

Proposta formativa decolonial Pachakutiy: na formação de alunos de enfermagem na região dos Andes

Decolonial training proposal Pachakutiy: in the training of nursing students in Andean region

Lilia Maria Nieva Villegas¹
Sônia Cristina Vermelho²

Resumo:

Este artigo aborda os mecanismos de dominação em um contexto educacional andino numa perspectiva decolonial. Apresenta uma pesquisa-ação na qual foi realizada uma formação *Pachakutiy* para identificar as tensões entre dominação e renovação com uma turma do curso de graduação em Enfermagem utilizando a metodologia *ñuqanchik*, baseada em duas orientações: a primeira, metodológica com base analítica; a segunda, cultural cuja ênfase é a interpretação do que foi vivido a partir da memória histórica das relações entre os povos e os fenômenos sociais. Os resultados desta pesquisa-ação revelaram uma tensão constante entre a experiência da cultura ocidental e a dos povos originários. Por outro lado, evidenciou que é possível em contextos específicos outras experiências educativas-coletivas, assentadas na cosmogonia andina, as quais trazem ou recolocam a experiência cultural e formativa para além do contexto hegemônico ocidental. Consideramos fundamental que experiências como essa sejam repetidas em outros espaços de formação pela emergência em resgatar princípios básicos de outras culturas que vivem em harmonia com a natureza tendo como base outros valores e maneiras de socialização e que, na contra hegemonia cultural, são contextos específicos, mas sua singularidade não representa fraqueza.

Palavras-chave: educação crítica, decolonialidade, pesquisa-ação, povos originários

Abstract:

This article discusses the mechanisms of domination in an Andean educational context from a decolonial perspective. It presents an action-research in which a Pachakutiy training was carried out to identify the tensions between domination and renewal with Nursing students using the *ñuqanchik* methodology. This methodology has two orientations: first, methodological with analytical basis; second, cultural base with emphasis on the historical memory of the relations between peoples and social phenomena. The results of this action-research revealed a constant tension between the experience of western culture and that of indigenous peoples. It showed that it is possible in specific contexts other educational-collective experiences, based on the Andean cosmogony, which bring or replace the cultural and formative experience beyond the western hegemonic context. We consider it essential that experiences like this be repeated in other spaces due to the emergency in rescuing basic principles of other cultures that live in harmony with nature based on other values and socialization. In the cultural counter-hegemony, are specific contexts, but its uniqueness does not represent weakness.

Keywords: critic education, decoloniality, action-research, indigenous peoples

¹ Doutorado em Educação em Ciências e Saúde, UFRJ; Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja Daniel Hernández Morillo-Peru; Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde; COGITARE; <https://orcid.org/0000-0001-9889-6332> . lilianievav@gmail.com .

² Doutorado em Educação, PUCSP; Universidade Federal do Rio de Janeiro-Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde; COGITARE; <https://orcid.org/0000-0003-2205-8070> . cristina.vermelho@gmail.com

Introducción

La existencia fascista-liberal-colonial se expresan y reproducen de varias maneras en el sistema educativo, especialmente a través de la visión mundial de tolerancia / exclusión / violencia / genocidio con el lenguaje y los patrones de conocimientos ajenos a la hegemónica. En la sociedad, especialmente en las instituciones educativas como las universidades, la hegemonía se refleja fuertemente en la disciplina del conocimiento y la organización jerárquica de la estructura universitaria, por lo que la mayoría de las universidades son operadas por "departamentos" y "programas", estos departamentos de enseñanza son refugios para intelectuales (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007).

Adorno y Horkheimer discuten esta tendencia moderna de eliminación de cualquier forma de un "yo" emancipado, pues, la tendencia de masificación es una forma de inculcar en los individuos comportamientos que se encuadran de la forma más perfecta y armoniosa con ese todo. Es así, el esclarecimiento que debería ser visto como un proceso de emancipación, de generación de autorreflexión, se convierte en una reflexión de un mundo desconectado de la naturaleza, y se convierte en un mundo de guerras, crisis, desigualdades, donde las posibilidades más disponibles de encuadrarse son con la totalidad, donde la razón se convierte en instrumento de dominación. Por lo que, comprendemos que la emancipación de hombre aún está en proceso de lucha (ADORNO; HORKHEIMER, 1986).

En el sentido en que la educación es colocada actualmente, ella conforma y hasta posibilita el mantenimiento del sistema, como lo observamos en esta época de pandemia por la imposición de la educación virtual o a distancia, evidenciando las enormes brechas, clasificación y desigualdades de la sociedad que compartimos. Pero también debemos tener en mente, que pueden ocurrir momentos de resistencia y cambio a las estructuras vigentes, en el compromiso de elaborar ideas y vivencias de la vida cotidiana, donde el objetivo no solo sea ser un "profesional" sino, un ser sensible con la relación del todo social (ADORNO, 1995), donde los alumnos deben ser provocados a pensar por sí mismos, a elaborar sus propias ideas, de forma consciente, donde el profesor deber ser el encargado de crear las condiciones para que germine la crítica y la resistencia.

Con la meta de evidenciar las tensiones de una formación crítica a la sociedad occidental, elaboramos una investigación cuya metodología fue la realización de una formación basada en la epistemología quechua. Este artículo presenta las bases epistemológicas de la formación y algunos resultados de la experiencia.

1. Referencial teórico

Nuestras reflexiones se basan en los conceptos de las “Heridas Coloniales” producidas por la colonización: la herida del poder, del saber y del ser. Al hablar de herida colonial del poder, es apelar a la necesidad de visibilizar, discutir, criticar la matriz colonial-fascista-capitalista (QUIJANO, 2005) pues esta se impone en todas las áreas de nuestra socialización, ya sea personal o colectiva, llamada de colonialidad del poder por Quijano, y se fortalece desde el establecimiento de un modelo global para el ejercicio del poder. En América Latina ha sido ampliamente conocida desde la invasión europea, y su ejercicio refleja la generación de violencia, despojo, usurpación de todos los recursos, como, la ocupación material y simbólica de la Pachamama (GARCÍA LINERA, 2015), también se manifiesta en los que la habitamos mediante la dominación de la lógica del saber y del ser (MALDONADO-TORRES, 2007) y que opera desde muchos factores, como el de la linealidad de la historia.

Dado que este colonialismo-fascista todavía existe en el curso de la historia, para muchos, ya no es imposible imaginar la modernidad sin ello (MIGNOLO, 2007). Sin embargo, esto es uno de los ejes que trasciende los años y se convierte en patrón mundial de ejercicio del poder, que lo coloca como un patrón de dependencia radicalmente excluyente y de dominación de todo nuestro saber y ser: tiempo, espacio, sentidos, conocimientos, saberes, lenguajes, prácticas, memorias, imaginarios, cuerpos, subjetividades. La globalización no es otra cosa que una nueva fase de esta matriz de poder (GARCÍA LINERA, 2015) que gobierna la humanidad, el discurso, la Pachamama y, por lo tanto, esencialmente domina la vida.

Existen diferentes expresiones del colonialismo de poder en la sociedad actual, y todas están globalizadas, por ejemplo, en el caso de una economía capitalista que es la única forma de regulación del mercado aceptada (MARX, 1970); que los países republicanos o los llamados “demócratas liberales” son considerados la única forma de autorregularse y organizarse políticamente; y de este modo, la hegemonía del pensamiento racionalizado y desensibilizado es la única forma de garantizar que el conocimiento se llame ciencia (GARCÍA LINERA, 2015). Esto nos lleva a presentar la siguiente herida colonial.

La herida colonial del saber es la otra forma de dominación de la ciencia y el conocimiento científico, y como forma de invisibilizar los otros saberes. Estas discusiones se complementan con los postulados de la Escuela de Frankfurt, específicamente Adorno, que propone otras formas de educar, porque la actual sociedad y su forma de educar tiene componentes que nos podrían conllevar a la barbarie, quizá ya estamos en ella.

La colonialidad del saber se desarrolla por la hegemonía de la razón, la forma de hacer ciencia mediante el pensamiento racional científico, ligado íntimamente al desarrollo tecnológico y que lo convierte en el único conocimiento verdadero para la comprensión de la realidad, del mundo, de la vida (GUERRERO ARIAS, 2010). Un saber desensibilizado, al que se le quita toda forma de afecto, para hacer ciencia.

La aproximación al proceso de colonialidad del saber, y la constitución de las ciencias, expresa completamente la colonialidad, mediante el ejercicio de la *hybris* del punto cero (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007) por su ejercicio logo-céntrico y epistemocéntrico, donde el sujeto occidental se coloca en una posición geográfica e histórica neutral. Ósea, sin historia y sin contexto, tipo el ojo de Dios, que todo lo ve y lo entiende sin subjetivaciones, como para producir un conocimiento que podría generalizarse a todos los contextos, donde se arranca la afectividad y sentimientos del saber por dejar de lado su historia, el contexto donde surge, anhelando ser generalizable. Este punto cero constituye el origen de una mirada soberana, fuera de la representación, que describe el panóptico de la forma de mirar del poder, que le permite observar sin ser observado; y que se convierte en la clave del dominio de la alteridad, mediante el lugar supremo de observación, de una mirada soberana que observa y nombra palabras y las enuncia, negando a las otras formas, convirtiéndose así, en una narrativa universal (GUERRERO ARIAS, 2010).

Entendemos que el conocimiento es una forma de estar en el mundo, ligando saberes, experiencias y formas de vida (CIDOB, 2012). La geopolítica del conocimiento es una categoría aportada por Mignolo, que permite entender desde el continuum histórico el establecimiento del valor universal del conocimiento, como mera expresión del modelo civilizatorio racializado (MIGNOLO, 2007). Pero también para “el otro” ha sido un continuum de luchas desde espacios subalternizados, valorizando otros saberes epistemológicos, la memoria, la sabiduría de estos espacios en la constante lucha por su existencia.

La colonialidad del saber es la lucha por el control de los significados, por el control interpretativo (GUERRERO ARIAS, 2010) y como lo propone Walsh, este ejercicio del poder es una estrategia vital de la colonialidad capitalista, para erigirse como único horizonte civilizatorio del cual surgen los conocimientos, transformados en discursos de verdad necesarios para el ejercicio del poder, porque son mostrados como verdad incuestionable sobre el mundo, la humanidad, la naturaleza, la vida. Esto nos conducen a la invisibilización de otros conocimientos u otros productores de conocimiento, a quienes, se silencia, se oculta (WALSH, 2009).

Esta discusión es la afirmación de la palabra negada muchos años, es la insurgencia de memorias que el poder no ha podido silenciar, liquidar; de ahí que sentipensamos, que para (FALS BORDA, 2015), se hace necesario desarrollar sensibilidad al momento de generar conocimientos, con la necesidad de otras formas de conocer con afectividad a partir de nosotros mismos, y nos exige a abrir caminos de descolonización, colocando como centro de estrategia la existencia, para combatir la deshumanización. Es una lucha insurgente, que busca su motor en la herida colonial y desde nuestra propia palabra se vuelve en un instrumento insurgente frente a la palabra del poder, que se hace posible, desde lógicas otras y pensamientos otros, desde sabidurías otras (GUERRERO ARIAS, 2010).

También Paulo Freire, reconoce otras formas de pensar, de ser y vivir en el mundo, otras formas de construir realidades y de generar conocimientos, lo que significa que podemos abrir la mente, y dejar de leer desde los cánones dominantes, cuya esencia es la desigualdad y la amenaza a la diversidad de diversas formas muy inteligentes. (FREIRE, 1967, 1982, 1987).

Y, por último, la herida colonial del ser en la que se discute la matriz dominante del ser, del sujeto blanco, europeo, racional; y todo lo que se diferencia, es el otro y debe ser invisibilizados, en posturas más radicales de la sociedad colonial-fascista, debe ser eliminado. Para mantener la dominación del ser, se crea la categoría de raza, genero, para caracterizar al otro. Como enfrentamiento a esta dominación, se plantea devolver a ese ser su capacidad de afecto y no solo priorizar su racionalidad, afecto hacia el otro como “relacionalidad antropológica” y hacia la naturaleza como “relacionalidad cósmica”, en otras palabras, corazonar nuestras vidas.

La matriz colonial-fascista-capitalista se estructura a partir de una configuración geopolítica que clasifica, estratifica, jerarquiza y por ende excluye, básicamente a partir de la idea o construcción de la raza, es así, que el racismo, es una racionalización de clases y género (GUERRERO ARIAS, 2010). Por supuesto se convierte en la base de la colonialidad del ser, que no solo clasifica seres humanos, sino también, sociedades, culturas, clases, género, conocimiento, sentidos; es lo que se conoce como la diferencia colonial (MIGNOLO, 2007) y que representa la jerarquización de sociedades en las que lo diferente será sometido con relación a lo hegemónico.

La globalización capitalista también tiene efectos sobre las identidades, las culturas, las relaciones entre países y democracias; en complicidad con la ideología neoliberal, y que uniformiza las economías nacionales, los patrones de consumo que debilitan a otras culturas. Por lo tanto, se hace anti-participativa, porque genera exclusiones, diferencias, y

subordinaciones de las dinámicas nacionales y regionales que intentan mantener la solidaridad humana. De estas dinámicas no escapan ni las naciones más ricas y avanzadas ni las más pobres, lo que lo convierte en un sistema hegemónico, impositivo y autocrático (FALS BORDA, 2015).

Una de las perversidades de la colonialidad es la que Quijano denomina por la “radical ausencia del otro” (QUIJANO, 2005). Así que la matriz dominante se sustenta en el racismo, el otro no solo que es invisibilizado, ello no existe, sino al que se le despoja de su humanidad y dignidad.

Esta matriz no solo cambia la relación entre sí de una manera superficial, sino que también tiene un efecto de largo alcance: cambia la relación con el mismo y los demás, destruyendo la subjetividad y haciéndonos cada vez más distante y desconocido frente a nosotros y los otros. En esta postura lo otro es lo extraño, lo peligroso, lo lejano, lo que nos amenaza, lo que debe ser controlado y dominado, y en pensamientos más radicales lo que debe ser eliminado (GUERRERO ARIAS, 2010). Por esto y que no nos sorprenda que, en la actualidad, muchas de las acciones fascistas, represivas, racistas y de nacionalismo apocalíptico se expresan con la intolerancia a la igualdad, verdad, justicia, y se ejerce la libertad para odiar y se ha globalizado la esclavitud laboral (GIROUX, 2019).

En este sentido, para Mariátegui (1975, 2009), el tema de "raza" y "nación" no es abstracto, sino histórica y socialmente ligada a la productividad de la clase trabajadora y los pueblos originarios. La crítica marxista está obligada urgentemente a plantear cuestiones raciales en términos reales y prácticos, porque también debemos mirar el fondo y reconocer que el enemigo está dentro de nosotros, ósea, que la cuestión de la raza, del espíritu o de la profundidad humana afectó nuestra vida autónoma.

Esta herida colonial del ser, en nuestro contexto de la Universidad de interior del Perú, ha marcado fuertemente la relación de nosotros con las otras; por pertenecer a una universidad de interior, joven y por tanto con poca experiencia, hacen de que se vea débil frente a las universidades reconocidas de la capital; debido a la estratificación social y geográfica, hace que cambie nuestra confianza, nuestro orgullo por ser parte de un pueblo originario, y que por el contrario nos hace sentir inferiores, distintos y con anhelos de ser como eso que no somos. No somos conscientes de que estos sentimientos de inferioridad, es una cuestión estructural del sistema fascista capitalista y colonial, pero también de nuestras subjetividades, y hasta que no lo reconozcamos como tal, no sabremos del valor que en nosotros reside. Por tanto, uno de nuestros objetivos es co-reflexionar sobre las posibilidades descolonizadoras en y desde nuestro contexto andino.

2. Metodologia

La investigación ocurrió en la Universidad de Huancavelica (UNH), es una universidad pública de la región de Huancavelica en Perú, se ubica en la región de la sierra de Perú, a unos 3 400 m de altitud con temperaturas de entre -10° hasta 13° Celsius; en una pequeña ciudad denominada también Huancavelica, creada como la capital de la Región de Huancavelica. Su actividad económica consiste en la explotación minera que existe hasta la actualidad y su mixtura con la participación comercial, política y administrativa con las comunidades asentadas antes de la creación de esta ciudad, con cuño bastante histórico comunitario por su herencia chopkja . Por tanto, esta universidad es de cuño comunitario, pues surge por el pedido popular de la población para la creación de una universidad en esa región, donde la lucha por conseguirla no fue fácil, hubo marchas, caminatas a la capital, bloqueo de carreteras, hasta ser escuchados.

En el marco de esta universidad, elaboramos la propuesta formativa en un curso universitario llamado “Programa de Estudios Generales”, pues el programa, tiene como misión proporcionar herramientas esenciales a los estudiantes para ejercer su ciudadanía y crítica al orden social desigual, considerando dimensiones más psicosociales y que podrían muy bien relacionarse con algunos de los principios andinos. Por lo tanto, adoptamos la propuesta epistemológica otra “pachakutiy, que se refiere a la contextualización de las propuestas decoloniales, quiere decir, que es una epistemología que posibilita experiencia formativa decolonial pues trabaja con la cosmogonía andina y no solo con el conocimiento occidental y que puede ser apropiada de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelven y con el objetivo de producir formas otras de educar. También adoptamos la metodología otra “ñuqanchick, que indica que esta experiencia utilizo una diversidad de metodologías, entre clásicas e innovadoras, creando un mundo chí’xi (una escala de grises) de posibilidades de generación de conocimiento otro, de este modo, nos posibilitó romper con los cánones de la investigación y la ciencia occidental. La tercera tendencia fue ejercer una perspectiva sentipensante (FALS BORDA, 2015), en los procesos formativos. La cuarta tendencia, se refiere al uso de estas propuestas formativas como lenguaje que nos posibilitó aproximar, o servir de puente, para continuar tejiendo nuestros sueños y volver a ver a nuestra madre, nuestra cultura, sentires y nuestra lengua con amor, gracias al fluir del fuego de la sangre de nuestros pueblos originarios.

Durante la construcción de la propuesta formativa y desarrollo de la presente investigación, se produjo un grande volumen de datos, entre cuaderno de campo de los participantes, recolección de mitos andinos, horas de grabación de grupos focales, documentos

administrativos del ejercicio de docencia, portal fotográfico de la experiencia decolonial. Esta grande cantidad de datos, se presentado no solo como un obstáculo, sino ofrece una ventaja de percepción de la riqueza del cotidiano de las propuestas formativas decoloniales. Si la grande cantidad de datos representó en un momento un obstáculo, esto también ofreció una riqueza del cotidiano de estas perspectivas. En este transcurso, también se evidenció que se presentaron constantemente tensiones entre la institucionalidad de la universidad, para cumplir ciertos estándares de acreditación y calidad, y las posibilidades decolonizadoras insertadas en lo profundo de nuestras acciones, palabras y sentires por ser parte de una cultura que se niega a desaparecer (MARIÁTEGUI, 2010).

3. Resultados

3.1 Sentirelato: mi contexto subjetivo personal

Es muy sabido que identificarse como parte de un pueblo originario, fue, es y será muchas veces objeto de marginación histórica, por estar relacionados a niveles de pobreza, déficit de educación formal, de desarrollo, de posibilidad de vivir en la ciudad; donde el racismo, perfectamente institucionalizado no es cuestionado, ni percibido como un problema social. De esta forma en el contexto histórico peruano muy pocos desean ser parte del grupo de oprimidos, pobres, analfabetos y carentes, o sea, de los pueblos originarios. Lógicamente esta forma de discriminación institucionaliza en la práctica y nuestra historia como sociedad colonial, responde a la colonialidad del ser (MALDONADO-TORRES, 2007), que daña en lo profundo de nuestro orgullo y autoestima desde muchos años atrás.

Esta herida colonial del ser también está grabada en la historia de mi árbol genealógico, donde mis abuelos y padres fueron los más afectados, pues, ellos al salir esporádicamente a las grandes ciudades recibían apodos de “cholos”, “indios”, palabras usadas para desvalorizar a quien es del pueblo. Pero, mi abuela materna a pesar de ser socialmente obligada a hablar castellano, en su rebeldía, hablaba en quechua a sus hijos.

Ya en el doctorado en Educación en Ciencias y Salud, en Brasil em la Universidade Federal do Rio de Janeiro, hubo muchas lecturas y trabajos, que me hacían más consciente y crítica de la realidad que vivimos día a día. Y ahí fueron surgiendo ideas de trabajar con lo que conozco, con mi cultura ancestral en la forma de una pesquisa-piloto, pues esta propuesta formativa no dejará de seguir construyéndose mientras siga mi vida. También fue aun rebelde en la forma de hacer la tesis, porque me preguntaba ¿para qué y quien escribo y dedico ese tiempo? Aun no se para quien escribo, pero quiero escribir para mis alumnos, mi historia, por

eso las frases de quechua en cada capítulo; también espero profundamente para que quien me lea si inspire a ser rebelde. Así que, mi historia y herencia cultural hace parte del contexto y de la tesitura de la formación realizada en esta investigación, rompiendo con la dicotomía sujeto-objeto.

3.2 Tensiones entre posibilidades descolonizadoras y dominación

Una de las actividades de la experiencia fue la lectura y discusión de textos críticos a la sociedad occidental basados en conceptos filosóficos. Pero, en las primeras tentativas se mostró muy impactante frente la dificultad de comprensión de los conceptos juntamente con la estructura narrativa de los textos, el lenguaje y otros recursos. Nos pareció haber resultado que las cuestiones abordadas por los textos no eran próximas a los participantes, porque eran conceptos que estaba fuera del universo léxico de nuestros participantes. Esta situación nos llevó a percibir que los textos filosóficos usados no producían los sentidos que imaginábamos, pues, no podían ser reforzados por las propias experiencias de los alumnos. Pero, a pesar de estas dificultades terminológicas, los alumnos mostraban en gran parte una postura crítica frente a situaciones cotidianas, como la toma del local, como la protesta, la crítica a las desigualdades a la producción de la papa y la invisibilización de nuestra cultura. Ósea, ellos tenían capacidad de hacer una “lectura” crítica de su vida, pero no alcanzaban a hacerlo por intermedio de los conceptos filosóficos.

En algunos momentos, como docente, llegaba a decir la interpretación de los conceptos que debería ser hecha en dicho asunto, o que los permitía que, en otros momentos, los alumnos manifestaban diversas conexiones que extrapolaban la aparente expectativa de respuestas. Estos datos nos indican la no linealidad de procesos comunicacionales y educativos, como discutía Freire, respecto a la urgencia de otros modos de educar (FREIRE, 1987) que la propuesta formativa buscaba generar, pues las dificultades interpretativas de ellos no fueron utilizadas como impedimento, más como fuerza para superarla.

Algunos conceptos e incentivos para el auto-descubrimiento, re-valorización personal y cultural, como lo descrito por otras investigaciones (GUERRERO DÁVILA et al, 2015; GAITAN, 2018; JURADO, 2016) y pensamiento crítico fueron adecuándose y mimetizándose con los participantes, porque los tópicos y temáticas tratadas por los textos eran distantes a las discusiones cotidianas de los participantes. Por tanto, se buscó utilizar todos los tipos de experiencias que no serían fácilmente abordados por palabras y, por tanto, en el trascurso de la propuesta, podemos suponer que se buscaba provocar reflexiones o proporcionar experiencias descolonizadoras, generando interés y acompañamiento a las sesiones gradualmente. Estas

respuestas de los participantes y las diferencias de mediación de la propuesta formativa, que iba tomando forma en base al transcurrir del tiempo, llevaron a la generación de diversos cuestionamientos por ellos mismo, por lo que se refuerza el considerar el papel activo de todos los participantes (alumnos, docente, orientadora), considerándose como otra oportunidad de apropiación de propuestas decoloniales formativas.

Reconocemos como central el papel activo de todos los participantes, y que fueran importantes puntos de apoyo a diversos caminos emancipadores, por lo que consideramos a la Investigación, acción participativa (FALS BORDA, 1991) como una posibilidad descolonizadora del proceso educativo y de investigación y que contribuye con la movilización de recursos, experiencias y otros discursos y se muestrean en la comunicación entre los participantes que no solo se restringió al ámbito del aula o a los conocimientos científicos. Se quedo muy evidente que los encuentros y desencuentros entre los participantes sea frente a los conocimientos formales y a la vida, sea frente a la institucionalidad y la cultura originaria, la propuesta fue siendo tejida por todos los participantes, así como fue relatada en las otras experiencias formativas decoloniales. Por eso, una de las características de las propuestas decoloniales es que todo lo proceso es hecho por todos, no hay uno responsable (formador, docente) y otros a que deben ser formados (alumnos). Solo ese cambio de estructura relacional tiene la potencialidad de crear las condiciones de romper con la lógica de la dominación y del poder, tan arraigadas en la sociedad colonial-fascista-capitalista como condición de socialización, ósea, los estudiantes pudieran ter la experiencia de que es posible otra forma de (con)vivir en el mundo.

Además, se evidencia alineamiento ideológico critico (ADORNO, 1995) que fue uno de los aspectos influyentes, pero no el único, pues también resultó movilizador al revivir de los mitos, con ética y estética otra andina, como lo creía nuestro marxista Mariátegui desde la sangre de sus escritos (MARIÁTEGUI, 1975). Si pudiera contarles en este texto la cantidad de cuentos, que tenemos respecto a la relación, subjetiva para el occidental, porque no puede comprobarla, pero relación misma, una relación de verdad, sobre lo que la naturaleza nos habla, nos enseña, nos castiga, nos premia, nos ama. Y quiere decir, que estos mitos, no son solo parte del pasado, son nuestro presente y futuro, las montañas tienen nombres y ellos nos hablan, no siempre, y no con todos (MARIATEGUI, 1975). Pero es real, para nosotros, si hay vida en ellos, si hay pensamiento, si hay sentimientos, si hay saberes.

Según la cosmogonía quechua la humanidad también son los ríos que están en coma, que es nuestra abuela, que las montañas, están siendo explotadas en algún lugar de África o

América del Sur, y son transformadas en mercadería, que pueden ser nuestros hermanos, madre, abuelo, hijos (KRENAK, 2019), que también son seres que quiere seguir compartiendo vida en este nuestro hogar, que llamamos de tierra. Esta potencialidad de reconocer la existencia de otros seres, nuestros abuelos, abuelas, madre, hermanos, montañas, ríos, bosques; también constituyen en otras formas de conocer el mundo, de formar saberes, de hacer trabajar nuestra racionalidad, pero desde distintos puntos y tan diversos, como estrellas de las constelaciones, donde no se pone ningún tipo/sujeto/especie superior o hegemónica a otra. Fueran estas perspectivas que pudieran ser trabajadas en las clases con los estudiantes.

Los conceptos de Freire, de educación del oprimido y de educación libertadora, fueron útiles para poder comprender los modos de apropiación y orientación de como los participantes nos fuimos relacionando con la propuesta, de que algunas perspectivas podían producir los sentidos pretendidos, de cómo obras o experiencias convocaban a los espectadores a negociar nuestro posicionamiento en las relaciones producidas (FREIRE, 1987).

En el papel administrativo como docente, se observaba mayor resistencia a posibilidades de renovación, por las limitaciones burocráticas, la necesidad de cumplir estándares de acreditación, con formatos de planificación cronometrada de actividades en el aula, con rubricas y fichas diversas de evaluación constante, con reuniones de docentes para discutir el desenvolvimiento como universidad acreditada y licenciada. Pero no todo es tensión producida por posiciones dominantes, la designación de directora del Programa de Estudios Generales, me dio la oportunidad de garantizar la flexibilidad de contenidos de las disciplinas de dicho programa y a mejorar la comunicación y relación interpersonal con otro personal administrativo, alumnos y docentes.

O que nos mostró que la “libertad de cátedra”, como llaman los brasileros, son espacios de construcción de una educación descolonial y critica; que mismo con todas las burocracias que las instituciones nos imponen, aun podemos tener nuevas formas de rompimiento con las hegemonías del pensamiento, del conocimiento, por lo tanto, del mundo.

Consideraciones finales

A pesar de no ser parte de nuestros objetivos, por la naturaleza compleja de los datos encontrados y analizados, que probablemente ñuqanchick, como metodología educativa no logre responder a los requerimientos de la ciencia. Pero, es importante destacar que la relativa autonomía de los participantes en la producción de sentidos contribuyó con la riqueza de la propuesta formativa y fue capaz de aproximarse a las demandas, que no siempre son atendidas

por la estructura curricular y las aulas. Exactamente en los instantes en que los alumnos, ganan voz, ellos expresan su necesidad de reivindicar conceptos, experiencias y historias que ellos creen que son necesarios, como modos de relacionarnos entre todos y todo. De alguna forma estas reflexiones pueden influenciar posturas críticas y denunciar la necesidad de recuperar los principios de la epistemología otra pachakutiy, provocando la armonía en las relaciones con nosotros y nuestro cosmos.

Consideramos la urgencia de repetir estas experiencias en diversos espacios formativos, otras disciplinas, otras universidades, debido a la gran necesidad de recuperar principios básicos para vivir en armonía, que deben ser tejidos en contextos específicos, pero que su singularidad no representa debilidad, pues como dice Walsh, “debemos ver por las grietas y no por toda la pared” (2009), mirando donde brota la vida, donde hay semillas y flores y que al tejerse todas las experiencias formativas decoloniales, con contenidos que tengan sentido, con temas locales, de lucha de movimientos sociales, con la resistencia de nuestros pueblos; habremos obtenido una lucha tan fuerte y difícil de romper, que nos lleve a soñar de procesos educativos desde abajo y adentro, ósea, desde los invisibilizados y desde lo más profundo de nuestros corazones, para quebrar fronteras y binarismos. Como nos enseñó Krenak (2020),

Não podemos voltar aquele ritmo, ligar todos os carros, todas as máquinas ao mesmo tempo. Seria como se converter ao negacionismo, aceitar que a Terra é plana e seguir nos devorando. Aí, sim, teremos provado que a humanidade é uma mentira (p 14).

Lo sentimiento de colectividad, es importante resaltar, que no podríamos ser considerados sujetos sin que nos vieran en la relación con el “otro”, entonces somos sujetos colectivos, le tenemos fobia a estar solos, no tener con quien hablar, reír, soñar, hacer nada, caminar, etc. como en los procesos educativos surgidos desde y para el colectivo, que generan un reencuentro con lo que somos (NAVIA et al., 2019), mostrando procesos educativos propios de los pueblos originarios, como la Universidad Zapatista (GUERRERO-DÁVILA et al, 2015), la comunidad mixe (ARGÜELLO, 2016), los movimientos populares (PALUMBO, 2016) y construcción de saberes en el trabajo colectivo (GUELMAN; PALUMBO, 2015).

Este comunitarismo se refleja en nuestra lengua, el quechua, cuando describes una situación, no solo lo haces como una tercera persona, viendo la escena, la haces como si fuéramos la primera persona, interpretando lo que está sintiendo, lo que quiere expresar más allá de las palabras, colocándonos en su lugar, eso para nosotros es, ser el otro.

Las formas de nuestro sentir, respecto al otro, de ponernos en su carne, de sentir sus dolores, a tal punto de motivarnos a tomar decisiones, como la toma de local de la universidad,

el levantamiento de la ciudad, o el deseo de estudiar para ayudar a su comunidad, vecinos, familia o simplemente otros. Expresiones fueran dichas muchas y muchas veces durante toda la experiencia formativa y que nos coloca en reflexión, por la cantidad de respuestas respecto a “quiero ayudar” y que, según Foucault, permea nuestras relaciones de poder, y yo diría nuestras relaciones de afectos, porque, en nuestras vivencias, hay muchos recuerdos de amor, penas, heridas, dolores, pasiones, como el amor de la madre, que ama a tal sentido que te lleva en su espalda o su pecho, muy cerca de su corazón desde que naces, hasta que comienzas a caminar, o incluso hasta más tarde. Es en esas espaldas que se lleva vida, se llevan alimentos, se lleva a la pachamama, cerquita al pecho, como si fuera parte de nosotros.

Así fue esta experiencia y así pensamos que es posible una otra educación, otra forma de vida para otra vida que no sea tan deshumana como la nuestra, dicha civilizada.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A Industria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986, p.113-156.

ARGÜELLO, Andres. Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. **Estudios pedagógicos** (Valdivia), 2016, 42 (3), p. 429–447.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (coords). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CIBOD. Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (org.). **Políticas del conocimiento y dinámicas interculturales Acciones, Innovaciones, Transformaciones**. CIDOB (ed.). Barcelona, España: Color Marfil, S.L, 2012. Disponible en: http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos_old/PDF/CIDOBpoliticConocDinamIntercultCast.pdf

FALS BORDA, Orlando. **Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP**. Bogotá: Rahman, 1991

FALS BORDA, Orlando. **Antología una sociología sentipensante para America Latina**. (V. Moncayo). Buenos Aires: Siglo Ventiuno, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 1987.

GAITÁN, Fabián. **Hacia una aproximación decolonial en la enseñanza de las Ciencias Sociales**: el rescate del saber Ancestral en la Institución Educativa Distrital Tibabuyes Universal. Universidad Pedagógica Nacional, 2018.

GARCÍA LINERA, Álvaro. **La potencia plebeya**: acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia. Siglo XXI ed. Buenos Aires, 2015.

GIROUX, Henry. **Lets shut down authoritarian machine**. 2019. Journal THUTHDIG. Disponível em: <https://www.truthdig.com/articles/lets-shut-down-the-authoritarian-machine/>

GUELMAN, Anahí; PALUMBO, María Mercedes. Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: el principio formativo del trabajo. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, vol. 37, 2015, pp. 47–64.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). Calle14: **Revista de Investigación en el campo del arte** [Internet], 2010, 4 (5), p. 80-94. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>.

GUERRERO-DÁVILA, Guadalupe; MARAÑÓN-PIMENTEL, Boris; LÓPEZ-CÓRDOVA, Dania. Crítica al eurocentrismo y educación descolonial. La experiencia de cideci-unitierra en Chiapas, México. **Revista Faculdade de Educação** (Univ. do Estado de Mato Grosso). Vol. 24, n° 2, 2015, pp. 17–42.

JURADO, Juan Esteban. **Escuela colonial, aula rebelde**: una experiencia pedagógica desde la decolonialidad. [tesis graduacao] Universidad de Antioquia, 2016. Disponible en: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2485/1/PB01069_juanestebanjurado.pdf

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOQUEL, R. (eds.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre, 2007, p. 133–144.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Ideología y Política**. Lima, Perú: Biblioteca Amauta, 1975.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Ideología, Política y otros escritos. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. **Política revolucionaria contribución a la crítica socialista**. Caracas, Venezuela. Fundación editorial El perro y la rana, 2010. Disponible en: <http://www.cenal.gob.ve/wpcontent/uploads/2015/11/Ideologia-politica.pdf>

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital**. Livro 2: O processo de circulação do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007.

NAVIA, Cecilia. et al. **Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos**. Sinéctica. 2019, pp.52.

PALUMBO, María Mercedes. Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. **Revista História de la Educación Latinoamericana**, vol. 18, n° 26, 2016, pp. 219.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**, p. 227–278, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-sugir, re-existir y revivir. In: Patricia Medina Melgarejo (ed.) **Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**, UPN, CONACYT, P y V, 2009.