

Pedagogías, descolonización y encuentros con lo no humano en nuestras escuelas: una indagación desde los “saberes otros” de las narrativas del Baobá en Pernambuco

Pedagogies, Decolonization and Encounters with the Non-Human in Our Schools: An Inquiry from "Knowledges Other" about the Narratives of the Baoba in Pernambuco

Rui Gomes de Mattos de Mesquita³¹

Francisco Ramallo³²

Emeline Apolônia de Melo³³

Resumen

En estas páginas proponemos transitar una serie de discusiones, tensiones y puntos de inflexión que refieren a la matriz moderna de la escuela, a partir de un abordaje de emergente visibilidad en las academias latinoamericanas: la inclusión de los llamados “saberes otros”. En especial concentramos esta indagación en un aspecto aún poco considerado en las ideas pedagógicas descoloniales, lo que podríamos denominar inicialmente como encuentros con lo no humano (o más específicamente con la tierra). Es en este sentido que recogemos fragmentos del mundo de la naturaleza, comúnmente marginalizados del espacio escolar, que se presentan en nuestra región como rupturas (aún parciales) ante las miradas eurocéntricas que caracterizan nuestras enseñanzas. En aquellas disputas se ubican las líneas de investigación que convergen en los autores de este texto y que proponen, a partir de abordaje que articula dimensiones y coordenadas tanto teóricas como de la praxis

docente, una lectura sobre esta cuestión. Para ello además de revisar voces y escrituras que señalan aspectos relevantes y retomando las premisas teóricas de un “currículum narrativo”, se analizan las posibles lógicas curriculares presentes en las narrativas alrededor del Baobá como un caso contextual y específico de presencia de “saberes otros” en escuelas de nuestra región.

Palabras claves: pedagogía; perspectivas descoloniales; teoría crítica de la educación; lo no humano; Baobá.

Abstract

In this paper we propose a series of discussions, tensions and turning points regarding the modern school matrix, from an approach of emerging visibility in Latin American academies: the inclusion of what we call "knowledges other". We will focus on one aspect—still partially

disregarded in decolonial pedagogic ideas—that we might initially call ‘encounters with the non-human’ (or, more specifically, with the Earth). Thus, we collect fragments of the world of nature, commonly marginalized from schools, that present a challenge (a still mild defiance) to the eurocentric perspectives that characterize our teachings. The research lines to which the authors ascribe converge in these disputes, and a sound analysis of these issues is proposed, from an approach that articulates both theoretical and teaching practice. Therefore, besides delving into the voices and writings that point out relevant aspects—and on the grounds of the theoretical premises of a "narrative curriculum"—, we analyze possible curricular logics present in the narratives about Baobá as a contextual and specific case of presence of "knowledges other" in schools in our region.

Key words: Pedagogy; Decolonial Perspectives; Critical Theory of Education; the Non-Human; Baobá

Para citar este artículo:

De Mattos, R; Ramallo, F y De Melo, E. (2017). Pedagogías, descolonización y encuentros con lo no humano en nuestras escuelas: una indagación desde los “saberes otros” de las narrativas del Baobá en Pernambuco. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 87 - 103

La escritura no es el saber, es la fotografía del saber. El saber es algo que está entre nosotros y que nos posibilita saber que el baobá existe incluso antes de conocerlo.

Amadou Hampâté Bá.³⁴

Este artículo es el resultado de los intercambios compartidos por dos experiencias de investigación y de trabajo que convergen en el sentir y el pensar de los “saberes otros” dentro (y en contra) del ámbito escolar. Con esta última expresión nos referimos al uso de lo que se denomina en el campo de reflexión e indagación descolonial como el “modo otro”, lo que según la pedagoga ecuatoriana Catherine Walsh designa a maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir, que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental (Walsh, 2014). Asimismo los “saberes otros” proponen una pedagogía y una praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino fundamentada en la interrelación de toda la naturaleza, de la cual los humanos somos sólo una parte. Por ello se los reconoce y se los comprende como aquellos saberes que existen en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, en aquello que continúa siendo (re)construido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad (Walsh, 2014).

En tal sentido aquí presentamos una serie de ideas y experiencias que convergen y se encaminan en un andar por saberes y prácticas que hegemónicamente fueron marginalizadas,

ocultadas e invisibilizadas en las escuelas de nuestra región por la matriz moderna y colonial de sus propias conformaciones³⁵. Pues la escuela como régimen de educabilidad se consolidó, al igual que los Estados Nación y la ciencia moderna, a partir de la modernidad occidental (eurocéntrica, racial y patriarcal) y de su expansión colonial a escala mundial. De modo tal que lo escolar se subscribió a la experiencia de la construcción de las naciones en tanto estados y de la proclamación de la ciencia y el arte como campo de saberes legítimos que escinden y separan el conocimiento de la espiritualidad y la naturaleza³⁶.

Así, la escuela moderna, como modelo de educación nacido en Europa y llevado al resto del mundo por los discursos y las prácticas de la modernidad/colonialidad, universalizó la cultura occidental en las otras sociedades. En esa expansión colonial impuso formas de vida, modelos existenciales y marcos interpretativos que dejaron atrás saberes no-occidentales, supuestamente alejados de la razón y asociados al pensamiento mágico. En palabras de los investigadores poscoloniales Comaroff & Comaroff (2013) se consideró a todo aquello que fuera no Occidente básicamente como un lugar de sabiduría pueblerina, tradiciones antiguas, hábitos y significaciones exóticas. Sobre todo una fuente de datos sin procesar. En efecto para las ciencias “reales”, estos otros mundos han sido considerados un reservorio de hechos crudos, nimiedades históricas, naturales y etnográficas a partir de las cuales la euromodernidad creó sus teorías falsables y sus verdades trascendentes, sus axiomas y certidumbres, sus postulados

y principios. Frente a ello, desde nuestro posicionamiento se vuelve necesario pensar y sentir más allá de la “monocultura del saber” (De Souza Santos, 2006) en un siglo en el cual la descolonización del conocimiento y de las formas de vida occidentales se encaminan cotidianamente y en el que la desgastada matriz moderna y colonial de las escuelas pierden terreno en los deseos y utopías de pensadores, activistas y educadores a lo largo y lo ancho del mundo.

En el encuentro de dos experiencias centradas en la disputa de conocimiento con la matriz hegemónica de lo escolar recogemos el combate frente a la “*hybris* del punto cero” (Castro Gómez, 2005); es decir la autoafirmación de superioridad del “viejo mundo” que colocó su modo de comprender la realidad en un pedestal por encima de las otras culturas del planeta y le permitió ejercer beneficiosamente su poder en nombre de la propuesta de civilización universal proyectado desde una modernidad eurocentrada. Por un lado la línea de investigación que dirige el Dr. Rui Mesquita en la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) “El *Baobá* y la escuela: elementos para una proposición curricular centrada en la acción narrativa”, iniciada en el año 2013 se inscribe en la idea un curriculum narrativo y en los elementos para interpretar la efectividad de la ley 10.639 (la que promueve la enseñanza de la historia y la cultura africana y afro-brasilera). Por otro lado, desde una Universidad más al sur—la Nacional de Mar del Plata—y en el marco del *Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales* (PIED) y específicamente de

la Cátedra Problemática Educativa se indaga en la construcción de una historia otra de las ideas pedagógicas, aquella que recupera textos, autores y escenas de nuestra región que fueron invisibilizados por la “colonialidad del saber”. En ambas experiencias se posibilita una mirada hacia los encuentros con los saberes de la tierra y también de los diálogos con lo no humano, desde un reconocimiento de las producciones de ausencias del mundo moderno.

Desde estos recorridos advertimos que la historia de las ideas pedagógicas en América Latina se escribió bajo una matriz eurocéntrica—la misma que caracterizó a las otras manifestaciones científicas, literarias y artísticas. Durante mucho tiempo el modo de comprender las enseñanzas propias de nuestra región, al igual que los otros discursos y expresiones de pensamientos, se instalaron en una lógica universalista de ordenación lineal y progresiva. Esa visión universal de la historia de la educación ubicó a los pensadores y a los grupos de educadores, juntos con sus obras escritas y sus experiencias, en una cartografía diseñada por los parámetros de la cultura europea. Nuestras propias voces comúnmente des-jerarquizadas e incomprensibles, cuando no ocultadas y silenciadas, se opacaron frente a luz de la razón de los grandes pensadores del mundo occidental.

Pese a ello esa matriz eurocéntrica que opacó nuestros propios modos de pensar y de sentir comenzó a ser cuestionada por nuevas tramas de significación que se proponen (re)comprendernos a partir de un “giro descolonial”.

Desde diferentes propuestas descolonizadoras se iniciaron (re)escrituras que rupturizan parcialmente aquellas miradas eurocéntricas, en un esfuerzo por construir, mostrar y argumentar formas que escapan al control hegemónico de la razón occidental. En una recuperación de las voces latinoamericanas en el campo de la pedagogía, marcamos algunas líneas a profundizar, revisar y (re)pensar la historia del acto de educar en nuestra región. En ese sentido es que nos encaminamos a reconocer nuestros maestros y referentes, quienes nos ofrecen pistas oportunas para construir apuestas pedagógicas que impliquen la liberación de nuestras sociedades, desde nosotros y para nosotros. Entre los diferentes tramos a recorrer, recoger estos rastros en las teorías y prácticas pedagógicas implica construir una genealogía de pedagogos populares de nuestra región, tales como podrían ser Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Julio Antonio Mella, José Pedro Varela, José Vasconcelos, Carlos Vergara, Julio Barcos, Herminio Iglesias, las hermanas Olga y Leticia Cossetini, Rafael Ramírez, Gabriela Mistral y tantos otros. A la vez que (re)escribir nuestra propia historia de las ideas pedagógicas además abarca cuestionar la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, como también entre los mundos espirituales y ancestrales que la colonialidad eliminó de nuestras cosmologías y pensamientos.

Estos trazos que cuestionan las narrativas modernas y coloniales se ubican en los “caminos resbaladizos” que referenció la investigadora neozelandesa Linda Tuhiwai Smith (2012), en

el sentido que son lugares de peligro para un “viajero desprevenido” y en la medida en que se comprende que las investigaciones son una herramienta poderosa para librar la batalla de la representación. Pues las narrativas atraviesan la acción de tejer y desentrañar argumentos de historias que compiten entre sí, para posicionar y crear espacios oportunos para la descolonización. En ellas se presentan zonas que permiten oír el silencio, escuchar las voces de los silenciados, y que ponderan el diálogo a través de la diferencia para otorgarle sentido a las experiencias e identidades complejas y cambiantes que colaboran en comprender los pequeños y grandes cambios que afectan nuestras vidas.

Lo descolonial y lo no humano en la pedagogía

Entre las lecturas, intercambios y jornadas de trabajo entre los años 2014 y 2015 comenzamos a indagar respecto del lugar de lo no humano en las ideas pedagógicas, en educación en general y en la escuela en particular. En ese recorrido nos acompañaron ciertas coordenadas teóricas y metodológicas que marcaron rupturas con la premisa moderna de intentar dirigir un aprendizaje sobre la tabla rasa que se le adjudica ser a los seres humanos, la guía de los tiempos monoculturales y la fragmentación de la realidad en términos incomprensibles. Es por ello que desde el territorio de lo descolonial nos apartamos de las (re)producciones bajo las cuales se erigió la pedagogía como ciencia y la entendemos como una apuesta en un conjunto de saberes que trasciende el saber meramente científico-racional. En este entrecruzar de puentes entre

los mundos descoloniales y los saberes de la pedagogía recogemos las voces de un conjunto heterogéneo de perspectivas que, desde diferentes experiencias y latitudes, colocan a la descolonización epistémica del mundo en el centro de sus esquemas, en el diálogo entre fronteras múltiples que conforma un territorio colmado de convergencias y divergencias, en lo ancho y ajeno del conocimiento, entre la cuales se constituyen los itinerarios, los trayectos y las propuestas que abarca lo poscolonial, lo decolonial y lo descolonial.

Los discursos poscoloniales en las academias del sur y del norte remarcaron la idea de que el pensamiento ilustrado de Occidente se (auto)posicionó como fuente inagotable de conocimiento universal, de la ciencia y la filosofía con mayúsculas. Estas perspectivas provenientes de distintos campos disciplinares tomaron el concepto de “subalterno” – tanto en su significación política, económica y cultural, como en su rango inferior—como agente cuya voz omitida o hablada pueda ser recuperada en los textos históricos. Así, abrieron campo para la emergencia de las diferencias, de las voces silenciadas por los saberes modernos y las rupturas epistemológicas, basada en una fuerte crítica a los supuestos de la modernidad y a la idea misma de representación (Bidaseca, 2010).

Por su parte los discursos decoloniales surgieron como herederos directos de una serie de tradiciones tanto del campo académico como cultural y político de nuestra región. Abarcan las huellas de los movimientos de resistencia a la colonización de América, con los procesos de descolonización de mediados de siglo

XX, las organizaciones latinoamericanistas, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, la Investigación Acción Participativa de Fals Borda, el pensamiento de Frantz Fanon, los Estudios Culturales, las perspectivas críticas a la Modernidad y el pensamiento nacional, entre otros itinerarios. Sumado a ello se encuentran vinculados con propuestas como las del Buen Vivir ecuatoriano, la reforma constitucional de Bolivia, el Foro Social Mundial, la reivindicación de los derechos e identidad de los Pueblos Originarios—entre otros exponentes que trazan diversos lazos con estas reflexiones. Esta mirada refiere al cuestionamiento de la centralidad epistemológica, del ser y del poder europeo-norteamericano y recuperan en su mismo desarrollo lo marginalizado e invisibilizado de América Latina. Esto conforma una propuesta intelectual que puso en evidencia las articulaciones, estrategias, mecanismos y categorías propias del eurocentrismo como la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento. Afirmadas en la modernidad como patrón civilizatorio, estas irrumpen y permean los diferentes ámbitos de la vida humana a partir de la dominación, el control y la explotación sistemática del ser, así como en el ocultamiento del otro (diferente al occidental) y de sus posibilidades de realización y de reconocimiento histórico.

En diálogo con ello lo descolonial se presenta como un discurso articulador que conjuga la expresión latinoamericana de la decolonialidad con las teorías del sur, los diálogos sur-sur y otros marcos epistemológicos como las matrices de pensamiento de contextos africanos, del sudeste asiático y otras periferias en los centros

globales del poder. Los textos y pensadores que se autoreconocen en estas fronteras suelen destacar que se ubican más allá de los discursos “post” y más allá de la especificidad latinoamericana, proponiendo un territorio de indagación en relación a la “descolonización del mundo”³⁷.

Especialmente en la atención a lo no humano, Marisol De la Cadena (2010) invitó a explorar las consecuencias de tomar en serio las cosmologías indígenas y (por ejemplo) la posibilidad de que las montañas puedan estar vivas, lo que implica ir aún más allá de nuestras racionalidades. Se trata de mirar con los ojos de una alteridad civilizatoria occidental en un comprender desde esas narrativas mágicas, en lugar de describir esta idea como una “creencia”, una “representación” o una “metáfora” que no puede ser ontológicamente real. Desde esta interpelación, la existencia de los hombres y de los otros seres de la tierra se entiende unificada e (inter)conectada. En efecto esta intención se afirma en que, tal vez, tomar en serio una visión más prudente de la naturaleza sea útil para interpretar un mundo en cual las montañas y los océanos podrían “vengarse” sobre los humanos que los amenazan. No podemos dejar de señalar que ello tendría ciertas ventajas pragmáticas en el reflexionar de una humanidad que quiere sobrevivir y seguir creciendo en este mundo.

Esos diálogos y saberes con los seres de la tierra como las montañas o los océanos pueden ser encuadrados en el “epistemicidio” del que habló Boaventura De Souza Santos (2006, p.16). Este concepto es útil para indagar esa pérdida de saberes que la ciencia, en su

articulación con la modernidad y la colonialidad, dejó encerrada en esas otras posibilidades de existencias, a la vez que también se inscribe en la intención de ir un poco más allá de un conocimiento nuevo y el buscar de un nuevo modo de producción de conocimiento, en el que no se precisan alternativas sino un pensamiento alternativo de las alternativas. Reconocer ello desde la ruptura de “monocultura del saber” y el cuestionamiento de que el único saber riguroso es el saber científico implica dar validez a otros conocimientos y acabar con el “epistemicidio” y la muerte de conocimientos alternativos que caracterizó especialmente al sur global.

En ese entender de las prácticas del mundo fuera de los márgenes de la razón moderna y colonial, la socióloga aimara Silvia Rivera Cusicanqui explicó que en la lengua guaraní pensar equivale a decir “sentir con el hígado” (Zerda Sarmiento, 2012). Ello al igual que el *amuyt’aña* de su pueblo alude a un pensar memorioso y reflexivo que no tiene como sede el cerebro sino que el centro vital es el llamado *chuyma*, donde el corazón vibra al ritmo de la respiración y del entorno natural. De modo tal que “el pensamiento es un metabolismo con el cosmos, que se nutre de savias vitales más vastas y densas que el mero cálculo racional” (Zerda Sarmiento, 2012, p.8). Por tanto, por ejemplo, en temas como el cambio climático, la degradación ecológica, la represión a los pueblos indígenas (y agregaríamos a los afrodescendientes) y la educación, la labor del amor es tan urgente como lo es el conocimiento certero que brindan los avances de la ciencia de nuestros contemporáneos.

Silvia Rivera—esta teórica aimara-boliviana que coordinó el Taller de Historia Oral Andina (THOA) fundado en 1983—recrea territorios para existencias otras, compartiendo narrativas de saberes indígenas locales que desde un espíritu anticolonial combaten los saberes hegemónicos en una relación del humano con su entorno no humano. Si bien los aspectos por los cuales cobra relevancia esta iniciativa son varios, enunciamos aquí que presenta una crítica profunda al eurocentrismo y privilegia una episteme indígena que recrea una atmósfera de sujetos humanos y no humanos, en tanto que esta mirada nos ofrece la capacidad de escuchar en silencio, las voces y enseñanzas de los hermanos y hermanas habitantes de los bosques y territorios indígenas. Lo social desde esta interpretación se (re)construye como otra forma de interpretar el poder, que es una lucha por aquello que no se (re)conoce, por lo que llamaríamos “otros mundos posibles”, partiendo de reconocer nuestra ignorancia en la “Universidad de la Selva” y beneficiándonos de una mutua fertilización e intercambio de saberes con las poblaciones indígenas en resistencia.

Desde este marco de análisis los hombres y mujeres en la modernidad occidental viven en la intersección de varios mundos, humanos y no humanos, conocidos y desconocidos, que cruzamos, transitamos y negociamos cotidianamente. De ahí surge la idea de Silvia Rivera Cusicanqui (2010) que puedan existir “conexiones parciales” entre los diversos mundos que nos conforman, que son más que uno pero menos que muchos—porque si bien son distintos, están interrelacionados en

el sentido que cada uno manifiesta aspectos presentes en un otro y aspectos que ese otro no posee. De esta manera vivimos en fronteras permeables constituyéndonos mutuamente y conformándonos en una historia y una vida compartida con otros seres no humanos. Estas consideraciones están inscriptas en narrativas emergentes y en un orden mundial mucho más provisorio, menos autoritario y con mayor autorreflexión que marca cambios en las prácticas de investigación, en la cual nos alejamos cada vez más de los grandes relatos y de los paradigmas ontológicos y metodológicos racionalizados, únicos y abarcadores.

Las narrativas en torno al *Baobá* y los “saberes otros” en las aulas

El *Baobá* tiene un lugar fundamental en el escenario identitario pernambucano; forma parte de las entidades de la tierra de los cultos afrobrasileños y representa a la matriz africana en esta región. No obstante parecería que poco conocemos sobre él, ya que se ubica en gran medida en el régimen de invisibilidad que caracterizó las prácticas, los saberes y la producción cultural, artística y científica afrobrasileña. A partir de la indagación de Rui Mesquita y su equipo en la UFPE podemos señalar que las narrativas del *Baobá* se recuperan (en un proceso inventivo) desde diferentes itinerarios desde la “alta” escena literaria hasta en lo popular y en la tradición oral, desde tiempos tanto pasados como recientes. Sabemos que se trata de un árbol de origen africano de múltiples potencialidades vinculadas al trabajo artesanal, a la conservación de agua,

al carácter nutritivo y medicinal de sus frutos, hojas y troncos, a la posibilidad de servir como morada (sobre todo del alma) y a una dimensión sagrada y cósmica de la existencia.

Este árbol, símbolo de la ancestralidad de la población afrodescendiente, las subjetividades diaspóricas y el mundo negro en estas tierras promueve una ruptura epistemológica capaz de valorizar experiencias culturales y políticas marginalizadas en la pedagogía. En este sentido entre las diferentes voces presentadas en el documental “O Baobá e o currículo” (Mesquita, 2014) Denise Botelho (investigadora de la UFPE y activista del movimiento negro) recordó que el *Baobá* “resgata uma memória ancestral (...) como o *shirê*³⁸, que na realidade o *shirê* é uma brincadeira, que se dá de forma circular, como a capoeira, que tem fundamentos significativos no continente africano”. Esta memoria ancestral además es cotejada por el actor pernambucano Fábio Caio, quien siente en su relación con este árbol como si él “já existisse, é como se essa ligação já tivesse sido feita antes mesmo da chegada do Baobá em meu sítio... sei lá, coisas de outras vidas”.³⁹ Ciertamente para la homeopata antroposófica Ana Virgínia el *Baobá* “contempla o humano. Ele funciona como uma grande câmara, registrando... esse humano dentro dessa cidade” y para el turismólogo Fernando Batista, “assim como Omolu cura, o *Baobá* também cura”.⁴⁰ Narrativas como estas dan cuenta de otra relación entre los hombres y el reino vegetal, que remiten a procesos subjetivos de un encuentro con el *Baobá* radicalmente diferente al que se puede expresar en la noción eurocéntrica de centralidad de lo humano en este mundo. Esto es así porque el *Baobá*, como

los “saberes otros”, existe más allá de nuestros sistemas semióticos de comunicación. En la voz de Inaldete Pinheiro (escritora y activista histórica do movimento negro pernambucano) en su encuentro con este árbol: “eu já tinha uma outra conversa com o Baobá, já tínhamos uma conversa diferente... a relação era melhor, foi melhorando a cada dia e eu fui sendo intermediária entre os baobá e as pessoas”.⁴¹

Asimismo, estas narrativas se encaminan a una memoria ancestral que escapa a la folclorización que recibieron estos saberes asociados a la tierra y a las poblaciones negras brasileñas. Hablar de Baobá, para la Yalorixá Beth de ciudad de Olinda (Pernambuco), “é falar da nossa Mãe Terra, da nossa Avó Nanã, que mora nela e que nos deu a vida... fomos moldados no barro: Nanã nos deu a vida e é por isso que quando a gente morre, nesse caminho de volta, a gente vai pra terra, porque voltamos para os braços de Nanã!”.⁴² Con ello queda expresado que el vínculo del *Baobá* con la tierra en Brasil (país que no resolvió su histórico problema de concentración, deforestación y violenta apropiación de las tierras) remite a una lucha histórica y aún colmada por demandas que no siendo atendidas colocan a los “negros” brasileños (en su enorme diversidad) en una posición de marginalidad y de radical exclusión de la sociedad. Se expresó en otra de las voces anónimas aquí recogidas, “a gente não tem mais a terra, e sem a terra a gente não tem nada, não tem identidade, não tem alimento, não tem axé!”.⁴³

Por tanto las narrativas alrededor del *Baobá* ganan una vitalidad política capaz de sentir las injusticias y la violencia (simbólica y física) aún

hoy cometida contra los “negros” en Brasil. Aquí las palabras de maestro Capoeira Angola Joab Jó son contundentes:

Em toda minha trajetória de relação com o Baobá, o berimbau também me acompanhou... e eu vou cantar uma ladainha⁴⁴ que me foi pedida por uma energia que senti aqui [estávamos dentro de um engenho de cana de açúcar]... porque quando eu cheguei eu vi aquela igreja... casa grande... senzala... eito de engenho... cana... canavial... moita... e eu fiquei olhando esse baobá: e ele tá olhando tudo isso, e ele não vê tudo isso não é de hoje, ele vê isso de muito tempo, ele vê tanta coisa bonita e tanta coisa que poderia ter sido bonita, esse baobá viu... e continua vendo e vai continuar vendo...⁴⁵

En el afán por conocer sobre este símbolo pernambucano, Rui Mesquita además coordinó un proyecto que buscó comprender la posibilidad de articular estas narrativas en torno al *Baobá* en la discusión curricular acerca de la (no) implementación de la Ley 10.639⁴⁶. Recordamos que esta Ley provocó la apertura a un intenso y profundo debate acerca de las reales condiciones de las escuelas y los profesores del sistema público al lidiar con la complejidad de la temática étnica y africana en las aulas brasileñas (Ferreira, 2008). La ausencia y la fragilidad de la formación (tanto inicial como continua) en relación a estos aspectos parece configurarse como un impedimento que (im) posibilita un trabajo profundo al respecto, por lo que resulta claro afirmar que esta normativa debería estar acompañada de un reconocimiento

y una valorización de la contribución de la matriz africana, no sólo en términos jurídicos en la educación sino también en la economía, en la cultura y la política de Brasil.

En efecto, al compartir las lecturas del campo de indagación descolonial y (re)construir las narrativas en relación al *Baobá*, notamos como estas últimas pueden presentarse como una oportunidad de conocer aquellos saberes que quedaron por fuera de las escuelas y qué normativas emergentes en América Latina, como la Ley 10.639 brasileña, colaboran con su (re) ingreso. Para ello además retomamos la idea de “aprendizaje narrativo” como aquel que se desarrolla en la elaboración y en el mantenimiento continuo de una narrativa identitaria que recorre una tensión más evidente con las formas objetivas (idealistas e empiristas) de lidiar con el conocimiento, presuponiendo una externalidad entre este último y los sujetos de aprendizajes⁴⁷. Al respecto, Rui Mesquita y otros (2013) proponen trabajar en las aulas desde este aprendizaje como procesos de subjetivación, especialmente en perspectiva colectiva, que puedan potenciar la crítica a la escuela como espacio público neutro en la construcción de saberes. Además de ello interpelamos a imaginar estructuras curriculares flexibles, que entiendan al curriculum como un configurador capaz de abrir la organización escolar a las más variadas experiencias en todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas (Sacristán, 2000; 26).

De esta forma lo narrativo en el curriculum escolar permite indagar más allá de la

explicación científica que delimita los parámetros de inteligibilidad de un relato y el estar atentos a lo que normalmente queda excluido en los términos más visibles de nuestra sociedad. Según las narrativas recolectadas en Recife (las cuales mencionamos rápidamente más arriba), el *Baobá* interpela a las personas, impacta sus vidas de una manera que escapa a la aridez racionalista de nuestra sociedad. Relatos como el citado de Fernando Batista abren la puerta para una experiencia que normalmente excede nuestro campo de percepción, reproducido por una escolarización que tiene un paradigma moderno de ciencia y en que lo humano se coloca siempre por encima de lo no humano.

Este encuentro es diferente, inesperado, y nos conduce por un territorio más allá de nosotros mismos, por los saberes de nuestra naturaleza como aquellos del “mundo de la selva” del que habló Silvia Rivera Cusicanqui (2010). En ese entender por fuera de los márgenes de la razón moderna y colonial, esta pensadora invitó a interpretar la escuela por fuera del sentido común, pues el sentido común está racionalizado y corresponde al de nuestra cabeza occidental. En tanto que la “descolonización del mundo” depende de la descolonización de las conciencias de nuestros sentidos, en donde es importante—por ejemplo—que los pueblos indígenas tengan la oportunidad de aprender más sobre su cultura (en sus propias lenguas) y también que los pueblos no indígenas tengan interés en dejar a que sus hijos también puedan aprender estas cuestiones (con las lenguas indígenas). Ello nos ubica en un posicionamiento que comprende que pueden existir distintas maneras

de entender e interpretar los hechos en otros contextos culturales, de modo que las mismas situaciones y relaciones sociales podrían tomar distintas formas dentro de otros mundos sociales y culturales.

La consideración de este territorio olvidado por nuestras ciencias y en especial por los saberes escolares remite a representaciones de la experiencia humana que combaten y expanden la colonialidad de la naturaleza (Escobar 2005; 2011). El encuentro con este mundo tan necesario en nuestras pedagogías convoca a habitar zonas en las que el sol y el viento podrán ser protagonistas de las enseñanzas de nuestros días, en un corresponder en el que los hombres y las mujeres podamos construir cotidianamente nuestra existencia en lo profundo y lo intenso de la tierra, en una convergencia que difícilmente pueda separar los estados de ánimos del conocimiento y del aprendizaje. A su vez esta dimensión permite comprender un relato descentrado del dominio del hombre en un corrimiento del enfoque antropocéntrico, que además se asocia a una temporalidad más allá de los límites eurocentrados de los pasados y conduce a la idea de ancestralidad (entendida como una forma otra, diferente, de comprender lo temporal, lo espiritual y otras manifestaciones de la existencia humana).

Entonces, si bien las escuelas de nuestra región se fundan en un sentido común colonizado (que incorporó la valoración positiva de lo occidental y la desvalorización de lo propio), también es cierto que nuestros sentidos comenzaron a despertarse a partir de lo que Rivera Cusicanqui

destacó como los cambios internos de los indígenas (u otros grupos de “nativos” como los afrodescendientes), pues “la gente indígena se siente cada vez más orgullosa de ser indígena” (Zerda Sarmiento 2012, p.6). Estos cambios en nuestras escuelas atentan contra esa distancia cotidiana expresada en un racismo (a veces sutil) que se detecta en el lenguaje, en los gestos y en los aspectos relacionados con la invisibilidad, y en la que los “saberes otros” tienen mucho para hacer en la destrucción de la internalización de la jerarquización racial y patriarcal. En esta intención además en nuestro continente se recrearon experiencias de nuevos modelos de instituciones educativas, que dialogan con formas de conocimiento distintas como las desarrolladas en los últimos años en países como Ecuador y Bolivia. La constitución de este último país, reformada y elegida por Referendum en 2009, de hecho se inscribe en otra matriz de pensar y sentir que integra los seres más allá de lo humano. Dicta su preámbulo:

En tiempos inmemoriales se erigieron montañas, se desplazaron ríos, se formaron lagos. Nuestra amazonia, nuestro chaco, nuestro altiplano y nuestros llanos y valles se cubrieron de verdes y flores. Poblamos esta sagrada Madre Tierra con rostros diferentes, y comprendimos desde entonces la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas. Así conformamos nuestros pueblos, y jamás comprendimos el racismo hasta que lo sufrimos desde los funestos tiempos de la colonia. El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las

luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado.⁴⁸

Del mismo modo la Constitución y el Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017) de Ecuador plantean transiciones y rupturas con las premisas epistemológicas que colmaron las “ciencias reales” y las humanidades, rescatando una cosmología andina que incluye el conocimiento indígena y la relación entre humanos y la naturaleza. En esa línea Catherine Walsh (2014) señala que en la actualidad vivimos en un mundo en el que la occidentalización (co)existe con otras lógicas, cosmovisiones y formas de vivir, saber y ser que entrelazan el intra-inter-supra humano. El mundo supra-humano aquí se refiere a la relación espiritual e integralmente existencial que la colonialidad también ha pretendido negar, discutir y desligar entre seres humanos y no humanos y entre vivos y muertos.

Hoy nuestras escuelas se enmarcan en leyes, discursos y prácticas que lejos están de estar definidas por la vieja matriz colonial y moderna con la que se conformaron. La relación del hombre con su cosmos, la energía de la naturaleza que nos rodea y los sentimientos que compartimos con los otros seres disputan viejas creencias de ese mundo tan desconocido y desconectado en la imposición de la cosmovisión occidental. Así, narrativas y saberes como los del Baobá en las aulas se constituyen como la llave para discutir en

el campo de la teoría curricular lo que debemos conocer, desde un curriculum más flexible y (re)presentado como un emprendimiento radicalmente abierto. Nuestras escuelas en el siglo XXI cotidianamente desprenden rasgos de la matriz de pensamiento universal, en el sentido que comprenden los saberes escolares desde otra lógica diferente a la de los estados modernos e incluso de la ciencia occidental. Narrativas y prácticas insurgentes, rebeldes e indisciplinadas no obedecen a un orden progresivo o una lógica capaz de conducir los aprendizajes del viejo mundo colonial/moderno. En las aulas resuenan historias de lucha y de amor que hasta hace muy poco tiempo no podían circular por aquí; profesores y estudiantes (re) construyen historias, huellas, en una necesidad de comunicar esas otras historias necesarias para (re)imaginar nuestros mundos posibles.

Entre raíces, saberes y narrativas otras en las aulas

El recorrido que planteamos en estas páginas se dirige al desprendimiento del mundo colonial/moderno que bajo el poder revolucionario del “amor” y la “comprensión” (Fanon, 1973) encaminan la teoría crítica de la educación hacia un otro pensar y un otro sentir. En ese andar la propia imagen metafórica del *Baobá* como círculo acogedor se conforma como una de las puertas de entrada para aquellas narrativas profanas e inauditas que las pedagogías insurgentes (e incontrolables) deslizan frente a la monocultura mental colonizadora que caracteriza a nuestras escuelas. Las lecturas descoloniales y los andares de un sinfín de experiencias de nuestra

región remarcan que el mundo no es sólo el que hegemoníamente se (re)presentó (en donde las palabras a partir de una decisión política pierden el poder ficcional de redescibirlo), sino que abarca un territorio mucho más amplio que estamos dispuestos a escuchar, en el encuentro con la naturaleza y a partir de un despertar de esos “saberes otros” en las aulas. Las experiencias de trabajo, indagación y desarrollo profesional que vinculamos en estos diálogos abrieron un espacio de reflexión en un conjunto de aspectos que van más allá de nuestras investigaciones y prácticas docentes.

Desde la investigación que se desarrolló en Recife proponemos entonces encaminarnos a una noción de curriculum centrado en una acción afirmativa de matriz africana en Brasil, que específicamente pueda vislumbrar las posibles lógicas curriculares presentes en las narrativas alrededor del *Baobá*. Estas historias a partir de un aprendizaje narrativo cobran preponderancia en las escuelas brasileñas y posibilitan la implementación de la Ley 10.639, reafirmando “saberes otros” y subjetividades ocultas por la matriz escolar hegemónica. Estamos convencidos que este símbolo de la ancestralidad africana recoge en sus entornos diaspóricos una política de liberación en la que políticos, militantes negros, antropólogos, botánicos, actores, poetas y escritores confluyen en un territorio pedagógico.

Esa intención erosiona la superioridad de la episteme de la ciencia moderna, tal como también hemos propiciado parcialmente a partir desde diferentes itinerarios en nuestro

trabajo en la Cátedra Problemática Educativa, el Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y el Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales (PIED) de la Universidad de Mar del Plata, al interpelar autores, textos, escenas y experiencias desde lugares ocultados y suprimidos en pedagogía. Estas otras narrativas en la educación (como las del *Baobá*) son extraídas a través de ideas, palabras, frases, sentidos y sensibilidades que se constituyen a partir de comunidades de aprendizajes y grupos de conocimiento, en un abrir de la biblioteca colonial en su capacidad de comprender el mundo, en lo que Silvia Rivera Cusicanqui (2010) llamó como “aprendizaje ritual” (referenciado aquél mundo mágico imposible de ser escindido del conocimiento). En un intento de equilibrar voces a partir de incorporar voces altas y también voces bajas (Bidaseca, 2010), recordamos que Fernando Batista (uno de los entrevistados en la recolección de las narrativas alrededor del *Baobá*) remarcó que este árbol es casi un ser humano; en el sentido de hacer eventualmente notar una existencia propia observando activamente el mundo de los hombres.

Este árbol que tiene la fama de juntar personas a su alrededor desde hace miles de años y hace cinco siglos llegó a estas costas (en la circulación de experiencias y saberes que implicó el “Atlántico Negro”, vinculando caminos y articulando espacios compartidos con la experiencia humana) representa además un encuentro de existencias y de pueblos⁴⁹. Sus narrativas se encaminan en el nombrar de lo innombrado, en intenciones poéticas que alimentan otros mundos

y que recogen una potencialidad educativa que busca liberar otras formas de describir la realidad en un caminar por un más allá del reino de la monocultura mental colonizadora—expresada en aquella fragmentación de lo real que se explicó en el ámbito escolar y creó una (im) posibilidad para ver la realidad desde un todo. En algunas conversaciones creímos necesario reflexionar sobre lo que podríamos llamar como “pedagogías de lo muerto” aludiendo a estos encuentros con lo no humano, reconociendo que existe una relación entre los seres humanos y los no humanos (tierra, sol, viento, rocas, entre otros) posible de ser indagada a partir de la descolonización y desprendimiento de la razón occidental. Por lo tanto remarcamos que existen ciertos aprendizajes colectivos en relación a un encuentro dialógico entre humanos y no humanos y, con ello, que existe una pedagogía interpretada como un conjunto de saberes en el aprender y el enseñar de ese encuentro.

Finalmente nos gustaría enunciar que sintiendo estás coordenadas (teóricas) y siendo fieles al espíritu de las “verdades” aquí defendidas, dejamos al lector la tarea de concluir el tipo de contribución que estos encuentros generan en la pedagogía y, más importante aún, en nuestras escuelas. He aquí un ampliar de los horizontes, defendiendo el derecho a narrar, a entender que lo desconocido es otra forma de pensar el poder, en el recoger de la savia que también está en nuestras raíces. Así este recorrido busca un equilibrio de voces, un encuentro con otras autoridades y otros ecos. Prácticas pedagógicas que se ubiquen en la pugna instalada por ese

otro vivir, esos otros saberes que abren caminos y condiciones de pensamiento y levantamiento, que cuestionan y desafían la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial. Pues estamos convencidos de que necesitamos pedagogías que animen otras racionalidades, conocimiento, prácticas y sistemas civilizatorios.

Referencias

- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: Paradigma Indicial.
- Castro Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán (Colombia): Editorial Universidad del Cauca.
- Comaroff, J- Comaroff, J. (2013). *Teorías desde el sur: o cómo los países centrales evolucionan hacia África*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De la Cadena, M. (2010). Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections Beyond "Politics". *Cultural Anthropology* 25, no. 2: 334–370.
- De Souza Santos, B (2006). La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes. En su: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Escobar, A. (2011). Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo. Leonardo Montenegro Martínez (ed.) *Cultura y Naturaleza*. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá.
- Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas (Traducción de Ángel Abad).
- Ferreira, C. (2008). Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. *Revista ACOALFAPlp*: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, A3 N5: Disponível en: <<http://www.acoalfaplp.net>>.
- Gilroy, P. (2010). *O Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência*. Trad. Cid Knipel Moreira; Patrícia Farias (Prefácio à edição brasileira) São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos.
- Mesquita, R. (Org.) (2013). *Projeto didático para a construção de documentários: uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas*. Recife: Editorial Universitária da UFPE.
- Mesquita, R. (director) (2014). *O Baobá e o currículo*. Documental (87 minutos). Recife: LABATUCA/ Universidad Federal de Pernambuco.
- Ramallo, F. (2014). Enseñanza de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Revista Entramados. Educación y Sociedad UNMdP -Universidad La Gran Colombia*. No. 1, Año 1. Consulta On line: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1077/1129>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

- Sacristán, J. (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª Edição. Tradução Ernani F. da F. Rosas. Porto Alegre: ArtMed.
- Smith, L. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo: La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. Denzin, Norman K- Lincoln, Yvonna S (compiladoras) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. UNMdP -Universidad La Gran Colombia. No. 1, Año 1 Consulta On line: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118>.
- Zerda Sarmiento, Á. (2012). Para descolonizar la conciencia, notas sobre Silvia Rivera Cusicanqui. Periódico virtual *Otra América de norte a sur*, 5 de junio de 2012. Disponible en:<http://otramerica.com/personajes/para-descolonizar-la-conciencia-notas-sobre-silvia-rivera-cusicanqui/2017> (fecha de consulta: 24 de abril de 2014).

Notas

(Endnotes)

- ³¹ Profesor Adjunto de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) Recife, Brasil. Trabaja en el Programa de Posgrado en Educación y en Departamento de Fundamentos Socio-Filosóficos de la Educación. Doctor en Sociología por la UFPE, en donde también se formó como Licenciado en Historia y Magister en Sociología. Su área de trabajo abarca curriculum, teoría del discurso, educación popular, movimientos sociales, post-estructuralismo, acción colectiva y políticas públicas. Correo electrónico: gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com
- ³² Profesor e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Becario Doctoral de CONICET, Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Su área de trabajo está vinculada a la historia de la educación, las perspectivas descoloniales y la enseñanza de la historia. Correo electrónico: franarg@hotmail.com
- ³³ Profesora formanda en Pedagogía por el Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) Recife, Brasil. Es becaria de maestrado por la UFPE/CNPQ. Su área de trabajo se concentra en las narrativas del Baobá y su enseñanza en el contexto escolar. Correo electrónico: emelini@hotmail.com
- ³⁴ Traducción propia de una de las expresiones que el etnólogo mali Amadou Hampâté Bá (1901-1991) realizó en relación a la construcción de narrativas sobre los pasados africanos y las formas de conocer más allá de la experiencia occidental.
- ³⁵ Cuando nos referimos a nuestra región aludimos a Abya Yala/América Latina.
- ³⁶ En los enfoques descoloniales se destacaron como centrales cuatro dimensiones de la colonialidad: del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. Esta última alude a la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad como también entre los mundos espirituales y ancestrales, y se la reconoce como aquella que intentó eliminar las relaciones que son la base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afrodescendientes de nuestra región.
- ³⁷ En nuestros trabajos solemos utilizar la palabra descolonial en el sentido más amplio posible. Si bien la disposición hacia el giro decolonial se despierta en nuestra comunidad a través del Programa Modernidad/

Colonialidad y el alcance de estos pensadores en el círculo académico intelectual latinoamericano, nuestra elección del prefijo des supone una toma de postura a la vez agradecida e irreverente.

³⁸ “Rescata una memoria ancestral, como el shirê, que en realidad es un juego, que se da en una forma circular, como la capoeira, que tiene fundamentos significativos en las culturas del continente africano” (nuestra traducción). Shirê es una palabra Yorubá que remite a una danza circular que es frecuentemente utilizada cuando se evoca a los Orixás en el Candomblé.

³⁹ “Como si ya existiese, es como si esta ligación ya estuviese hecha antes de la llegada del Boabá en mi sitio. Quien sabe, cosas de otras vidas” (nuestra traducción).

⁴⁰ Omulu es uno de los Orexãs, dioses de las religiones de matriz africana.

⁴¹ “Yo ya tenía otra conversación con el Baobá, ya teníamos una conversación diferente...la relación era mejor, fue mejorando cada día y yo acabe siendo intermediaria entre el baobá y las personas” (nuestra traducción).

⁴² “Es hablar de nuestra madre tierra, de nuestra abuela Nanã, que vive en ella y que nos dió la vida. Fuimos moldeados de barro: Nanã, nos dió la vida y por eso es que cuando nosotros nos morimos, en este camino de vuelta, nosotros vamos para la tierra, porque volvemos para los brazos de Nanã (nuestra traducción). Nanã es uno de los Orexãs, dioses de las religiones de matriz africana.

⁴³ “Nosotros no tenemos más la tierra, y sin la tierra nosotros no tenemos nada, no tenemos identidad, no tenemos alimento, no tenemos axe” (nuestra traducción).

⁴⁴ Género musical practicado en las rondas de capoeira.

⁴⁵ “En toda la trayectoria de mi relación con el Baobá el berimbau también me acompanho. Voy a cantar una canción que me pidió una energía que se siente aquí (estabamos adentro de campo de cañas de azucar). Porque cuando yo llegue y vi aquella iglesia, casa grande sin sala, yo me quede mirando ese boabá: y él esta mirando todo eso y ver todo eso no era de hoy, él ve eso desde hace mucho tiempo, él ve tantas cosas bonitas y tantas cosas que podrían a ver sido bonitas, ese Baobá ve y continua viendo y va a continuar viendo” (nuestra traducción).

⁴⁶ La Ley 10.639, sancionada en 2003, estableció como obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura africana y afrobrasileña en las escuelas de enseñanza fundamental y nivel medio del país. Esta Ley educativa tiene como principal propósito la visibilidad de la identidad negra nacional, destacando las contribuciones en el proceso de formación y de su trayectoria de lucha en Brasil.

⁴⁷ La idea de un aprendizaje narrativo se fundamenta en la elaboración y en el mantenimiento continuo de narrativas de vidas y de una ponderación de lo identitario, manifestando una tensión más evidente con las formas objetivas (idealistas e empiristas) de lidiar con el conocimiento que presupone una externalidad entre este último y el sujeto de aprendizaje. En consecuencia, un abordaje desde estas características propone trabajar con los procesos de subjetivación, especialmente en perspectiva colectiva, que pueden potenciar la crítica a la escuela como espacio público neutro; en la medida en que la construcción de saberes (caracterizado como algo imprevisible) puede recorrerse por múltiples caminos (Rui Mesquita, 2013).

⁴⁸ Preámbulo de la Constitución del Estado Plurinacional Boliviano (2009).

⁴⁹ La idea del Atlántico negro como contracultura de la modernidad que ofreció Gilroy (2010) identifica a este espacio cuestionando a la colonialidad y a la sociedad moderna y recoge artefactos culturales materiales e inmateriales, como podría ser el Baobá, basados en una política negra, de liberación y descolonización. Es también una ruta que promete seguir rupturizando formas de opresión, creando un modo diferente de ser en este mundo.

Fecha de recepción: 25-04-2016

Fecha de evaluación: 10-05-2016

Fecha de aceptación: 27-09-2017