

Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI

Carrera Ciencias de la Educación - UMSS
Volumen 1, Número 6.
Diciembre de 2025

Emergiendo hacia otras formas de concebir el encuentro con la diversidad

Sonia Manzur Soria

Correo electrónico: smanzur.acac@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8873-5321>.

Depósito legal: 2-3-78-2025 P.O.
ISSN: 3080-1230



Emergiendo hacia otras formas de concebir el encuentro con la diversidad

Sonia Manzur Soria¹

Resumen

Son varios ya, los años en que nuestro obrar se entrelaza; o más bien, se hace carne en nosotras/os y en la vida de las comunidades en las que nuestra presencia activa nos lleva hacia un aprendizaje comunitario. Aprendizaje que surge de la gestación de procesos de diálogo, de escucha de las voces disidentes, siempre atentas/os a los gestos y a las miradas que emanan de los rostros “otros”, no reconocidos por el sistema colonial/patriarcal de la modernidad, porque no solo hablan las voces, sino también los cuerpos sobre los que recaen las múltiples violencias, estrategias de dominio y subalternidad.

He ahí el atributo conferido al ejercicio de las violencias que, perpetrado de manera sistemática, socava las mentes hasta convertirlas en esencias vaciadas de sentido. Pues, ese es, precisamente, el propósito de la dominación, crear entes sin identidad, sin pensamiento crítico, sin voz, entes al servicio del poder hegemónico colonial/patriarcal de la modernidad.

¿Cómo salir de ese artificio muy bien fraguado por los oscuros intereses coloniales? No existe una fórmula, son muchas las maneras de hacerlo en razón de la diversidad que nos caracteriza como rostros/cuerpos que habitamos un espacio y sentimos el tiempo; lo sentimos, sí, porque la forma de ser y estar en el tiempo, es igualmente diversa.

Y este es el relato del cómo, desde nuestra experiencia, nos encontramos en el proceso de emerger hacia otro modo de concebir las interrelaciones junto a las diversidades, conscientes de que la liberación de nuestras mentes y cuerpos, requiere, ante todo, sumergirnos en las profundidades de nuestras certezas, muchas veces construidas a partir de una visión nor-eurocéntrica, binaria, aquella que acomete y ejerce un dominio cultural, político y económico sobre los pueblos “otros”, subalternizados, reproduciendo, cada vez más, su estructura de poder. Se trata pues, de sumergirse para emerger.

Palabras claves: Decolonialidad, despatriarcalización, educación, encuentro, dialógico y herramientas metodológicas.

¹ Graduada de la Universidad Mayor de San Simón, de la Carrera de Ciencias de la Educación, desempeña el cargo de Coordinadora de Proyectos en la Asociación Cultural Amistad y Ciencia. Sus reflexiones y aportes derivan de la necesidad e importancia de abordar problemáticas relacionadas al sistema colonial/patriarcal de la modernidad; entre ellas, al lenguaje, como uno de los elementos constitutivos de formas de subalternización y opresión. Correo electrónico: smanzur.acac@gmail.com y ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8873-5321>.

Introducción

El presente documento da cuenta de una de nuestras experiencias socioeducativas, y de vida, en el campo de la investigación, entendida como una herramienta promotora de encuentros, desde una otra óptica disidente a los parámetros diseñados por la academia como requisitos para agenciar conocimientos.

Está demás señalar que nuestra opción nos significó un desafío que nos llevó hacia el cuestionamiento de nuestras propias formas de actuar y a percibir cómo, nuestra apertura hacia otras epistemes, nacidas desde el corazón de cada cultura, nos permitió comprender la importancia de hacer carne la práctica y vivencia de un diálogo horizontal, crítico en el que lo verdaderamente importante fuera el proceso, desde la certeza ¿o incertidumbre? que éste iría delineando el camino para un sinfín de posibilidades, aprendizajes y acciones.

Ahora bien, a fin de contextualizar la experiencia, debemos señalar que las acciones las desarrollamos junto a noventa y tres mujeres de origen quechua², adolescentes en su mayoría, estudiantes de las unidades educativas pertenecientes a distintas comunidades del departamento de Cochabamba³, destacando que, si bien anteriormente ya habíamos construido con ellas lazos de cercanía y confianza, esta vez, la forma de encarar el proceso demandaba exponer lo que somos, pensamos, sentimos y hacemos; es decir, exponer-nos junto a los rostros diversos.

Con ello en mente, acudiendo al diálogo como punto de encuentro, escuchamos sus necesidades y expectativas en relación a dos preguntas fundamentales: El qué y el para qué. Muchas de ellas sostuvieron que un asunto importante de tratar era el referido al tema de las violencias ya que, desde su perspectiva, no eran pocos los casos que se registraban en sus comunidades, aludiendo, además, que no contaban con un espacio suyo en el que se sintiesen cómodas para manifestar sus pensamientos.

Ese fue, sin duda, el punto de inflexión para discurrir el cómo podríamos generar ese reclamado espacio suyo que, más que una infraestructura, se constituya en un puente entre las realidades que vivencian y vivenciamos, en este caso, respecto de las violencias y la construcción comunitaria de conocimientos, saberes otros y propuestas de acción, que den respuestas a sus problemáticas.

De ahí que, no sin un sentimiento de incertidumbre, recurrimos al encuentro dialógico como una herramienta metodológica otra que, por un lado, nos proporcionara signos confiables acerca del nivel de correspondencia entre dicha herramienta y los aprendizajes logrados por ellas y nosotras/os y, por otro, siendo lo más importante, que permitiese generar aprendizajes profundos, situados e irreverentes ante la matriz colonial/patriarcal de la modernidad, dado que las formas de violencia perpetradas en los cuerpos subalternizados se traducen, nomás, en estrategias de dominación. Este último propósito

2 No se mencionan los nombres de las adolescentes, no con la intención de dejarlas en el anonimato, sino por resguardar su identidad, considerando su minoría de edad.

3 Ellas pertenecen a las unidades educativas “San José de Calasanz” y “Esteban Andía”, del distrito de Anzaldo; “13 de Noviembre” y “Tablas Monte” del Distrito de Colomi; “Luis Guzmán Araujo” y “Prudencio Araujo” del Distrito de Santiváñez.

fue el que se tradujo en el eje orientador para dar cuenta de la significación, o no, del encuentro dialógico en el ámbito socioeducativo.

1. Nuestra forma de obrar

Desde una mirada decolonial/despatriarcalizadora, principios que orientan nuestra labor junto a comunidades socioeducativas diversas, las voces de las mujeres se constituyeron en la esencia que nos llevó a un descubrir comunitario. Fueron sus experiencias, vivencias, luchas, sueños y desafíos, narrados desde su ser, sentir, pensar y obrar, lo que otorgó un auténtico sentido al proceso de investigación ¿o a una hermenéutica decolonial comunitaria acerca de la vida de esas mujeres y la nuestra?

La intención a lo largo de este proceso -porque sí, fue un proceso y no pequeños actos articulados-gravitó en intuir cómo el diálogo, la escucha y la voz como herramienta metodológica de aprendizaje/enseñanza/aprendizaje permitían ir más allá de la simple “pedagogía de la información”, haciendo de la educación un espacio en el que los conocimientos y saberes compartidos, construidos comunitariamente, se configuren desde la historicidad de cada rostro, de los rostros presentes y ausentes.

La problemática/contenido/experiencia, emanada de las necesidades sentidas de las participantes, se concentró en las múltiples formas de violencia encarnadas en sus cuerpos. De ahí, en atención a ella es que fue fluyendo el diálogo, la escucha y la voz, como herramienta metodológica, creemos, decolonial, despatriarcalizadora.

Es verdad que no nos centramos en la tradicional forma de investigación pues nos corresponde, más bien, asumir el gesto de cultivar la práctica decolonial en dicho ámbito. Las rupturas con el orden colonial/patriarcal deben partir de nosotras y nosotros si en verdad abogamos por una otra educación que aliente la justicia desde y para los pueblos que viven en situación de subordinación. Ello no responde a una actitud pretenciosa sino, más bien, a una posición humilde para con la diversidad.

En tal sentido, fueron diversos los espacios/tiempos compartidos, unas veces desde la lejanía física y una cercanía sentipensante⁴, en la que se acudió a la tecnología, haciendo eco de un uso disidente y, los más, desde ese encuentro rostro a rostro, desde ese estar atentas y atentos para descubrir y descubrirnos como seres de vida, de experiencia y de resistencia, a pesar de los signos coloniales/patriarcales que todavía prevalecen no sólo en nosotras y nosotros sino, también en ellas. Así mismo, los registros videográficos y fotográficos de las mujeres fueron evidencia de las historias otras, privadas, comunitarias, muchas veces invisibilizadas por el principio de autoridad patriarcal.

Los archivos escritos a los que recurrimos estuvieron relacionados, tanto a las memorias y actas construidas y aprobadas comunitariamente, dando cuenta de la trascendencia de lo hablado y compartido para el fortalecimiento de los aprendizajes, como a documentos de referencia teórica/conceptual elaborados por nosotras y nosotros como equipo Yachay Tinkuy, generados, sobre todo, desde la experiencia obtenida a través de nuestro andar

4 Entendido desde Fals Borda: “Pensar con el corazón y sentir con la cabeza”; ambos, en perfecta interrelación y armonía.

socioeducativo, reconociendo que, posiblemente, se haya infiltrado, por ahí, algún relato “oficial” pues, el camino que nos orienta hacia la decolonialidad/despatriarcalización es tan extenso que nos invita a seguir caminando.

Paralelamente, los registros escritos y digitales de quienes se atreven a proponer formas otras de pensar nos permitieron ahondar en diferentes propuestas pedagógicas que, en diálogo con las nuestras, enriquecieron formas de concebir lo metodológico como un espacio de insurgencia.

2. Nuestras referencias conceptuales

En primera instancia, queremos manifestar que nuestras referencias conceptuales, son simplemente eso, referencias que hacen uso del lenguaje para nombrar y designar las realidades, permitiéndonos un acercamiento a nuestro propósito y a las formas de encarar la búsqueda incesante de argumentos que pongan en valor la herramienta metodológica propuesta. Al ser referencias, éstas se van reconfigurando en razón del devenir. Así, realidad y lenguaje se afectan desde un movimiento sentipensante.

Con esa mirada, nuestra comprensión respecto de las realidades/conceptos asumidos en el proceso de investigación/reflexión es la siguiente⁵:

2.1. Colonialidad/Patriarcado

Comprendiendo que lo colonial y lo patriarcal son dos caras de la misma moneda. Ambos se traducen en un sistema de opresión desde el ejercicio de las relaciones de poder y la subalternización de personas y/o grupos, que no se encuentran dentro los códigos impuestos por ese mismo sistema.

Ahora bien, la perpetuación del orden colonial/patriarcal de la modernidad se realiza a través de incontables estrategias de reproducción de las desigualdades, en tanto formas de dominación y opresión canalizadas desde la intersección de distintos cauces categoriales: raza, asociada a la blanquitud como signo civilizatorio de la modernidad; clase, en tanto generación de asimetrías económicas y sociales donde hoy, las formas globales de colonialidad son motivadas por las finanzas y el mercado; género, como categoría binaria de existencia o no existencia; cultura, desde las asimetrías culturales y civilizatorias. Como alega Quijano (2014):

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América [...] Con América [Latina] el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder. (p.342)

⁵ Las referencias conceptuales se encuentran plasmadas en el Plan Estratégico 2020 – 2025 de la Asociación Cultural Amistad y Ciencia.

De ahí que las categorías mencionadas se traducen en criterios o en patrones de referencia que apuntan a lo superior, a lo que existe o no, lo que es válido o no, lo primitivo o lo civilizado. Y nos permiten comprender el cómo se imbrican en la construcción de identidades/subjetividades colonizadas, minorizadas y cómo, la minorización no sólo regula las interrelaciones al interior de las sociedades, sino también, cómo ella va configurando sus formas de organización, promovidas, además, por narrativas míticas, fantasiosas, que van delineando sistemas de representación de la alteridad, de lo “otro”.

Representación que, haciendo eco específicamente del patriarcado, se encuentra enraizada en la idea universal de la jerarquía primaria y la hegemonía de lo masculino expresado en mandatos específicos, tanto en el ámbito privado, como público, aclarando que la idea de lo masculino, si bien se asienta en aquellas características tipificadas por el pensamiento nor-euro/occidental, también se atiene a un tinte de corte localizado, generando lo que Rita Segato (Bidaseca, 2016) denomina el “patriarcado de baja intensidad”, producido por los hombres colonizados, quienes, a través de una alianza simbólica con sus colonizadores, reproducen formas de opresión en los cuerpos/territorios de las mujeres (Manzur, 2019).

2.2. Decolonialidad/Despatriarcalización

Desde una mirada de resistencia frente a las opresiones, Galindo (2013) arguye: “No es posible descolonizar sin despatriarcalizar” (p.122); por lo que ambos procesos son simultáneos e implican un descentramiento de la matriz colonial/patriarcal de la modernidad.

La decolonialidad, como soporte mismo de procesos insurgentes en los que, lo social, lo político y lo epistémico se traducen en dimensiones que deben ser restituidas y fortalecidas desde cada lugar de enunciación, haciendo eco de formas otras de comprender el mundo y la vida, formas históricamente silenciadas.

Dichos procesos insurgentes se traducen, al mismo tiempo, en una suerte de despatriarcalización, comprendida como como una categoría en proceso de construcción y, por tanto, dinámica, de acuerdo a las realidades que se vivencian en los diversos contextos. Apiláñez Piniella, parafraseando a Galindo, aduce: “Galindo acierta cuando propone el proceso despatriarcalizador como contemporáneo, en el sentido de que, en primer lugar, se hace precisa la desmitificación de lo indígena -como no patriarcal- y, en segundo lugar, para poder pensar la descolonización⁶ con la despatriarcalización, es fundamental el reconocimiento del pacto inter-étnico masculino -coloniado-colonizador-” Reconocimiento que nos permitirá develar y deconstruir el sistema sociocultural, simbólico y político patriarcal que regula los modos de ser de los sujetos, otorgando a las mujeres la condición de subalternidad (Ciencia, 2020–2025).

⁶ En este artículo hacemos referencia a la decolonialidad, en atención a la distinción que existe con el concepto de descolonización, este último entendido como independencia política y, el segundo, como señala Quijano, apunta a una “reconstitución epistémica”.

2.3. La educación

Como aquella que nos insta a transitar por los caminos que nos llevan hacia el cuestionamiento, la duda y la incertidumbre, como catalizadores de des-aprendizaje y reaprendizaje. A fin de cuentas, eso es lo educativo, lo pedagógico, concebido como aquellas experiencias que nos remueven, nos provocan a labrar. Como lo apunta (Walsh, 2013), “movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial” y, añadimos, despatriarcalizador.

2.4. El encuentro dialógico como forma de resistencia

Tomando consciencia que, el entablar un proceso de diálogo no se remite a un estar ahí para ejercer una especie de supremacía de una única voz que sobresale y ejerce autoridad, ¡No! Un diálogo auténtico es aquel que se nutre de la escucha activa y de las voces diversas, polifónicas; es aquel que se asienta sobre un juego de consonancias, disonancias, conflictos y tensiones que revelan y enuncian las diferencias históricas, socioculturales y experiencias de subordinación.

Y es que como acertadamente manifiesta Rufer (2012):

Escuchar al otro no es una facultad, una intención ni una capacidad orgánica, tampoco es una práctica ajustada a la teoría de las voces o a las etnografías del habla: debe ser una decisión política, no en el sentido de desaparecer o mimetizarse, sino de optar desde lo que somos, estando conscientes de nuestro habitar la diferencia. (p.75)

Ese habitar la diferencia, nos permitirá socavar las estructuras de poder, develando las asimetrías sociales, económicas, culturales, de género, en tanto se convierte -lo señala Rufer- en un elemento político de lucha para la transformación social, buscando otras alternativas de vida, diferentes a la planteada y posicionada por el arquetipo patriarcal/colonial. Un diálogo auténtico se convierte, entonces, en un espacio, un lugar de enunciación y un encuentro que nos convoca a la transformación de las estructuras de poder colonial/patriarcal junto a las voces de quienes no fueron ni son escuchados.

2.5. Herramientas metodológicas

Como generadoras de procesos personales y comunitarios de decolonialidad/despatriarcalización nos remiten al cómo, a los cómo del quehacer socioeducativo. Nos desafían a encontrar los espacios/tiempos y, sobre todo, formas en las que, desde una acción disidente, seamos cómplices activos y activas en ese andar comunitario subversivo⁷.

⁷ Se trata de percibir a la educación como una herramienta decolonial/despatriarcalizadora, susceptible de promover la desestabilización del orden colonial/patriarcal, priorizando el aprendizaje y fortalecimiento del pensamiento crítico, desde un sentir y hacer comunitario situado.

El andar ya da la idea de dinamismo, de un obrar continuo, inacabado, por lo que, serán nuestros pasos los que vayan labrando el camino. Así, desde un movimiento sentí-pensante, el caminar no es un acto en solitario es, más bien, un encuentro dialógico junto a múltiples identidades que narran sus experiencias, historias, saberes, sentires y haceres, siempre, desde sus lugares de enunciación.

3. Lo que percibimos

De hecho, es de reconocer que el desarrollo de los encuentros dialógicos, como herramientas metodológicas de aprendizaje, fueron muy significativos, no sólo para las participantes, sino también para nosotras y nosotros como equipo Yachay Tinkuy.

No pocas veces se piensa que el diálogo es un acto cotidiano y que, por lo tanto, basta la sola presencia de un cierto número de personas para que éste se genere. Nada más equivocado. El hecho de coincidir en un mismo espacio/tiempo, no garantiza un auténtico diálogo sino, a lo sumo, un coro de voces disonantes, muchas veces, sin sentido o, un silencio que incomoda. Y es, precisamente, lo que a lo largo de los primeros encuentros pudimos percibir.

Nos dimos cuenta que el acto de dialogar es consecuencia de un proceso de aprendizaje que surge a partir del re-conocimiento de las otredades desde, como alega Rufer (2012 p.75), el lugar que habitamos. De alguna manera, evidenciamos lo que muchas veces es opacado al discurrir sobre los procesos, ya sea educativos, investigativos o de otra índole: las prerrogativas que como externalidades tenemos a la hora de emprender el diálogo. En ese sentido, debimos sabernos, nomás, parte del sistema colonial/patriarcal, fruto de la academia, la razón, la fragmentación y de una apología al conocimiento occidental universalizante. Y ese, reconocemos, fue el que nos desafió a transmutar nuestra mirada y abrirnos hacia otras formas de ser, pensar, sentir y obrar, otorgándonos la posibilidad de generar un ambiente abrazador.

Ese hallazgo da cuenta de la importancia que tiene el sacar a la luz, a través de este documento, aquello propuesto por Rufer (2012).

Por eso propongo asumir y explicitar en los procedimientos de escritura, eso que se excluye en la fabricación de la evidencia, el lugar que habitamos: el del privilegio que condiciona el diálogo. No lo anula, ni lo obtura, pero lo marca. A esto llamo ser capaces de ejercer la escucha como un registro de la diferencia: entrenarse en la complejidad para escuchar la hibridez y su dimensión política, no ocultar lo que se oye cuando esto contradice y torsiona eso que suponíamos de un sujeto que resolvía fácilmente nuestras inquietudes académicas (...). (p.78)

Sí, en verdad, ese fue un proceso de aprendizaje esencial para nosotras y nosotros, porque fue, junto a ellas, las estudiantes, que avanzamos en el camino. Así pues, a lo largo de ese proceso, ya pudimos entablar encuentros dialógicos en relación a la problemática que las acuciaba, descubriendo que lo que sabían respondía, principalmente, a contenidos extraídos del currículo escolar correspondientes a ciertas áreas de conocimientos, sobre todo referidas a las sociales. Rescataron leyes, normativas y todo cuanto estaba relacionado con el marco jurídico aunque, en muchos de los casos, de manera muy sucinta.

Evidentemente, la normativa es muy importante en tanto instrumento destinado a velar y proteger a quienes sufren violencias; sin embargo, no es lo único. Existen otros saberes, conocimientos y formas de enfrentar las realidades que, si bien no responden precisamente a un marco legal y jurídico, se tornan imprescindibles para contener las violencias, permitiendo, además, coadyuvar con los asuntos legislativos.

Por lo que, para rescatar sus saberes, sentires y formas de obrar respecto de las violencias, abordamos el diálogo a través de preguntas que dieran cuenta de la identificación, cuestionamiento y denuncia de las violencias contra las mujeres en sus respectivas comunidades.

Por sus respuestas y alegatos, advertimos que identificaban formas de violencia muy evidentes concernientes a las relaciones intrafamiliares, golpes y gritos específicamente, pero no otras, enmascaradas por el sistema colonial/patriarcal y, las identificadas, fueron justificadas por varias de las estudiantes, como respuesta frente al “mal comportamiento” que tienen algunas mujeres o, ante la actitud que tienen al “aprovecharse de sus derechos”.

Cabe señalar que, desde un proceso de reflexión comunitaria, resaltaron la confusión que tenían para reconocer qué considerar y qué no considerar violencia, a fin de poder cuestionarla. Y es que, si hay formas de violencia que se encuentran en estado de normalización y no son identificadas, muy difícilmente serán cuestionadas, dijeron, señalando que el cuestionamiento tenía que ir de la mano de la reflexión y el diálogo. Ellas se preguntaron y preguntaron: “¿Cómo romper algunas creencias que nos han metido desde niñas? En la escuela muy poco se habla de eso”.

Sus reflexiones y palabras evidenciaron la necesidad de dialogar que tenían. Propusieron, sin que les mencionáramos siquiera, el diálogo como punto de encuentro. En atención a una orientación de carácter decolonial, reconocimos que su propuesta se encontraba alineada a nuestra mirada de educación, en tanto serían ellas, como comunidad, las que irían descubriendo sus propias formas de pensar, sentir y obrar coloniales/patriarcales y, al mismo tiempo, podrían construir propuestas para revertirlas.

Volviendo al tema del cuestionamiento, por ejemplo, mientras unas manifestaron la urgencia de desenmascarar las violencias enfrentándose a las personas que ejercen violencia, ya sea, a partir de la reflexión y el diálogo, o en su caso, a la amenaza de denuncia, otras reconocieron su temor ante la posibilidad de cuestionar y decir algo, señalando que se quedarían calladas y, en pocos casos, incluso adujeron que se harían de la “vista gorda”. Los argumentos vertidos, tan disímiles, trajeron consigo confusión e incluso culpa, al no saber cómo responder y actuar.

Junto a ellas, desde la escucha de sus voces, fuimos interrelacionando el contenido de cada una de sus intervenciones, analizándolas a la luz de sus lugares de enunciación. El reconocerse como mujeres adolescentes quechuas ya les fue revelando el cómo ellas vivieron y sintieron en su piel una serie de discriminaciones y exclusiones basadas en el género, en lo intergeneracional y racial. Tres categorías de subalternización que, desde su sentir, afectaban su autoestima y las hacían infravalorarse como mujeres.

Ese descubrir, igualmente, les permitió comprender que, si bien, cada una había vivido situaciones de violencia, las huellas y las formas de encararlas eran diversas, así como ellas.

He ahí otro hallazgo importante respecto del encuentro dialógico como herramienta socioeducativa de decolonialidad, constituirse en una otra forma de investigación, más bien comunitaria que se gesta a partir de las propias experiencias de vida, de los propios cuestionamientos y reflexiones, aquellos que les es necesario priorizar y dilucidar, poniendo en relieve sus impresiones y afectividades como elementos para la construcción comunitaria de conocimientos y, por qué no, de propuestas. Este tipo de investigación escapa a la autoridad conferida a la academia y pone en valor prácticas otras, destinadas a conocer y comprender las realidades, cuestionando, incluso, muchos de los signos culturales de sus comunidades, porque, recurriendo nuevamente a Rufer (2012):

No hay posibilidad alguna de un ‘rescate’, recuperación o celebración de algo que esté ‘fuera’ de la modernidad (una tradición otra, una epistemología otra). Si buscamos ese ‘terreno encantado’ de la tradición con sus vigilantes acérrimos y representantes (el indio, la etnia), corremos el riesgo de volver a arrojar al sujeto subalterno fuera de la historia, nuevamente y esta vez con las mejores intenciones. (p.75)

De hecho, ni ellas -las estudiantes-, ni nosotras/os, estamos desplazadas/os fuera del sistema colonial/patriarcal de la modernidad; en realidad, nuestra inmersión en él es imprescindible para su supervivencia. Así que el abordaje de los encuentros dialógicos desde esa realidad, sin prejuicios y con humildad, generó una especie de complicidad subversiva.

En ese proceso dialógico, de investigación comunitaria, más que atenerse al diseño y aplicación de instrumentos de “medición”, se priorizaron las historias, las narraciones, el arte e, incluso, los silencios, comprendiendo que, en ellos, los valores, sentimientos, saberes, en fin, la cultura misma, estaba impresa. Y es de ahí, desde ese compartir que nacieron las cuestionantes, dudas, reflexiones y formas de negociación para proponer acciones comunitarias.

Dialogaron y reflexionaron sobre el maltrato verbal, señalando una suerte de descalificación hacia las mujeres; los golpes, exacerbados por el consumo de alcohol en las comunidades; la violencia económica y la predominancia de la voz masculina en la mayoría de los recintos públicos y privados. Interrelacionaron las múltiples realidades en las que se generan y agudizan las violencias y, desde un análisis verdaderamente crítico, señalaron a las relaciones de poder elaboradas por la matriz colonial/patriarcal como una de las causas estructurales. “Todo va de la mano”, dijeron, exponiendo cómo las formas de violencia, desde distintos cauces categoriales se entrelazan hasta convertirse en un arma colonial/patriarcal de opresión. “Lo vivimos día a día”, manifestaron, “por nuestra edad, por nuestra cultura, nuestra apariencia física, sobre todo en la ciudad”.

Mientras los diálogos se profundizaban, sus voces, a través de la denuncia de hechos acaecidos cotidianamente, revelaban nomás su incomodidad e impotencia pues, el adulto centrismo, otra forma del poder colonial/patriarcal, contiene a la voz autorizada: “Mi mamá se dedica a ser ama de casa, hace todo lo que hace una mujer”. Mi papá hace las cosas de los hombres como arreglar cosas, cambiar focos, tuberías”. “Mi mamá hace todo, cocina,

asea”. “Mis hermanos solo estudian, yo hago lo que una mayor debe hacer como ayudar a mi mamá, atiendo a mis hermanos menores, cocino, lavo ropa”. “Mi papá es chaperero y cuando no trabaja, en mi casa descansa, ayuda a veces a mi mamá”.

A partir de interrogantes que invitaban a la reflexión respecto de ciertas palabras y frases, fueron desentrañando prejuicios e imaginarios siempre implantados inconscientemente, nunca cuestionados: Ese “hace todo lo que hace una mujer” o “cosas de hombres” o “ayuda”, denotan el cómo se va destilando la supremacía patriarcal/colonial en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Y lo mismo sucede, lo señalaron las mismas estudiantes, en relación a la participación de las mujeres en el espacio de lo público, “solo los hombres pueden ser dirigentes de la comunidad” y “deben saber hablar bien, deben saber hablar castellano, no tienen que tener miedo, deben saber escribir rápido”. De hecho, ese rol a la mujer ya le está negado porque, como señalan: “es difícil porque tiene que aprender a escribir, debe aprender a hablar bien (castellano)”, dos cosas que los hombres mayores aprendieron y las mujeres no.

He ahí otro dispositivo colonial/patriarcal, la lengua. La historia viva, narrada por las mujeres adolescentes quechuas, dan cuenta del cómo la lengua colonial se encarna en los cuerpos subalternizados y es que cuerpo y lengua contienen, históricamente, a las “otredades” racializadas, invisibles, descartables. Cuerpo y lengua se traducen en recipientes de colonialidad pero, al mismo tiempo, germina en ellos las semillas de resistencia.

De ahí la urgencia de investigar, de indagar, de prestar atención a las realidades que nos incomodan, re-conocerlas, discurrir formas de enfrentarlas, organizarse, obrar. Y eso hicieron las estudiantes, enfatizando en la necesidad e importancia de su participación en los espacios, no sólo privados, sino también públicos, de manera que sus voces resulten audibles. Al respecto, vale la pena destacar las palabras de Judith Butler (en Suniga, 2016):

Es importante distinguir entre ‘estar autorizado a hablar’ y ‘hablar con autoridad’ porque es posible hablar con autoridad sin estar autorizado para ello, incorporando elementos que permitan pensar en formas de resistencia, expropiando el discurso dominante mediante repetición y resignificación en contextos diversos. (p.17)

Para ello, negociaron transitar por el aprendizaje de la oratoria, de la vocería, de la argumentación. ¿Desde dónde?, desde su sentir quechua, priorizando su lengua, su cultura, su historia. Todo ello, como estrategias de resistencia, lo alega Butler, mediante la torsión de aquellos elementos validados por la estructura colonial/patriarcal

La escritura, en atención a un otro lenguaje, también constituyó parte de su estrategia, plasmando sus demandas en una agenda política bilingüe (quechua y castellano), porque sí, descubrieron que su obrar es un acto político destinado a subvertir las relaciones de violencia, tanto a lo interno; es decir, a las formas culturales propias, visibilizando y desmontando las relaciones de poder, como a lo externo, señalando aquellas violencias forjadas desde la blanquitud como prototipo de vida.

Su agenda política versó sobre cinco puntos en cuestión: La puesta en valor de su cultura, visibilizando y fortaleciendo, sobre todo, los saberes, conocimientos y prácticas de las mujeres, cultivadas desde sus ancestras y ancestros; la Pachamama, desde una visión

biocéntrica; la educación como herramienta de transformación; los medios de comunicación y las redes sociales, aspectos que, como adolescentes, fueron objeto de profundas reflexiones y, finalmente, la participación, un tema no menos importante para ellas, considerando que, en un mundo patriarcal, colonial, adultocentrista, las oportunidades de ser escuchadas son aún mínimas, agregando a ello la cuestión de la lengua, un elemento vital que no sólo registra, sino que también fortalece el sentido de identidad personal y comunitaria.

Además, a través del uso de formas otras de lenguaje disidente, hicieron eco de su dolor, de su rabia, emoción última condenada por la retórica colonial/patriarcal. Sentir rabia no es políticamente correcto, ofende, puede tornarse en un llamado a resistir, una señal contraproducente para el sistema. Para nosotras y nosotros la rabia es un sentimiento válido, responde a los largos tiempos/espacios de sujeción y dominio.

Volviendo a lo que decíamos, ese lenguaje otro que al que aludimos, adoptó la forma del arte. A través de sus lienzos creaciones artísticas, las imágenes, diversas como ellas, fueron la representación de un grito, al unísono, de denuncias y anuncios.

Todo ello, y mucho más, aprendieron desde ese encuentro con y junto a la diversidad, desde aquellos espacios abiertos, dinámicos, abrazadores, distintos e, incluso, provocadores ante las interrelaciones diseñadas por la educación formal en la que la arquitectura, no tan sólo como infraestructura, sino como espacio contenedor de “cosas”, restringe las formas de pensar y se traduce en una metáfora colonial de conquista de territorio. Basta tomar atención a las edificaciones escolares, por ejemplo, el cómo están dispuestas las aulas, los asientos, los materiales, e incluso los espacios recreativos.

Amén de ello, un elemento crucial utilizado como tecnología de subjetivación, según (González Stephan (1994), es el de la “palabra escrita (que) informa, ordena, organiza la legibilidad y comprensión del mundo en términos maniqueos de inclusiones -si se afectan al orden creado por el discurso- y de exclusiones -si su naturaleza se resiste a entrar en los límites de la escritura” (p.112), todo ello aunado al lenguaje colonial/patriarcal de la modernidad.

En ese sentido, uno de los aciertos más significativos, creemos, es el haber asumido formas otras de obrar para restaurar encuentros dignos y dignificantes junto a las diversidades ya que, por un lado, nos han permitido abordar un proceso investigativo diferente, en el que se intersectaron, de manera armónica, las experiencias personales y comunitarias de las estudiantes, y las nuestras, profundizando en reflexiones y propuestas que dieron como fruto una re-construcción teórica y práctica destinada a dislocar las retóricas coloniales/patriarcales respecto de la apropiación de conocimientos y, por otro, el avance, igualmente significativo, en las formas de pensar, sentir y actuar por parte de las mujeres adolescentes quechuas.

Desde ya, al no ser lineal, cada uno de los elementos que conformaron nuestra metodología se fueron interrelacionando unos con otros. No hubo un inicio y no hay un final, por lo menos concebido desde la lógica occidental. Retomando la idea de los opuestos complementarios, nuestro obrar se fue reconfigurando en la praxis socioeducativa cotidiana ya que, aun proviniendo de una misma cultura, la quechua, los saberes de los

que son portadoras las estudiantes, se fueron resignificando a la luz de sus experiencias de vida, muchas, de subalternización y violencias, de luchas y resistencias.

4. Hasta dónde llegamos

Desde nuestro hacer socioeducativo pensamos siempre en la posibilidad de que aquello ya recorrido puede dar pie a la generación de otros procesos, no iguales, pero sí afines en concepción y formas metodológicas, sobre todo aquellas que permitan encauzar caminos de re-existencias otras, marcadas por las formas diversas de opresión.

El diálogo, la escucha y la voz, como elementos fundamentales, tanto para poner en valor los saberes, las experiencias, conocimientos, narrativas otras, como para re-conocer las realidades coloniales/patriarcales y hacerles frente, se traducen, lo constatamos a lo largo del camino recorrido, en aquellas formas metodológicas que merecen considerarse como opciones prioritarias en la creación y potenciación de movimientos emancipatorios.

Empero ello requiere de un proceso de aprendizaje, pues no es fácil dialogar con el cuerpo, el corazón y la mente, comprendiendo que, como observa Rufer (2012):

El problema /*de la subalternidad*/ o de la alteridad, no es un asunto de “recuperación” (recuperar voces, rescatar tradiciones), es un problema de simetría y de valor. (p.75)

De ahí, de ese pensamiento, podemos inferir ciertos elementos orientadores que nos parecen esenciales para entablar un auténtico encuentro dialógico.

a. La escucha/Las voces, la primera nos recuerda que no sólo el sentido del oído se encuentra activo, sino también la mirada atenta a los gestos faciales y corporales. Todo el cuerpo narra, cuenta, habla. Y, como opuesto complementario de la escucha, la voz revela el sentir de lo vivido, de lo sabido.

Advertir la entonación, el volumen, la modulación, es indispensable y da cuenta del cómo la remembranza de lo que piensa y sabe, hace sentir a quien enuncia. La voz, al mismo tiempo, expresa el acervo cultural, de ahí la importancia no sólo del lenguaje, sino de la lengua –uno de los componentes principales de las culturas-, como vehículo trascendental para el encuentro.

b. Re-conocimiento/Lugar de enunciación, tomando conciencia desde dónde viene el habla, desde qué lugar se manifiesta, qué experiencias, vivencias, sueños, temores, expectativas, contradicciones revela, porque sí, las contradicciones son parte también de nuestro crecimiento, todos y todas las tenemos, lo importante es tomar conciencia e ir enfrentándolas en el camino.

Así, el re-conocer, que dicho sea de paso implica ir más allá de sólo conocer, hace referencia a la comprensión, empatía, acogida, ese ponerse en el lugar de la otredad, sin ser ella/él, en tanto el lugar de enunciación refleja el espacio territorial sí, pero, además, las realidades socioculturales, económicas, políticas, de raza, género..., en fin, todo aquello que se incrusta en cada cuerpo, haciendo de él lo que es.

c. *Diálogo/Narrativas*, en tanto la apertura hacia las diversidades permite la generación de un diálogo auténtico, pleno de confianza y hasta de confianza. Las historias de vida, los saberes, a veces secretos, fluyen y se entrelazan en una narrativa que induce a la interpretación comunitaria de aquello que está manifiesto, pero también de lo subyacente, de lo que no se expresa, pero se percibe.

d. *Realidades/Transformaciones*, dando cuenta del cómo ese ir y venir de las realidades del entorno, de la vida, de las vidas, nos llevan al camino de la transformación, considerando que ésta, no puede ser considerada como un proceso acabado; por el contrario, se traduce en una señal para seguir caminando, seguir buscando sueños, desde la utopía de la posibilidad.

Esa es la metodología por la que optamos, teniendo siempre presente que lo personal y lo comunitario se entretejen en todo ese proceso, y señalando que, si bien toda metodología es susceptible de ser replicada, nunca será la misma. Las y los participantes, los propósitos, los tiempos, espacios y las experiencias, irán señalando el camino.

Finalmente, decirles que desde lo que somos y donde estamos, tenemos un compromiso personal e institucional pues, es desde él que nuestro trabajo cobra vida y se encarna en nuestros cuerpos y en los cuerpos junto a los que resignificamos la palabra desde las propias voces subalternizadas.

Bibliografía

Bidaseca, R. S. (2016). *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Buenos Aires: Ed. CLACSO.

Ciencia, A. C. (2020–2025). *Plan Estratégico*. Cochabamba.

Galindo, M. (2013). *¡A despatriarcar! Feminismo urgente*. Buenos Aires: La Vaca Editora.

González Stephan, B. e.–C. (1994). *Escritura y Modernización: la Domesticación de la barbarie*. En *Revista Iberoamericana*. Volume 60, No.166-167.

Manzur, S. (2019). *La praxis socioeducativa desde una otra mirada*. Cochabamba: Asociación Cultural Amistad y Ciencia.

Rufer, M. (2012). *El habla, la escucha y la escritura*. En *diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales*. México: Gedisa.

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*, en *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural de la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.

Suniga, N. (2016). *Actos del habla, iteración y poder. La teoría butleriana de la acción performativa*. Ensenada. Argentina: IX Jornadas de Sociología de la UNLP.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, (re) vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ed. Abya-Yala.