su falla constitutiva, su hendidura, su desajuste y, en definitiva, la negación de sus conflictos internos y de la complejidad que este conflicto comporta de manera estructural en la conformación y la dinámica de las ciencias sociales y humanas: el *continuum* colonialismo/capitalismo (Grüner, 2016).

Nos interpela y convoca la consideración de De Oto (2017) respecto a que el registro epistemológico de las investigaciones es el menos contextualizado en tanto apunta a los fundamentos del conocimiento y de la investigación, con una pretensión molar desanclada de las dimensiones micro. Aunque generalmente está pensado como abstracto y descontextualizado, incluso el registro teórico requiere cierta relación con los problemas concretos de la investigación y la cocina del trabajo en el quehacer investigativo. De allí la invitación a radicalizar la crítica epistemológica y las epistemologías críticas.

El enfoque epistemológico crítico nosotras lo leemos desde una teoría política que se sitúa en la “encrucijada descolonial” (Mignolo, 2009), una teoría política que se funde en las voces rebeldes de mujeres y hombres latinoamericanas (os), africanas (os) y asiáticas (os) de hoy y de otros tiempos que tramaron ideas a partir de sus experiencias frente al colonialismo. Unas teorías que amplían el horizonte crítico, que traman textos y dan cuenta de testimonios culturales que provienen de “lugares del mundo pensados por la razón moderna en relación a la carencia con la falta, con la falla ontológica, con el estatuto de condenados” (De Oto, 2009: 19). Teorías críticas periféricas que “...emanaron de una suerte de *encrucijada* indecible, problemática, contradictoria, conflictiva, probablemente irresoluble, entre un *adentro* y un *afuera*” (Grüner, 2016: 21). Dicho de otro modo, son teorías que se apropiaron del “lenguaje imperial” (Mignolo, 2008) para realizar a partir de allí una crítica a la sinrazón moderna colonial y situarse en otra geografía de la razón, la de Frantz Fanon, Paulo Freire, Amílcar Cabral, Lélia Gonzalez, María Lugones, Silvia Rivera Cusicanqui y Achille Mbembe, entre tantas (os) otras (os). Un enfoque epistemológico descolonial que asume una crítica radical supone poner bajo sospecha a la colonización, su violencia y la racialización de las relaciones sociales, implica también recuperar los saberes descartados encarnados por las (os) maestras (os) populares que también son racializados, para apuntar a la validación de otra trama epistémica. Este enfoque epistemológico tiene como antecedente ineludible los escritos de Fanon *Piel negra, máscaras blancas* (1952) y *Los condenados de la tierra* (1961).

Nos reconocemos, entonces, en la crítica al conocimiento eurocéntrico que ocluye la “diferencia colonial” (Mignolo, 2003), es decir, de todo aquello que el pensamiento único redujo al silencio, a lo superado, a lo no existente; crítica al paradigma europeo racionalidad/modernidad que emerge desde la fundación misma de la modernidad/colonialidad al cual deconstruye para hacerle frente a la idea y perspectiva de totalidad que, en su forma instrumental, malogró las promesas liberadoras de la modernidad. No nos preocupa encontrar la verdad, sino ir a la memoria colonial, a las huellas de la “herida colonial” (Mignolo, 2019).

Nuestra crítica se dirige al “*continuum* colonialidad del poder-saber” (Grüner, 2016) presente en nuestras instituciones educativas en donde se hacen visibles fuertes demarcaciones entre el saber académico, científico, filosófico y el saber popular (Fernández-Mouján, 2016); entre el saber asociado a la ciencia y los saberes propios de las prácticas sociales y las sabidurías particulares (Mejía Jiménez, 2015). El primero vinculado a las instituciones insignia del saber como la universidad y la escuela, a la escritura como su vehículo privilegiado, a la objetividad, la neutralidad y la forma lógica, al mundo teórico y mental, a la ausencia de marcas subjetivas y al borramiento de sus condiciones de producción témporo-espaciales. Los segundos

construidos en las prácticas sociales de la vida cotidiana a partir de la experiencia con un carácter localista, situacional y con baja sistematicidad, transmitidos fundamentalmente de forma oral y portadores de un énfasis práctico (Palumbo, 2017).

La comprensión de estas distinciones epistémicas en clave de polaridades jerárquicas invisibiliza y margina sistemas de conocimiento, reproduciendo la matriz eurocéntrica, inferiorizando saberes culturales de los pueblos y estableciendo un escala jerárquica y racial de los grupos humanos en un patrón de poder que tiene como objetivo prioritario sostener la acumulación a gran escala del capital (Quijano, 2009). A pesar de ello, desde la periferia, se producen conocimientos críticos y resistentes que transforman lo dado en la educación (Fernández-Mouján, 2010, 2018).

Partimos entonces de este contexto y de los conflictos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos que ello comporta porque queremos repensar las herramientas y categorías epistemológicas y metodológicas con las que trabajamos como maestras académicas, investigadoras y extensionistas. En este sentido, la noción de “objeto de estudio” necesita ser analizada y tal vez cuestionada para dar lugar a formas otras de conocimiento. No podemos negar que la idea de objeto de estudio se vuelve reificante del problema a investigar. Dicho de otro modo, cosifica a quienes investigan tanto como a quienes son investigadas (os).

Esta racionalidad instrumental nos exige dejar de lado la incidencia de la subjetividad que se pone en juego cuando hacemos ciencia. Al ya denunciado olvido de la subjetividad de las (los) investigadas (os), se suma el olvido de la subjetividad de las (os) investigadores en tanto se encuentran objetualizados en la relación consigo mismas (os): se comprenden como “cosa-mente” impermeable a la corporalidad y la emocionalidad. A contramano, si la objetualidad implica ser pasible de indagación, todos los actores intervinientes en la producción de conocimiento se erigen en objetos, incluso las (os) investigadores que se hallan en el imperativo de indagar acerca de su proceso intelectual y humano transitado (Palumbo, 2017).

La idea del “investigador(a)-humano(a)” (Lage, 2013) resulta una suerte de oxímoron en los términos de la neutralidad y la objetividad que ennoblece a las (os) investigadores, escindiéndolas (os) de lo humano, de su condición de miembro de una sociedad. Por el contrario, la (el) investigadora-humana (o) reúne los mundos divorciados que se imbrican durante el proceso de investigación a partir del reconocimiento de su doble pertenencia al mundo científico y al mundo social. Pues, toda objetivación del mundo social que realizan las (los) investigadores se constituye en una subjetivación de sí como humana (o) inserto en dicha realidad. Producimos conocimiento sabiendo que éste no se construye en el vacío histórico y socio-biográfico; pertenece a espacios y temporalidades específicas y a circunstancias que lo motivan, lo limitan y lo anteceden.

Por lo tanto, el lugar de enunciación, así como la biografía individual y colectiva adquiere relevancia, revirtiendo su descalificación como dimensión subjetiva. En línea con este análisis, se encuentran los conceptos de corpo-política y geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2007). Discutimos con las concepciones que postulan al conocimiento como resultado de una elaboración abstracta, de un (a) investigador (a) en solitario que produce conocimiento desde no-lugares y no-tiempos; es decir, un conocimiento descorporizado y deslocalizado que supone un borramiento de la relación entre productor (a) de conocimiento, conocimiento producido y las relaciones de dominación/explotación/sujeción que atraviesan esa producción (Castro-Gómez, 2005).

Nos exigen ser objetivas, neutrales, y sostener una noción de verdad que debe ser validada con resultados. De allí que la metodología resulta central para darle a nuestro quehacer objetividad, validez y veracidad, pero consideramos que la misma requiere ser pensada sobre otras bases distintas a las de la ciencia positivista. En ese sentido, tanto Fanon como Freire son ejemplos de ello. No vamos a encontrar en sus escritos ningún esquema metodológico prefijado, asumen una narrativa y una discursividad que, al radicalizar la crítica, no les preocupa responder a los cánones académicos establecidos. Hay en ellos una urgencia política que los impulsa a la escritura y a la crítica sin rodeos. Lo que quieren interrumpir es la voz del amo, la linealidad del tiempo y disponer de un lenguaje político para pensar sin garantías. La otra cuestión interesante es ese pasado silenciado por la narrativa oficial que se hace presente, ese tomar la palabra en donde no fueron convocados. Dislocan, interrumpen, contextualizan, critican, sospechan. El “no ser”, la alteridad negada cobra potencia. Al decir de De Oto sobre la escritura anticolonial de Fanon:

...se mueve en registros estéticos, filosóficos técnicos e incluso disciplinarios reconocibles pero las demandas organizacionales para esa escritura desbordan dichos límites y hacen suyas zonas innominadas de las experiencias sociales que le son sincrónicas. En un sentido, participan de la ciudad letrada pero también establecen líneas de fuga con las que conectan con otras experiencias más allá de ella (2017: 19).

Más que una no-metodología, Freire y Fanon nos traen una anti-metodología frente al canon positivista en una doble dimensión: frente a una ciencia desinteresada, apuestan por un pensar situado con un fuerte compromiso político; frente a una ciencia circunscripta a las decisiones técnicas sobre instrumentos de obtención y análisis de la información, muestran a la metodología como una forma de aproximación al campo problemático de estudio y, al mismo tiempo, como un modo de operar con el pensamiento en ese tránsito que informa toda la práctica investigativa y la escritura.

Asumimos como propio el enfoque descolonial, somos conscientes que en tanto maestras académicas críticas estamos atravesadas por la colonialidad del poder-saber, y que ésta es constitutiva de nuestras subjetividades, en definitiva, de nuestras prácticas y saberes. No obstante, al mismo tiempo, en el hacer consciente nuestra situación de alienación en el discurso del amo, apostamos al diálogo entre saberes sin por ello disminuir nuestro rigor intelectual. En este sentido es que desde una posición crítica a la noción de “objeto de estudio” optamos por la noción de “campo problemático”, pues ésta nos abre nuestro horizonte conceptual y epistemológico, nos permite encontrar las historicidades de los conceptos y de las prácticas, sus raigambres, sus tradiciones y sus contradicciones, los sujetos implícitos en estas prácticas.

Es así que entendemos que la noción de “objeto” se presenta con límites rígidos establecidos de antemano y que, por el contrario, la idea de campo constituye un espacio de disputa, de intercambio, de influencia y de conflicto por la hegemonía. Tiene límites difusos y muchas veces conflictivos, integra saberes disciplinares y del territorio, pero en ella, el sujeto se hace presente, se reconoce, hace consciente su lugar en el mundo y no desconoce la historicidad que comporta el problema abordado. Dado que somos hechas (os) y transformadas (os) por la experiencia, apostamos a la relación dialéctica entre objetividad y subjetividad. Creemos, del mismo modo que Paulo Freire, que no se puede negar la importancia que tiene la relación subjetividad/objetividad en el proceso de transformación del mundo, de la historia para no caer en un simplismo ingenuo (Freire, 2002: 48).

Así, la producción de una investigación descolonizada y descolonizadora se encuentra vinculada a las demandas, problemas y saberes de todas (todas) las (los) que habitamos los territorios populares en la búsqueda por descolonizar el proceso de trabajo en su conjunto, más que los resultados en sí mismos. Esto implica abogar por una universidad transcultural y transdisciplinaria (Castro-Gómez, 2007), en donde puedan convivir diferentes formas de producción de conocimiento sin quedar sometidas a la hegemonía moderna/colonial capitalista y científicista.

Reflexiones finales

En este ensayo nos propusimos aportar al debate que se viene sosteniendo desde distintas perspectivas epistemológicas y metodológicas críticas en el campo de las ciencias sociales y humanas sobre la necesidad de ampliar los sujetos del conocimiento; esto es, ensanchar desde las teorías-prácticas académicas aquellas (aquellas) capaces de ser nombrados como maestras (os) conforme a su condición de hacedores del conocimiento. Este debate epistemológico compromete, a su vez, una apuesta epistémico-política donde participan maestras (os) académicas (os) junto a maestras (os) de los territorios populares, constituyendo un nosotros colectivo. Creemos que resulta necesario bregar por el rol social y transformador de las ciencias humanas y sociales desde otros lugares de enunciación y de escucha. Porque estamos convencidas que nuestros conocimientos científicos se entrelazan con saberes populares y con ellos constituyen un conocimiento situado.

Asumimos a las teorías críticas periféricas, dentro de las que se destaca el giro decolonial, como un ámbito desde el cual abonar a la radicalización de la crítica epistemológica y de las epistemologías críticas. Lo anterior requiere un ejercicio de situacionalidad de todo el quehacer investigativo, inclusive el registro epistemológico que apunta a los fundamentos del conocimiento; fundamentos que no deberían considerarse ahistóricos y descontextualizados. Apostamos por geopolíticas del saber que invierten la “geografía del conocimiento” para trastocar la desigual división internacional del trabajo teórico. Ideas que no dudan en sostener una “imprescindible descolonización del conocimiento que toma como norte el Sur” (Gandarilla, 2016). Nuestro punto de vista, que compartimos con muchas (os) maestras (os), es que la modernidad es un tránsito que procura atrapar lo temporal y espacial, y hacer de ello la totalidad. Abogamos por una perspectiva desde/en el margen y la frontera, que incluye al centro y a las orillas.

Consideramos las siguientes claves epistemológicas como parte de la trama que habilita nombrar a los sujetos de los territorios populares con los cuales trabajamos como maestras (os). Primero, la valorización de la experiencia ligada a la vida como ámbito de producción de conocimiento, otorgándole dignidad y valor a saberes distintos al conocimiento científico. Segundo, la enunciación de los recorridos socio-biográficos de todas (os) las (los) participantes de nuestras investigaciones como recaudo frente a la objetualización de investigadores como de sujetos investigados (as). Tercero, el necesario anudamiento entre los registros epistemológicos y metodológicos para llevar adelante procesos de producción de conocimiento críticos. Buscamos evitar así circunscribir la metodología a un conjunto de decisiones técnicas neutrales para desplegarla en toda la tarea investigativa en tanto modos de aproximación al campo problemático en estudio. Cuarto, la coherencia entre la escritura informada en perspectivas epistemológicas críticas, que dan cuenta de los basamentos de la investigación, y el devenir de las prácticas académicas concretas que se autodenominan críticas.

Somos conscientes de la ardua tarea que implica una radicalización de la crítica epistemológica, pero sentimos que es necesario continuar y profundizar la crítica a

la monoglosia del conocimiento para entrelazar de manera genuina nuestros conocimientos científicos, nuestras historias, nuestros lenguajes con las (los) maestras (os) del territorio donde habitamos como pueblo para desde allí producir conocimiento situado.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- _____. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre: Bogotá.
- De Oto, A. (2009). Teorías fuertes. Frantz Fanon y la descolonización como política. En Mignolo, W. (comp.) *La teoría política en la encrucijada descolonial* (pp. 19-50). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- _____. (2017). Notas metodológicas en contextos poscoloniales de investigación. En Alvarado, M. y A. De Oto (eds) *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana* (pp. 13-32). Buenos Aires: CLACSO.
- Fanon, F. (1961) 1974. *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1952) 1973. *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Fernández-Mouján, I. (2010). En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 15: 55-79.
Disponible en: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/5337>
- _____. (2016) *Elogio de Paulo Freire*. Buenos Aires: Noveduc.
- _____. (2018). Del término descolonización y sus derivas pedagógicas. *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education*, 55: 11- 13. DOI: [10.1080/00309230.2018.1508240](https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1508240)
- Fischetti, N. (2017). Epistemologías- Metodologías Críticas. Invitaciones/Investigaciones/Interpelaciones. *Revista IISE*, 9 (9): 73-76.
Disponible en:
<http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/153>
- Freire, P. (1967) [1973]. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI-Tierra Nueva.
- _____. (1970) [2002]. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gandarilla, J. (coord.) (2016). *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad*. México: Akal.
- Grüner, E. (2016). Teoría crítica y Contra-Modernidad. En Gandarilla José (coord.) *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad* (pp. 19-60). México: Akal.
- Lage, A. (2013). *Educação e Movimentos Sociais. Caminhos para uma pedagogia de luta*. UFPE: Recife.
- Leyva-Solano, X. (2018). ¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica teórica-política. En Leyva-Solano, X. et. al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (Tomo II) (pp.199-222). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Mejía Jiménez, M.R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá: Desde abajo.

- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- _____. (2007). *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- _____. Introducción. En Chukwudi Eze, E., Paget, H. y Castro-Gómez, S. *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial* (pp. 21-82). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- _____. (2009). Prefacio en *La teoría política en la encrucijada decolonial* (pp.7-18). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- _____. (2019). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Palumbo, M. M. (2017). Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires [Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires-Área Ciencias de la Educación]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Quijano, A. (2009). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*, 2: 342-386. DOI: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>