

APORTES PARA UNA REFLEXIÓN PREVIA AL DISEÑO DE UNA PROPUESTA  
PEDAGÓGICA DECOLONIAL DIRIGIDA A COMUNIDADES RURALES EN  
COLOMBIA

JUAN MANUEL NÚÑEZ LÓPEZ

Código 2022290019

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

Bogotá, D.C.

2023

APORTES PARA UNA REFLEXIÓN PREVIA AL DISEÑO DE UNA PROPUESTA  
PEDAGÓGICA DECOLONIAL DIRIGIDA A COMUNIDADES RURALES EN  
COLOMBIA

TRABAJO DE GRADO

Presentado por  
JUAN MANUEL NÚÑEZ LÓPEZ

Directora  
CARMENZA SANCHEZ RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

Bogotá, D.C.

2023

## **AGRADECIMIENTOS**

*A la granDiosa Vida que fluye en todas partes y nos habla de mil maneras. A todos los seres vivos y a todas/todos los que con sus formas "otras" de existir y ser me inspiran a reflexionar, escuchar, sentir, percibir, transformar y amar más. A mis seres más queridos que no tengo la necesidad de mencionar, pues en todo momento y de mil maneras les expreso mi amor con sinceridad. A todos los que dan y ponen en riesgo su existencia por insistir en que amemos la diferencia.*

APORTES PARA UNA REFLEXIÓN PREVIA AL DISEÑO DE UNA PROPUESTA  
PEDAGÓGICA DECOLONIAL DIRIGIDA A COMUNIDADES RURALES EN  
COLOMBIA

JUAN MANUEL NÚÑEZ LÓPEZ  
FACULTAD DE EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

DIRECTORA CARMENZA SANCHEZ RODRÍGUEZ  
09 DE JUNIO DE 2023

## Tabla de contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>Marco conceptual, teórico y metodológico.....</b>	<b>15</b>
<i>Aproximaciones epistemológicas al desarrollo. Del afán de supremacía y otros demonios.....</i>	<i>17</i>
<i>Aportes pedagógicos desde mundos “otros”. Diferentes caminos llevan al bienestar, y no conducen a Roma.....</i>	<i>24</i>
<b>Resultados del (des)encuentro entre el desarrollo y los “otros”: Mantener el ejercicio crítico bajo sospecha .....</b>	<b>33</b>
<b>A modo de cierre. Hacia la amalgama humana: ni cruzadas, ni claudicaciones.....</b>	<b>51</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>54</b>

# **APORTES PARA UNA REFLEXIÓN PREVIA AL DISEÑO DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL DIRIGIDA A COMUNIDADES RURALES EN COLOMBIA**

## **RESUMEN**

Autor: Juan Manuel Núñez López

La crisis ambiental que asiste hoy al planeta ha puesto acento particular en las diferentes críticas que existen al modelo económico dominante, extendido al mundo a través del concepto de desarrollo y sus más recientes mutaciones: el sostenible. Si bien para encarar la crisis se han formulado alternativas desde diferentes orillas, el presente artículo de reflexión postula que estas no son suficientes si no abordan y reflexionan ciertos supuestos que subyacen a la idea de desarrollo.

Para que en comunidades rurales de Colombia se construyan modos de vida y existencia que exploren respuestas para los retos ambientales y económicos del contexto, a la vez que contribuyan al bienestar natural, social y económico de los territorios; es necesario que se desarrolle una propuesta pedagógica que sirva de plataforma para dicha construcción.

El presente texto parte de un análisis epistemológico para identificar supuestos que deberían abordarse para construir una propuesta pedagógica que posibilite la construcción de modos alternativos desde los territorios rurales. Finalmente, los hallazgos y las conclusiones sugerirán algunos aportes a una propuesta pedagógica aplicable a los territorios rurales de Colombia que permita plantear modos de vida alternativos dirigidos a una vida digna de todos los seres vivos que habitan dichos territorios.

### **Palabras clave**

Pedagogía crítica, amalgamamiento, transpersonalidad, decolonialidad, saber, sentir, espiritualidad, comunidad

## Introducción

*“Hay dioses que pensaron que el mundo era infinito. Y no hay equilibrio entre los reinos hijo mío [...] Quiero hacerla un cuadrado, deformarla en un triángulo. Pero la vida siempre vuelve a su forma circular”*

Fragmentos canción “El Ciclón” de Café Tacuba. Álbum “Re”, 1994.

*“¿Por qué te cuesta tanto ver que sos uno más? [...] tu moderno es tan antiguo!”*

Fragmento canción “S.O.S. tan Fashion (Emergency!)” de Kevin Johansen. Álbum “Logo”, 2007.

Resulta curioso acercarse a la realidad de la salud mental en el mundo. Un tema que se aborda con muchos prejuicios y prevenciones, pero que todos concuerdan debe abordarse con cierta urgencia. Una de cada ocho personas padece un trastorno de salud mental. Entre el 2000 y el 2019, el porcentaje de la población que padece este tipo de afectaciones se ha mantenido estable (13%).

Resulta interesante ver cómo dicho porcentaje aumenta ligeramente (15,1%) en países de mayores ingresos, mientras sucede lo contrario en los que perciben los más bajos (11,6%). En números, eso equivale a 970 millones de personas, de los cuales la mayoría (59,9%) sufre de ansiedad -31%- o depresión -28,9%- (World Health Organization (WHO), 2022).

Un aparente cambio de tema. Cecil Konijnendijk, un urbanista preocupado por la crisis ambiental propuso la regla 3-30-300 para integrar la naturaleza a la planeación de ciudades de una forma más adecuada. Esto se resume en que toda persona debe poder ver desde su hogar tres árboles, su barrio debe tener una cobertura mínima de 30% de árboles y debe estar ubicada alrededor de 300 metros de distancia de un parque con árboles.

Partiendo de la fe que occidente tiene en la evidencia que emana del método científico, resulta interesante revisar cómo el fenómeno y la regla que se describieron anteriormente se relacionan. Un reciente estudio encontró que los

lugares de la ciudad de Barcelona, España que se acercan más al cumplimiento de la regla propuesta por el urbanista, presentan indicios de mejores indicadores en materia de salud mental (Nieuwenhuijsen, y otros, 2022).

El desarrollo y sus variantes promovidas en el seno de los principales organismos multilaterales de alcance global han hecho una promesa de valor a los habitantes humanos de la tierra: mayor riqueza, mejor calidad de vida. Aunque algunos autores pueden poner en duda las críticas al éxito del desarrollo, mostrando algunas bondades (Rosling, Rosling, & Rosling Rönnlund, 2018), lo cierto es que algunas cifras muestran la fragilidad de los aciertos en materia de riqueza, así como las tendencias que muestran que este modelo parece ir en dirección contraria a la aspiración de aumentar la calidad de vida.

La crisis derivada por las medidas de control frente a la pandemia de la COVID-19, la guerra entre Rusia y Ucrania, mostraron como los avances en los países de América Latina y el Caribe resultan ser muy frágiles. Se presentan situaciones de pobreza y exclusión que contribuyen al malestar social, pues generan una sensación de desazón y desesperanza. En esta región, el 33% de la población está en situación de pobreza, a la vez que el 14.9% está en situación de pobreza extrema. Este último segmento de la población experimentó 3.6 veces más la inflación que un hogar promedio (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2022).

Estas realidades añaden cierta amargura a la aspiración de aumentar la riqueza. A esto se suma que entre 1990 y 2019 las emisiones de Gases de Efecto Invernadero aumentaron en un 61% (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), Unión Europea (UE) y el Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2022) y que las demandas sociales urgentes hacen que se impulse un crecimiento económico e inversiones que se transformen para evitar un impacto ambiental tan negativo, por lo menos en la región de América Latina (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2022). Parece que



todo lleva entonces a un rumbo que nos conduce precisamente en dirección opuesta a la calidad de vida.

En la región definida como América Latina y el Caribe, se ubican 13 de los 50 países más afectados por la emergencia climática y el 68% de sus habitantes concuerdan en que esta sería la amenaza más grave a la estabilidad de sus países en los próximos 20 años. Aunque la degradación ambiental ha aumentado significativamente, en esta región aún se encuentra cerca del 50% de la biodiversidad del mundo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2022).

Hasta ahora, tres elementos se identifican en mérito de lo ya expuesto: el modelo económico basado en las apuestas pregonadas desde los organismos internacionales multilaterales deja dudas frente a la generación de riqueza para todos, aportan a la degradación del planeta que avanza a ritmos agigantados y parece que hay pistas que indican que los caminos que busquen responder a estos fenómenos deberían considerar seriamente profundizar la conexión entre la naturaleza y el ser humano.

Otras dos ideas pueden ser reforzadas. Los resultados negativos en materia económica se acentúan más en ciertas regiones del mundo y paradójicamente, algunas de estas zonas gozan del privilegio de poseer una mayor proporción de naturaleza. Este hecho se traduce en una desdicha actual que tiene todos los elementos para transformarse en una esperanza para quienes han llevado la peor parte y para el resto del mundo.

El presente texto es una contribución en esa dirección. América Latina y el Caribe, Abya Yala, como se prefiere denominar desde ciertos sectores que creen firmemente en lo que aquí existe lejos de las etiquetas lingüísticas que lo limitan, tiene todo lo necesario para que sus seres lleven una vida digna, a la vez que se le da un mensaje al mundo: hay otras formas de vivir y de existir, que no son superiores o inferiores a las que se han conocido hasta hoy, pero que sin duda permiten que florezca la vida, la paz y la armonía sin jerarquía entre la naturaleza y el ser humano.

En estas latitudes, existe un país bautizado Colombia por algunos, que aglutina diversos sueños y formas de existir. Todas aspiran a una buena calidad de vida y a esa plenitud que abarca mucho más que lo encerrado por la palabra riqueza. Vivir dignamente, bien o sabroso, son algunos de los términos que pretenden, desde diferentes orillas, expresar esas profundas, legítimas y bellas aspiraciones.

Sin embargo, en el contexto del modelo económico prevalente, las maneras violentas de relacionamiento que a través de la historia reciente luchan por imponerse, emergen en obstáculos que reflejan la encrucijada que hoy asiste a sus habitantes y al mundo.

Este lugar, cómo la mayoría del planeta concentra más de la mitad de su población en las ciudades, lugares que como se vio anteriormente, no fueron inicialmente planeados teniendo en cuenta la unidad entre el hombre y la naturaleza. Tal vez por eso hoy resulta tan grande el reto de pensar reconstruir esa conexión desde las ciudades.

Según las cifras más recientes, en Colombia el 88% del territorio es rural y concentra el 42,2% de la población del país. Este territorio depende más de las dinámicas del mercado y resulta más vulnerable que las áreas urbanas. Entre 2000 y 2021 el ritmo de crecimiento de la población rural ha sido 28% en contraste con el 57% en áreas metropolitanas. En países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), esos porcentajes son de 6 y 13% respectivamente (OECD, 2022).

Esta magnitud de territorio rural, a pesar del avance de las dinámicas depredadoras de la naturaleza, permite que hoy este territorio sea el segundo más biodiverso del mundo y el sexto con mayor volumen de agua dulce del mundo. La mayoría de la población rural empleada -62%- trabaja en el sector agrícola, y la participación de este sector en el PIB pasó de 14% en 1995 a 6% en el 2020 (OECD, 2022).

A pesar de poseer una riqueza exuberante, el modelo económico vigente presenta una paradoja que exige la urgencia de revisar alternativas de manera inmediata:

Mientras entre 2000 y 2021 la economía del país creció tres veces más que el promedio de los países de la OCDE, las tasas de desigualdad se encuentran entre las más altas del grupo (OECD, 2022). Mayor riqueza que no redundará en mayor calidad de vida. Una promesa que se cumple a medias para algunos y que no se avizora en ninguna de las dos vías para otros pues la población rural que habita la mayoría del territorio colombiano es propietaria de una extensión muy pequeña de la tierra productiva (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2016).

Estas cifras proceden de la más reciente misión de la OCDE, solicitada para hacer un diagnóstico y unas recomendaciones para la política rural colombiana. Las orientaciones que de allí se derivan, apuntan a profundizar el modelo económico vigente, uno que hoy, más que nunca, se encuentra en crisis por no dar los resultados esperados y afectar el planeta de una forma excesiva sin ofrecer una alternativa contundente y clara (Guattari, 1996).

La premisa es repetida en gran cacofonía desde los escenarios multilaterales, sin resultados convincentes, por lo menos no para todos. Hay que medir lo que importa para el planeta y las personas. Se reconoce que hay un problema, pero simplemente es cuestión de ajustar y aplicar el desarrollo teniendo más cuidado, partiendo de la ciencia y de los hechos, no simplemente replicando ciegamente instrumentos como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (United Nations, 2021).

Se puede apreciar un afán por repensar la manera en la que se hacen las cosas. Es innegable que eso ha derivado en explorar críticas, ajustes y revisiones, sin embargo, algo que muchas veces pasa desapercibido, es que esa sólo es *una manera de hacerlo*. Afortunadamente esas ruinas sobre las que caminamos abren una esperanza.

Puede haber otras maneras, y este texto es una reflexión que apunta en esa dirección: sin decir que esos esfuerzos de las “grandes potencias” y las más notorias instituciones internacionales son erróneos, desde orillas “otras” pueden pensarse alternativas, e incluso, formas completamente renovadas de abordar la existencia.

Esta crisis es entonces, un momento clave: *“nada mejor que un Viejo Continente para recuperar lo que es común y aceptar, temblando, que hoy la condición universal consiste en vivir en las ruinas de la modernidad buscando a tientas dónde habitar”* (Latour, 2019).

Hay que resaltar los múltiples esfuerzos que desde la modernidad “dominante”, desde ese relato que muchos bautizan occidente, se realizan para cambiar el rumbo de las cosas. Esas críticas no sólo son bienvenidas, sino que son necesarias en medio de las crisis ya descritas. No, esas respuestas se encuentran ligadas a la narrativa del desarrollo y algunas de sus variantes, todas hijas de su contexto y su tiempo (Suárez, 2000).

Una premisa que subyace a esa narrativa ve que el desarrollo debería reemplazar sustituir o prevalecer frente a todas las otras formas de ver el mundo, toda vez que este goza de muy buenos resultados. Las otras cosmovisiones han sido contadas como obsoletas o, en casos más extremos, como inaceptables, en parte porque no manejan o adoptan la principal lógica de construcción de verdad y evidencia postulada por la modernidad que propone el desarrollo: la ciencia y su método.

En muchos casos, esto ha derivado en una suerte de etnofagia (Patzí Paco, 2000) que se alinea con la pérdida de lenguas y culturas, la economía y la política como principios ordenadores, el crecimiento como la máxima aspiración del ser humano, el individualismo como la raíz, la intelectualidad como cultura y la linealidad progresiva como estructura del movimiento en el espacio/tiempo (Prada Alcoreza, 2000).

La lucha por los derechos de las minorías, las mujeres, los negros, los pueblos indígenas, las identidades y expresiones de género diversas, han logrado que se modere esa postura, sin embargo, parece que en algunos casos sólo sofisticada el lenguaje y no logra traducir ese discurso en hechos, creando una suerte de disonancia que aumenta la sensación de frustración en ciertos sectores (García Linera, 2000). ¿Y qué decir frente a los que no se comunican como los seres humanos? Con esto se hace referencia a otros seres vivos que empiezan a verse a

la luz de estos lentes modernos: bienes, objetos y piezas de valor; definidos como una extensión de lo humano, susceptible de conquista y dominación (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario (CEDLA), 2021).

Parece que ante la dificultad cada vez más patente de enseñorearse sobre los seres humanos que han sido históricamente marginados, el dispositivo moderno, busca formas vivas que “no se comuniquen” para seguir con la empresa que le da sentido. Cabe decir que parte de esa lectura equivocada, subyace a la adopción casi irreflexiva de los postulados que soportan una perspectiva moderna-occidental que, aunque asiste a reflexiones críticas desde su interior, se resiste a abandonar preceptos que faciliten su transformación. Parece que la aspiración de fondo fuese la renovación, como una suerte de actualización en las formas, más que una mutación que se identifique como un cambio de fondo en sus fundamentos.

Esta fuerte tensión se ha agudizado y se ha hecho más visible principalmente por dos fenómenos: la crisis climática y ambiental que han dejado ver cómo los seres vivos en realidad *siempre* se han comunicado, pero parece que existe una forma muy cerrada de interpretarlo por parte de la matriz moderna dominante. Sólo hasta que el lenguaje de la ciencia y su método comenzaron a alertar sobre lo que la naturaleza podría estar diciendo, la atención comenzó a aparecer.

Desde la tragedia de los comunes, publicación de finales de los 60, hasta los más recientes estudios del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC por sus siglas en inglés) creado a finales de los años 80 -1988- (Hardin, 1968; Meadows, Meadows, Randers, & Behrens III, 1972); se ha dado cuenta de una voz difícil de escuchar. Algunos grupos humanos sensibilizados, han prestado su voz a los seres vivos para pasar la voz de su clamor. La dificultad está en que, a diferencia de las minorías marginadas, sus maneras de comunicar no son las que usualmente se *validan* para generar cambios.

Las montañas se erosionan, los ríos se secan, las especies de flora y fauna se extinguen, el hielo se derrite, el clima cambia de forma acelerada; sin embargo,

como ninguno de esos seres vivos *investiga, publica un comentario/video en redes sociales o escribe un artículo indexado* en el que exprese con evidencia estas realidades, hasta tanto eso no sucediera -por voces humanas-, los alaridos de los seres vivos que habitan con la raza humana no eran escuchados. El problema es que, la evidencia científica disponible expone que es urgente escuchar y adelantar medidas inmediatas para poder evitar catástrofes de mayores proporciones.

Sin embargo, hay iniciativas que plantean alternativas que se esfuerzan por pensar modos de vida fuera del modelo económico planteado por el desarrollo y por la matriz moderna-occidental (Gudynas, 2014). A partir de cosmovisiones de pueblos indígenas en América del Sur, Ecuador o Bolivia han propuesto el *Sumak Kaysay* (Quechua) o *Suma Qamaña* (Aymara), respectivamente, conocidos todos bajo la sombrilla del concepto castellano *Buen Vivir o Vivir Bien* (Makaran, 2013).

Estas formas que parten de la naturaleza como una forma de existencia integrada a la vida humana, que debe equilibrarse y que no es objeto de esta última, derivan en caminos que cuestionan la ciencia como única fuente de conocimiento, la economía como la forma de relacionamiento y el ser humano como el centro del mundo (Gudynas, 2014).

Estas iniciativas que se han dado a nivel país han presentado numerosas dificultades, dado que se han gestado en el marco de estructuras institucionales que se encuentran enquistadas en el modelo moderno-occidental. Por esa razón, presentan obstáculos para su desarrollo y consolidación, a la vez que presentan múltiples contradicciones y tensiones derivadas de ser proyectos políticos recientes en formación, debate y construcción (Makaran, 2013).

Esta realidad, en lugar de invalidar estas posturas, aporta elementos cruciales para la reflexión y para la exploración de caminos diferentes, a la vez que se profundiza en las premisas que muchas veces se dan por sentadas o verdaderas, pero que de fondo siguen soportadas en supuestos que pertenecen a la cosmovisión que se busca controvertir o transformar.

El presente trabajo surge de comunidades rurales que se encuentran explorando modos de vida que den bienestar social y económico a sus territorios, luego de haber sido afectados profundamente por la violencia, la exclusión y el aislamiento. El Acuerdo de Paz entre el Gobierno de Colombia y las FARC-EP, abrió la esperanza para ciertos territorios que ahora pretenden abandonar la guerra y la marginación, apostando a proyectos de vida colectivos que garanticen un presente y un futuro de no violencia y calidad de vida para todos los seres vivos.

Un aspecto fundamental para consolidar estas apuestas consiste en generar espacios de reflexión para que los proyectos de vida que surjan fortalezcan la calidad de vida de los seres humanos y demás seres vivos, atendiendo a las crisis económicas y ambientales ya descritas.

En ese marco, el presente trabajo corresponde a la etapa inicial de una iniciativa mediante la cual se pretende co-construir, en el largo plazo, una propuesta pedagógica intercultural de diálogo de saberes que contribuya a la generación y consolidación de proyectos de vida colectivos decoloniales con efectos particulares en el bienestar natural, social y económico. Esto como un vehículo que permite generar reflexiones críticas alrededor de las tensiones entre la cosmovisión moderna/occidental, el desarrollo, sus variantes, sus críticas y sus alternativas.

Para llegar a un diseño de un ecosistema<sup>1</sup> que permita la elección libre entre diferentes opciones, es preciso develar las premisas y supuestos que impiden considerar alternativas por fuera de la matriz moderna/occidental. Es importante resaltar la elección, pues no se trata de borrar el desarrollo o satanizarlo, sino verlo como una opción más, con sus alcances, limitaciones, logros y defectos. Eso sí, dejando ver como este descansa sobre presunciones que limitan u obstaculizan formas “otras” de existir y ser. Este proceso implica, como señalaría Arturo Escobar,

---

<sup>1</sup> Se plantea la noción como una propuesta preliminar, la cual sería contrastada, consolidada, desechada o complementada en el ejercicio práctico derivado del desarrollo/diseño/co-construcción de una propuesta pedagógica y su implementación. No es un concepto tomado de algún autor, en principio, ni constituye una categoría definitiva. Es apenas una noción sujeta a debate y a contrastación. Sobre todo en campo.

dejar de hablar del universo eurocéntrico, para abrazar el diseño de un *pluriverso omnichétrico* (Escobar, 2017).

En ese sentido, la primera etapa del proceso de elaboración del mencionado ecosistema consiste en identificar las categorías sobre las cuáles se debe dinamizar la reflexión y la tensión que permita imaginar y escoger entre diferentes modos de vivir/existir. Así mismo, identificar y sugerir acciones, elementos o caminos que permitan conducir la reflexión que se pretende. Los resultados serán elementos fundamentales para tener en cuenta en el diseño del ecosistema educativo intercultural al que se pretende aspirar.

Lo anterior ubica este documento en un artículo de reflexión que se deriva de un análisis documental. Se trata entonces de un aporte inicial, abierto a la discusión, que pretende alentar debates e iniciativas dirigidas a imaginar y considerar formas de vida que transformen la realidad de los contextos, particularmente aportando al bienestar de los seres humanos y de la naturaleza, a partir de reconocer y reflexionar sobre supuestos dominantes que llevan a permanecer en un contexto de crisis.

¿Cuáles son los elementos que debería tener en cuenta el diseño de una propuesta pedagógica que permita construir proyectos de vida que se dirijan al bienestar de los seres humanos y la naturaleza de los territorios rurales que le apuestan a la paz en Colombia? Este trabajo pretende identificar algunos aportes que sirvan de base para ese proyecto, partiendo de dos marcos: a. una aproximación epistemológica al concepto de desarrollo, sus variantes y sus alternativas como propuestas para generar bienestar; b. una revisión de los postulados de modelos pedagógicos críticos, particularmente la pedagogía decolonial y la pedagogía participativa transpersonal o integral.

Siendo esta apenas una reflexión inicial para aportar algunos elementos a la discusión, se logra establecer que, para diseñar alternativas que pretendan transformar profundamente la realidad desalentadora del ser humano del mundo rural colombiano y de los demás seres vivos que lo rodean; es preciso tensionar y



cuestionar profundamente los supuestos que subyacen a la idea de desarrollo, pues esta continúa influyendo y determinando incluso las críticas que se han erigido para responder a la crisis que el modelo socioeconómico dominante ha causado y recrudecido.

Los elementos que se proponen para hacer este cuestionamiento parten de la pedagogía crítica -con referentes como Freire o McLaren-, ya que esta se plantea como un lugar desde el cual, a través de la acción dialógica, se develan las formas en las que una comunidad es esclavizada por una o varias ideas. Esto último con el fin de liberarla de esas nociones que le impiden realizarse como colectivo e individuos. Esta conciencia de opresión y naturalización, son clave para posibilitar la consideración de alternativas que conduzcan a la liberación, a la emancipación real y a la autonomía de los grupos humanos que se han llevado la peor parte en una dinámica de la que algunos han sacado ventaja. (Freire, 1970; Huerta-Charles & Pruyn, 2007).

Esta apuesta, debe acompañarse de un esfuerzo epistemológico, ya que muchos de estos supuestos naturalizados se encuentran tan enquistados y fijados, al punto que llegan incluso a influir en quienes se encuentran pensando propuestas alternativas a las fórmulas socioeconómicas que se proponen para superar la crisis de bienestar de los seres humanos y de la naturaleza que hoy enfrenta el mundo contemporáneo. Esa influencia, distorsiona el enfoque crítico de las alternativas, al punto que termina planteando caminos que refuerzan el sistema que se pretende abandonar.

Acá no se resuelven todos los asuntos. Este es un llamado para seguir profundizando. Identificar esas “verdades” que se elevan a un carácter ontológico que moldean las decisiones y las opciones que se contemplan a la hora de plantear vías para lidiar con la crisis global que vive la especie humana. Al respecto, resulta clave retomar esta reflexión: *“Si tenemos falsas ideas sobre el modo en que están construidas nuestras abstracciones -si, en pocas palabras, tenemos pobres hábitos*

*epistemológicos- nos veremos en apuros... y en verdad ya estamos en apuros”*  
(Bateson, 2006, pág. 304)

Al hacer el ejercicio epistemológico, fue posible identificar dos “falsas verdades” que impiden que los enfoques críticos como los de Zimmerman o Gadotti (Pedagogía Ambiental o Ecopedagogía, respectivamente) o como los de McLaren o Freire (Pedagogía Revolucionaria o del Oprimido, respectivamente), quedaran cortas para develar y emancipar a las comunidades, con tal de posibilitar el diseño de nuevas alternativas.

La idea de la subalternidad que se encuentra enraizada a formas coloniales acompañada de una visión estrecha de la realidad a partir de la racionalización o mentalización de todo lo existente. Ambos aspectos, llevan a revisar otros enfoques críticos, la pedagogía decolonial de Walsh, Ortíz, Arias y Pedrozo; y la pedagogía participativa transpersonal.

Con ellos, se pretende proponer una serie de elementos que apunten a identificar y gestar la emancipación de “falsas verdades” que en últimas impiden que las críticas conduzcan a pensar modos de vida socioeconómicos para el bienestar de las comunidades y los demás seres vivos del mundo rural colombiano. Cabe resaltar, que como se verá en los siguientes apartados, esta inicial aproximación deja más áreas abiertas a la profundización y a la investigación.

A través de tres apartados, uno epistemológico, uno pedagógico y un último de aportes o sugerencias a partir de la relación entre los dos anteriores; se pretende alentar los esfuerzos para identificar y hacer frente a las falsas verdades que han impedido que Colombia y América Latina, o más bien Abya Yala, asuman sus propias posturas y hablen con vehemencia al resto del mundo. Abordando esas falsas verdades, se gestarán alternativas desde estas tierras que permitirán a sus habitantes y a todos los seres vivos que allí conviven, plantear modos de vida que respondan a la crisis que hoy asiste al mundo.

*Para muchos de nosotros, nuestra verdad, [...] está fundamentada en una mentira [...] Como la historia [que te contaste] te brindó tranquilidad en un*

*momento dado, te la has repetido una y otra vez, tantas veces que se reproducía como un bucle en tu cabeza. En este momento, ya incluso dejaste de escucharla, pero sigue ahí, sigue sonando, décadas después. En términos psicológicos, esta historia es tu narrativa inconsciente. Y es una mentira.* (Sharp, 2018)

Es momento de dejar la inútil tranquilidad de las mentiras, las narrativas inconscientes que esclavizan. En su lugar, llegó la hora de abrazar la liberadora turbulencia de la verdad.

### **Objetivo general**

Caracterizar algunos elementos esenciales para la reflexión en el diseño de una propuesta pedagógica decolonial que posibilite el diseño de proyectos de vida colectivos que contribuyan al bienestar natural, social y económico de territorios rurales de Colombia.

### **Objetivos específicos:**

- 1) Caracterizar y analizar conceptos que, desde un enfoque decolonial, conduzcan a reflexiones necesarias para diseñar propuestas pedagógicas para construir proyectos de vida colectivos que contribuyan al bienestar natural, social y económico de territorios rurales de Colombia.
- 2) Caracterizar acciones y prácticas que, desde un enfoque decolonial, permitan diseñar propuestas pedagógicas que conduzcan a construir proyectos de vida colectivos que contribuyan al bienestar natural, social y económico de territorios rurales de Colombia.

### **Marco conceptual, teórico y metodológico**

El presente artículo de reflexión adelanta un ejercicio reflexivo conceptual basado en las categorías propuestas en el enfoque de pedagogía decolonial propuesto por Ortiz y demás autores. Si bien este texto no contiene una propuesta pedagógica, sino que pretende aportar elementos para su construcción en una posterior etapa práctica, para que esta sea decolonial, debe contemplar un diálogo afectivo y una

reflexión configurativa que permita que las construcciones comunitarias que de allí surjan, se desmarquen de toda forma de opresión colonial (Ortiz Ocaña, Arias López, & Pedrozo Conedo, 2018, pág. 131).

El presente texto persigue adelantar una reflexión previa que posibilite el paso previo al diálogo y la reflexión, y este es un observar decolonial, que no es otra cosa que acercarse a la problemática desde una perspectiva epistemológica, con el objetivo de identificar y develar las narrativas que materializan las formas de opresión que impiden pensar, en este caso, modos de vida para el bienestar social, económico y natural de las comunidades rurales de Colombia (Ortiz Ocaña, Arias López, & Pedrozo Conedo, 2018, pág. 131).

En ese sentido, hay dos apartados en este artículo, guiados por la intención metodológica planteada en el texto *“Decolonialidad de la Educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial”* (Ortiz Ocaña, Arias López, & Pedrozo Conedo, 2018): la primera consiste en una revisión bibliográfica orientada a un análisis epistemológico del concepto de desarrollo, siendo este último la apuesta del sistema moderno/occidental para garantizar el bienestar de los seres humanos y su entorno. De allí se identificarán, algunas categorías que han sido utilizadas tanto para realizar críticas a este modelo, como para plantear alternativas al mismo.

Una segunda parte sugerirá unos principios teóricos y metodológicos a partir de la pedagogía crítica, especialmente los enfoques decolonial y transpersonal, con los que se espera aportar elementos para analizar las categorías que resultan del análisis epistemológico realizado. Cabe aclarar que, aunque se trate de un análisis de textos, dados los marcos conceptuales y referentes pedagógicos consultados como base, el trabajo apunta a un enfoque epistemológico que se reflejaría en una práctica pedagógica de orden socio crítico. No obstante, este texto pone bajo examen este mismo enfoque, ya que postula la necesidad de realizar una “crítica de la crítica”.

## ***Aproximaciones epistemológicas al desarrollo. Del afán de supremacía y otros demonios***

*“Las invenciones científicas lejos de liberar del hambre de la ignorancia y del trabajo envilecedor, lo aumentan y hacen más refinada la servidumbre”*

Fragmento canción “La ciencia de la autodestrucción” de La Pestilencia. Álbum “La muerte... Un compromiso de todos”, 1989.

*“Ya mis rodillas se vuelven astillas. La copa donde bebíamos todos la hemos roto porque sin saberlo cada uno se sentía más sabio que el otro, turbando los anhelos de vida”*

Fragmento canción “Me arrepentí de morir” de La Pestilencia. Álbum “Las aventuras de...”, 1993.

Cuando Gregory Bateson hace la reflexión sobre el día y la noche, llama la atención a la manera en que estos se oponen por su diferencia, pero como esa oposición no existe como anulación. Ambos existen, suceden, y no se definen a partir de la aniquilación de uno de ellos (Bateson, 2002). Pareciera que esa sabiduría natural se ha ido perdiendo con el tiempo, producto de deificar un método y sus resultados: la ciencia, la modernidad y su condensación en el desarrollo como forma de organizar la vida de los seres humanos.

Profundizando con la alegoría propuesta, el día y la noche no ocurren de la misma manera en todos los lugares de la tierra. Hay lugares en los que la noche predomina sobre el día, otros en los que sucede, al contrario. Otros en los que existe un balance dinámico entre día/noche, y otros en los que se produce un equilibrio preciso entre ambos. Ninguna realidad se impone sobre las otras. Todas coexisten en este planeta de particularidades.

La visión moderna del desarrollo ha vinculado el bienestar al acceso a más y mejores bienes y servicios. En efecto, el estándar de vida resulta ser la manera de medir ese acceso. Las personas resultan depender más de la técnica para su supervivencia.

Tales diferencias persisten en el tiempo y se refuerzan. Obtener más y mejores bienes y servicios a través de ciertas prácticas económicas, produce una doble

sacralización: por un lado, de quien los obtiene y por otro, de las prácticas que este lleva a cabo. El prestigio está asociado entonces a unas personas y sus prácticas (Langdana, 2022, pág. 326). El bienestar resulta ser un asunto de reputación, respeto y prestigio económicos institucionalizados socialmente de unos grupos humanos y sus prácticas.

Desde esa perspectiva económica se erige el concepto de desarrollo al cual subyacen las aún vigentes ideas de escasez de recursos, de tensión “lógica” entre eficiencia y equidad (Mankiw, 2020, págs. 2-3), así como de un incentivo a acumular y desear más, pues obtener más bienes y servicios, mejora la calidad de la vida (McDonald, 2022, págs. 1-4).

De esta visión surgía un relato utópico en el que aumentar la técnica, los bienes y servicios, generaría tanta riqueza al punto que se eliminaría la pobreza y la miseria de la tierra. La prosperidad de unos cuantos, se convertía así en la promesa de un futuro mejor, siendo el presente una realidad imperfecta que debía volverse un pasado a olvidar. Los pobres y los marginados dejaban de serlo si hacían su vida como los privilegiados. La forma de vivir y las prácticas de estos últimos resultaban ser una suerte de “casa modelo” para la humanidad (Gell, 2016, pág. 313).

Pronto, esta carrera de imitación, lejos de llevar a la prosperidad creó una idea de futuro irrealizable (Gell, 2016, pág. 313). La acumulación y el privilegio de algunos conduce a una inequidad que se profundiza y se mantiene vigente (Frank, Bernanke, Antonovics, & Heffetz, 2022, pág. 119). De alguna manera, desde la colonización, pasando por la postguerra y llegando a la globalización, los países de América Latina (y algunos grupos poblacionales privilegiados al interior de estos) se convirtieron en seguidores del modelo “de los ganadores”, convirtiéndose en prisioneros del futuro imposible del desarrollo, los que siempre irán a paso rezagado delante otros.

Esos otros son quienes, además de convertirse en “modelos” de referencia, lo son también porque llevan ventaja en la acumulación de bienes y servicios (Reimers & Chung, 2016, págs. 16-23; Kothari, Salleh, Escobar, Demaria, & Acosta, 2019, pág.

22). Aunque a principios de los 90, existían ya críticas a esta aproximación, la globalización llevó a que surgieran clases que lograran acumular y diferenciarse, creando una ilusoria posibilidad de ascenso para algunos, no obstante, ante la escasez, esa clase “media” persiste rezagada, aunque esté un poco más adelante que la marginada (Kothari, Salleh, Escobar, Demaria, & Acosta, 2019, pág. 23).

Esta persistente clasificación asimétrica, nos indica el primer supuesto para determinar si una acción es moderna/desarrollista clásica: la **subalternidad**. Esta visión tiende a eliminar la diversidad y genera un escándalo artificial: los otros. Aquellos que están atrás y que deben quedar en el pasado, quienes no son occidentales (modernos/desarrollados) o los que no lo son lo suficiente. Ambas se pueden ubicar temporal y geográficamente (Morley, 2007, pág. 317).

Esa etiqueta, hace simplemente imposible abandonar dicho lugar, al punto de profundizar la asimetría y generar una línea ascendente hacia el futuro que se hace, no sólo inalcanzable sino imposible, pues tiende a ser cada vez más inclinado: Los países y grupos humanos privilegiados, no se congelan en el tiempo, siguen “mejorando” o acumulando más bienes y servicios. El mecanismo opera a su favor, dándoles más participación en la escasez, dejando el sinsabor a “los otros” que siempre tendrán menos, así acumulen más (La ligne d'horizon, 2003, págs. 28-29).

Esa etiqueta “otros”, está determinada por un pronunciado rasgo efectista en el que los logros son señal de correcta asimilación del sistema, mientras los fracasos son vistos como muestras de una necesidad de actualización constante. Los modernos y desarrollados, son los deseables, y los subalternos como los vestigios de una versión desmejorada cuyo problema se resuelve con la actualización (Appadurai & Alexander, 2020). Esta particularidad, puede concretarse en un segundo supuesto que subyace a las ideas asociadas al desarrollo: el **binarismo**.

Tomado de los estudios de género, este concepto alude a que existe cierta oposición y rivalidad entre los desarrollados y los otros. Este aspecto puede encontrarse bajo el concepto de dualismo antagónico (Bateson, 2002). Sin embargo, se alude al concepto binario, pues no es una rivalidad que permita una

coexistencia, sino un reemplazo, una desaparición, una presencia que aspira a ser excluyente. Al ver a los subalternos como comunidades del fracaso, subsiste una idea tácita de eliminación (Anzaldúa, 1987; Boyce, González-Polledo, & Posocco, 2020; Gallego Montes & Giraldo Aguirre, 2023).

Esos otros, que coincide con ser grupos marginales -negros, indígenas, africanos, latinoamericanos, pobres, mujeres, etc.-, se reconocen como versiones “fallidas” del sistema, que deben actualizarse para su bienestar, para “su desarrollo”. De allí que muchas formas de violencia -desde la estructural hasta la física- tengan un cierto grado de soporte simbólico: los otros son versiones que deben ser eliminadas por vía de la actualización (Ojeda, 2022).

Los otros tres supuestos derivados del concepto desarrollo que se resaltarán, refuerzan y profundizan los ya expuestos. Esto debido a que cada uno de ellos genera una distancia mayor entre los privilegiados del desarrollo y los otros. Desde múltiples perspectivas se ha analizado la manera en que la idea de desarrollo se soporta en la **fragmentación** como un supuesto que determina la manera de aproximarse a la experiencia de lo real (Capriles, 2012).

Diferenciar entre nosotros y los-otros significan clasificar, que a su vez implica separar, es necesario establecer unas características que hagan esas distinciones. Esto llevó a fragmentar. Por ejemplo, el trabajo intelectual -bueno- del trabajo manual -no tan admirado- (Sohn-Rethel, 2001). Aunque resulte similar al binarismo, no se expresa de la misma forma, pues se trata de crear una diferencia artificial que no existe en la práctica. Siguiendo el ejemplo, no puedo dejar de habitar el cuerpo para pensar, pero puedo concentrarme en lo último, llevando lo último a la mínima expresión (Bateson, 2006, pág. 390).

Este ejercicio resulta muy problemático, pero muy útil para diferenciar. Es más probable que quienes estén en la cúspide del desarrollo sean individuos intelectuales -sin importar cuán destacado sea o no en actividades manuales o del cuerpo-, mientras que una persona de cuerpo extraordinario, con un intelecto “no tan brillante” le sea más difícil entrar en la escala de mayor admiración. Lo mismo



sucede con las perspectivas y experiencias espirituales o metafísicas. Estas son entendidas como rasgo distintivo de los otros (Bateson, 2006, pág. 341).

Separarnos de lo corporal, fragmentar nuestra comprensión de la realidad, contribuye irremediabilmente al arraigo de dos supuestos que condicionan con fuerza la aplicación de la idea de desarrollo: el **cognocentrismo** y el **antropocentrismo**. En el afán de encontrar el referente del “mañana mejor”, un modelo que nos oriente al desarrollo, se produjo una necesidad peligrosa de eliminar de nosotros los rasgos de los “otros” como una forma de diferenciar y suprimir el fracaso. Como resultado, se obtiene un aislamiento que nos lleva a la extinción propia, pues simplemente nos quita aspectos reales de nuestra existencia, que a la vez son puentes de diálogo con lo que se insiste en llamar “otro”.

El primero de los nombrados supuestos, postula una afirmación: los procesos mentales determinan la manera en que discurre la existencia. De allí que se privilegie la ciencia, el método y la reflexión racional como la manera más adecuada de acercarse a la realidad. Esa es una manera de fragmentación del individuo, que traslada la rivalidad y la violencia a la intimidad: soy más desarrollado entre más racional sea y menos dominen las formas del cuerpo. Se trata de una supremacía del mundo de las ideas sobre otros mundos (Latour, 2013, pág. 36).

Sin embargo, este supuesto es una creencia que parte de extrapolar los buenos resultados que la ciencia, el pensamiento y la razón han aportado a la humanidad a una regla general. Es entonces un argumento que antoja a falacia: Como la ciencia y la razón han dado buenos resultados, es lo único que puede darlos. Por separado, parece un argumento débil, pero si se combina con los demás supuestos, resulta que la empresa científica es un recurso muy occidental, moderno y del desarrollo. Algo que no tienen (no de la misma manera) los “otros” que queremos dejar atrás. Y este contraste goza de mayor radicalismo cuando de religión o espiritualidad se trata. Parece que los mundos son irreconciliables o, en el mejor de los casos, sólo pueden coexistir si es la razón la impera sobre lo metafísico, se reemplaza la magia de lo esotérico y lo místico, por la magia del saber (Gell, 2016; Morley, 2007).

El segundo rasgo paradigmático identificado en la idea del desarrollo se puede rastrear siguiendo la lógica que se desprende de la conjunción de todas las afirmaciones expuestas en el capítulo. Puede ser que esta sea la menos intencionada reflexión, pero detrás de la cual se puede encontrar el efecto más letal de la idea del desarrollo: la separación entre el hombre y la naturaleza. Los seres vivos no humanos, se perciben corporales, instintivos e inanimados. Encarnan la forma más pura del “otro” que se pretende eliminar a través del desarrollo. Con o sin intención, se declaró una guerra a muerte con la naturaleza, no solo desde la perspectiva de la acumulación, sino también de la existencia (Haraway, 1995, pág. 72).

De allí que elaboraciones tales como el desarrollo sostenible presenten obstáculos tan profundos en su aplicación: no es posible empatizar con una forma de existencia que representa, de algún modo, todo lo que se busca dejar atrás (Kothari, Salleh, Escobar, Demaria, & Acosta, 2019). En efecto, esta idea sigue teniendo una lógica detrás: que la vida natural discurra armónicamente, depende del ser humano. Esa lógica instrumental de los seres no humanos, subsidiaria y diferente a la existencia de la humanidad, no es otra cosa que una idea provisional que ha resultado un error que acarrea grandilocuentes consecuencias nefastas (Haraway, 1995, pág. 257).

Desde que pensadores como Iván Illich o Wolfgang Sachs desde diversas orillas comenzaron a impulsar críticas al desarrollo, mucho se ha escrito sobre los paradigmas e imaginarios que subyacen a este modelo de vida. El presente trabajo pretende aportar con los supuestos identificados que obstaculizan pensar otras alternativas, incluso desde las críticas que se hacen desde dentro del mundo occidental/moderno. Son afirmaciones que impiden ver el mundo desde una lógica diferente a la occidental (Sachs, 1996, pág. 6).

Esta necesidad surge de un cansancio doble que deriva en lo que Byung Chul-Han denominó la muerte del alma (Han, 2012, pág. 72): Las comunidades rurales no ven cumplidas las promesas sugeridas por abrazar el desarrollo. Al contrario, cada vez las ven más lejanas o difíciles. Por otra parte, desde el desarrollo, las alternativas

que se postulan resultan ser insuficientes o temporales, dejando mayor desgaste y desazón. Se pide a gritos algo “diferente”.

La crisis climática a la que el mundo asiste hoy sucede en parte gracias a un modelo desgastado que no logra identificar sus propias trampas, en parte por su incapacidad de leerse desde otras orillas. Siendo el mundo rural parte del escenario donde se evidencian las tensiones que aumentan la crisis, este resulta ser entonces el lugar indicado para plantear alternativas que acudan a otras perspectivas para explorar respuestas diferentes. En ellas, como veremos, puede ser que “los otros” del ayer, del hoy y del mañana, aporten elementos cruciales para abrazar modos de vida que sean más apropiados para la crisis que la especie enfrenta en la contemporaneidad.

A continuación, se exponen algunas perspectivas que pueden ayudar a tensionar estos supuestos, teniendo en cuenta que es preciso siempre reescribir un pasado, pues el poder de la historia no está en ser una ficción elaborada, sino en su pretensión y posicionamiento como verdad (Trouillot, 1995). Este camino está en construcción y todas las críticas siempre son bienvenidas en aras de explorar opciones ante la falta de claridad que asiste a la economía y al proyecto de vida de la especie humana.

Para poder actual de manera distinta hoy, es necesario volver a lo pasado desde una perspectiva terapéutica, pues la historia a la humanidad, lo que el recuerdo a un individuo: le condiciona crucialmente su manera de comportarse (Trouillot, 1995). Los supuestos explorados en este acápite son premisas con pretensión de verdad absoluta que se han enquistado profundamente en la humanidad. Se trata de una cognición social o sesgo implícitos (Greenwald & Banaji, 1995; Mitchell, 2018).

De esta forma se pretende hacer visible el sesgo que genera la aplicación de estos supuestos (Thugaraisingham, 2013), para de esta manera reflexionar sobre el pensamiento (Ross, 2014) y detectar posibles ilusiones que obstaculizan construir formas de vivir y existir más acordes con la vida propia y la que nos rodea (Pöhl, 2017). El reto más complejo de este esfuerzo está en la necesidad de sustraer, o

transformar radicalmente muchas ideas de estos supuestos, algo que suele resistir nuestra existencia como forma de supervivencia. Adicionar es más cómodo (Adams, Converse, Hales, & Klotz, 2021).

El problema está en que el modelo económico vigente presenta fallas estructurales que, si la crítica no aborda, termina atrapado en un círculo de adiciones que redundan, probablemente, en profundizar sus negativos efectos. Todas estas formas que toma la idea de desarrollo encarnan un pensamiento que puede ser fuente de diversas crisis: la superioridad eterna. Lo que funciona en un momento determinado, es lo mejor, y funciona para siempre. Parece ser que todo lo que sucede es provisional y fluye dinámicamente entre los puntos que hemos llamado futuro y pasado.

El desarrollo es una forma de existencia que ha dado unos resultados específicos. No se trata de negar eso, se trata de ver que las maneras “otras” de vivir no pueden ser juzgadas a la luz de dichos resultados, y eso no lleva necesariamente a abandonar el desarrollo en ciertos contextos (Souriau, 2009). Quizá parte de la respuesta está en la existencia paralela de todas las posibilidades: “[...] *la mayoría de las tensiones [...] procede de que, para juzgar la veracidad de un modo, se utilizan las condiciones de otro modo.*” (Latour, 2013, pág. 32).

***Aportes pedagógicos desde mundos “otros”. Diferentes caminos llevan al bienestar, y no conducen a Roma.***

*“Si nos quieren conquistar, tendrán que quemarnos vivos [...] Al cantar esta canción tengo algo que contarles, que desde ahora quiero ser dueño de mis pasos de baile [...] La gente dice que el baile solo es una diversión y el artista extranjero se lleva la comisión. Hoy me quitaré el miedo a sentirme en la vanguardia, sin tener que ir a New York para ver allá que pasa [...] ¿Seremos capaces de bailar por nuestra cuenta? ¿Seremos capaces de bailar? ¿Seremos capaces de pensar por nuestra cuenta? ¿seremos capaces de pensar? ¡Basta ya de interrogar!”*

Fragmentos canción “El Fin de la Infancia” de Café Tacuba. Álbum “Re”, 1994.

*“Retroceder es vivir, enfrentarse es morir”*

Fragmento canción “Soldado mutilado” de La Pestilencia. Álbum “Las aventuras de...”, 1993.

*“Vivimos para nuestra necesidad. Sin pensar actuamos y no respetamos lo natural, cuando vamos a actuar, salvémonos ya”*

Fragmento canción “Desnutrición en Somalia” de La Pestilencia. Álbum “Las aventuras de...”, 1993.

Desde una perspectiva crítica, la historia resulta ser un escenario de violencia campal, pues desde el mundo de las ideas, pretende mostrar o diferenciar lo cierto y lo ocurrido de lo que no lo es. Muchas de sus conclusiones, cuando son socialmente aceptadas por las mayorías, suelen soportar lógicas de poder abusivo que gozan de cierta resistencia al cuestionamiento.

El desarrollo como modo de vivir y existir, enraizado en la economía y el crecimiento, posee un relato de la historia lineal, en el que se aspira a un mañana liberador que resulta de un entierro del pasado. De alguna manera, esta lógica genera una dinámica de poder que ubica al hombre del futuro por encima de aquel que habita el pasado. Las características que se rastrearon en el capítulo anterior son algunos rasgos profundos de esos “otros” de ayer que, de alguna manera, se espera que dejen de ser.

Hablando de esa asimetría, podría decirse que *“la mayor característica del poder puede ser su invisibilidad; el mayor reto, mostrar sus raíces”*. (Trouillot, 1995). Las perspectivas que en este apartado se retoman, pretenden contribuir a develar esas raíces que obstaculizan plantear alternativas “otras” que hagan posibles modos de existencia que aborden las múltiples crisis que la especie hoy enfrenta.

Recientemente se han encontrado evidencias que dejan ver los sesgos que el desarrollo posee para comprender el mundo, que a su vez dan cuenta de cómo ciertas narrativas se convierten en las raíces de las dinámicas de poder que subyacen al desarrollo. Un procedimiento quirúrgico llamado trepanación, que consiste en abrir un agujero en el cráneo, fue ejecutado en gran parte del Siglo XIX. Se encontró que la tasa de supervivencia de los pacientes sometidos a esta operación durante los años 1861-1865, en pleno período de la Guerra de Secesión ocurrida en Estados Unidos, oscilaba entre el 45 y el 56%.

Dicho estudio hizo un contraste con la tasa de supervivencia de las personas que bajo el imperio Inca fueron sometidas al mismo procedimiento con técnicas más “rudimentarias”. El sorprendente hallazgo, representa una oportunidad dorada para quebrar los relatos paralizantes que descansan en los fundamentos del imaginario occidental/moderno del desarrollo: durante el periodo comprendido entre 1.400 y 1.500 d.C. se encontró que dicha tasa oscilaba entre el 75 y 83% (Kushner, Verano, & Titelbaum, 2018).

Ni en el pasado está necesariamente el atraso, ni en lo rudimentario el fracaso. *“Mientras que algunos de nosotros debatimos sobre qué es la Historia o fue, otros la cogen en sus manos”* (Trouillot, 1995, pág. 133), sin que esta sentencia se vuelva la justificación de una añoranza romántica del pasado, como sugiriendo que debemos habitar y ser como fueron los seres humanos del pasado; si rompe con la idea del desarrollo que establece como ciertas personas -indígenas-, de ciertas latitudes -Incas-, con ciertos métodos -rituales-, son “otros” totalmente bárbaros y monstruosos que deben quedar en el pasado y ser olvidados.

La sugerencia está en agarrar este y otros múltiples descubrimientos del pasado desde las manos de los que el desarrollo ha denominado “otros”, para ofrecer una posibilidad de crear modos de vida desde su lugar. A juzgar por resultados, hay momentos del pasado y del presente que pueden considerarse perversos como otros que son todo lo contrario. El desarrollo ha dado calidad de vida a muchas personas, pero eso no niega que otras formas también lo han hecho. Los Incas y los europeos han logrado excelentes resultados en la medicina, y ambos también han causado desastres a través de la guerra y la violencia. En ese sentido, ninguno es mejor o peor que el otro, y en ambos se encuentran cosas rescatables como otras tantas deleznable.

Reconocer esto difumina la segmentación ellos-nosotros y permite un acercamiento que muchos expertos y estudiosos han adelantado hacia esos “otros”. Desde las crisis que se han sucedido en medio de la implementación del desarrollo, la urgencia de entender y encontrar respuestas diferentes, el estudio del extractivismo

(Gudynas, 2015), de las comunidades étnicas existentes (Escobar, 2020), de los proyectos indígenas nacionalistas en el marco de procesos democráticos (García Linera, 2020), entre otros, ha permitido visibilizar esas historias, agarrarlas y abrir caminos a partir de otros mundos que, si bien no son mejores, por lo menos son posibles.

Esta aproximación desde la teoría crítica, en la que se busca profundizar en las relaciones de dominación, develar aquellas prácticas que las sustentan y finalmente transformarlas para la emancipación de los dominados (Giroux, 2003), resultó en un ejercicio muy promisorio de enorme utilidad para el mundo del presente. La fantasía postmoderna de la subjetividad no se encuentra en el ámbito individual, esta se da también y con mucha potencia en escenarios colectivos (Guattari, 1996).

Formas distintas, modos de vida que no están establecidos en el desarrollo y que funcionan, en un mundo donde esta es la forma dominante, rompió con la idea de principio y fin, abriendo así la posibilidad de la coexistencia de formas de existencia diferentes, sin su necesaria anulación. El mundo en rizoma, heterogéneo, donde la linealidad no es el destino sino apenas una opción (Deleuze & Guattari, 2002).

Los encuentros que la teoría crítica posibilita con los marginados del desarrollo, sobre todo con aquellos que eran considerados figuras de un “pasado arcaico”, generan estas y otras reflexiones que aportarán algunos supuestos que permitirán tensionar y cuestionar las afirmaciones que subyacen a la idea del desarrollo y que fueron identificados en el apartado anterior.

Siguiendo con el camino que abrió la teoría crítica, el sólo hecho de encontrar en el presente formas de vida lejos del desarrollo, tal como se mencionaba, estudiarlas y ver su viabilidad, aparece el primer supuesto para el cuestionamiento. No se trata del universo, como una forma válida de ver el mundo. En palabras de Arturo Escobar, se tratan de muchas formas distintas y viables de existir en el mundo, un **pluriverso** (Escobar, 2020).

Para salir de las lógicas de la dominación, se comienzan a ver maneras de extender a los marginados, prácticas que solamente estaban bajo la tutela de los privilegiados: estudiar, investigar, tecnificar, entre otros. Todas herramientas para evitar y contrarrestar el ideocidio que provoca la división ellos/nosotros (Appadurai, 2013). En esa perspectiva, la pedagogía crítica aporta elementos para desescolarizar la educación (Illich, 2006), llevar las reflexiones y la autocomprensión sobre la opresión a quienes son sujetos de la dominación (Huerta-Charles & Pruyn, 2007); y emplear las preguntas y el diálogo como formas de conciencia, liberación y transformación del oprimido (Freire, 1970).

Sin embargo, el acercarse al otro y descubrir que existen modos de existencia viables fuera de lo estipulado en el desarrollo, deja ver que la opresión no sólo está por la subalternidad que define los deseos y las carencias. En el afán crítico pedagógico de alfabetizar, como diría Freire, hay algo que sigue dejando atrapado al otro en su subalternidad: las herramientas de emancipación son las mismas escasas que han perpetuado el privilegio. En ese sentido, aparece la siguiente trampa: *“si dependiéramos de los países globalizadores seríamos siempre países globalizados”* (Gadotti, 2002, pág. 24).

En ese escenario, el dolor de la marginación, de la pobreza, de la discriminación, de la violencia, es un asunto temporal que se resuelve con el acceso a las herramientas que acaparan los privilegiados. Se convierte en un tema de lucha y poder por esos privilegios -conocido como lucha por los derechos- que asume el fracaso como un asunto que se resuelve por el acceso (Appadurai & Alexander, 2020). Buscar la justicia y la ética desde el desarrollo, implica eso: redistribuir, luchar, visibilizar y reivindicar las inequidades que persisten por ese lugar de rezago.

Esa forma no sólo es válida sino también deseable, justa y apropiada. No obstante, el encuentro con otras formas posibles permite ir más allá: la calidad de vida del subalterno no depende *exclusivamente* de acceder a los privilegios que, aunque sigue las reglas del juego, no obtiene por cuenta de las asimetrías mismas del



sistema. Es allí donde aparece la teoría decolonial e impregna también a la pedagogía.

Detrás de la subalternidad y de la definición del “otro” como alguien a dejar atrás y superar, se genera una sensación de extinción de las formas de existencia diversas, dejando que la crítica se concentre en la manera a través de la cual se denuncia la dominación y se luchan derechos para llegar a versiones justas del desarrollo. Hacerle crítica a esa crítica, deja ver que en la emancipación desde el desarrollo subsisten nuevas formas de dominación (Muñoz Gaviria & Runge Peña, 2021, pág. 262). El desarrollo sigue siendo el rey y como “no existen otras opciones”, hay que ver de qué manera liberamos bajo sus reglas. Esa crítica termina, de algún modo, siendo una sabiduría funcional a la matriz desarrollo-occidente-modernidad que en el fondo no cuestiona su autoridad (Díaz Hernández, 2004, pág. 276; Despret, 2008, pág. 240; La ligne d'horizon, 2003, págs. 44-48).

Se propone la **decolonialidad** como un supuesto clave y medular para poder explorar modos de vida alternos que ofrezcan respuestas diferentes a las crisis que hoy asisten al mundo. Este enfoque se encuentra en construcción y revisión constante y se puede decir que encarna el epítome de la perspectiva crítica en la actualidad. El quiebre está al desenmascarar la forma más oscura y cruel de la subalternidad (Yusty & Álvarez López, 2019): pensar que sólo se supera obteniendo los privilegios propios de la matriz moderna.

El desarrollo, como subproducto de la modernidad occidental, inserta en el subalterno una lógica que lleva a que, desde su modo de vida, acepte su condición inferior y desee ser superior a la manera del privilegiado. A pesar de que ya no está bajo la tutela de un amo -se ha descolonizado, con “s”-, sigue teniendo una perspectiva desdeñosa de su identidad, su pasado, su herencia, sus raíces y su historia -no se ha decolonializado, sin “s”. Es decir, sigue pensando y viviendo como dominado- (Ortiz Ocaña, Arias López, & Pedrozo Conedo, 2018, pág. 16; 44).

Desde esta perspectiva, repasar la historia y acercarse a formas de existencia que aún perviven, poder ver que son viables y deseables fuera del desarrollo, quiebra la

lesión más profunda del proceso de subalternidad: el creer y confiar en sí mismo como un sujeto creador. El dominado puede vivir dignamente teniendo como referente al “desarrollado”, pero despojado del supuesto subalterno o persistiendo en el giro decolonial -como diría Ramón Grosfoguel-, puede ser también un referente. Desde una perspectiva decolonial, ya no se trata de buscar otras alternativas -sin salirse del marco del desarrollo- sino buscar alternativas “otras” -fuera del marco y emanadas/creadas por quienes son excluidos por el desarrollo- (Ortiz Ocaña, Arias López, & Pedrozo Conedo, 2018, pág. 65).

Como se vio en el acápite anterior, la construcción de la otredad implicó la fragmentación, despojando al subalterno de todo aquello que lo conectaba con su herencia. Sin embargo, el encontrarse cara a cara con el marginado y ver que la vida digna también lo acompaña, ha ido ambientando un retorno a las herencias y orígenes olvidados. La crisis ambiental en particular ha llevado a indagar en esas formas “otras” de relacionarse con la naturaleza.

Al encontrarse con formas budistas orientales o modos de vida posicionados políticamente en América Latina, reaparecen dos elementos de interacción que se perdieron en la fragmentación propuesta por el pensamiento occidental enraizado en el desarrollo: el cuerpo y el espíritu. Si sólo el lenguaje científico y verbalizado que proviene del mundo de las ideas se reconoce como elevado y deseable, la ruptura con la naturaleza resulta ser una consecuencia apenas obvia.

Desde la expresión del cuerpo hasta formas de contacto con una consciencia ampliada por fuera del entendimiento, son elementos clave de estas formas “otras” que facilitan la conexión con toda forma de vida. Esas maneras se trasladan del cartesiano “pienso luego, existo” al “Existo luego, soy”. La experiencia vital precede a la reflexiva (Sedgwick, 2018, págs. 172-173).

El acercamiento a comunidades como los Aymara en Bolivia o los Quechua en Ecuador, de quienes viene el modo de existencia conocido como Buen Vivir (Schavelzon, 2015; Torres-Solis & Ramírez-Valverde, 2019) y que responde a los conceptos Suma Kawsay y Suma Qamaña, respectivamente, pone sobre la mesa

el valor de la espiritualidad como un aspecto que reduce la soberbia humana, pues existen aspectos no visibles de la realidad que sólo son accesibles a través de experiencias vitales cosmológicas no mentales. La categoría que utilizan para agrupar esas manifestaciones la denominan cosmocimiento -como posibilidad frente al conocimiento- (Álvarez Quispe, Chura Mamani, & Callisaya Acero, 2018).

Desde la crítica occidental científica, arraigada en el desarrollo y sus variantes, estas revelaciones se han teorizado e incorporado. La espiritualidad como un fenómeno relacionado, pero apartado de la religión, se concibe como una consciencia intrínseca de la que nos alienamos si la pensamos. Pero que no por pensarla la evadimos, es inevitable (Wilber, 2006). Desde la psicología, a esta forma consciente que conecta al individuo y las colectividades con la experiencia de vida, más allá de lo mental, se le conoce como **transpersonal** o integral. El conocimiento de la realidad es una experiencia vital más allá de lo mental (Friedman & Hartelius, 2013). Este supuesto es clave como una forma de conectar con la vida, cuestionar la fragmentación y el antropocentrismo.

Este enfoque entra en diálogo con la educación y propone la pedagogía participatoria o integral como una plataforma de enseñanza en la que se involucra cuerpo, mente, vida y corazón, sin seguir secuencias ni prioridades (Ferrer, 2017). Si bien el esfuerzo por cuestionar el cognocentrismo subyace a esta propuesta, su afán de presentar un método, un proceso, genera una forma muy científicista y occidental de presentarlo. Este mismo autor presenta el enfoque diamante de Almaas como una forma de oponerse a esta crítica privilegiando la incertidumbre. En su afán de abogar por el equilibrio, la pedagogía participatoria busca no jerarquizar, pero al enmarcarse en un proceso y validarse distanciándose de la incertidumbre, postula un discurso que sigue las lógicas de subalternidad y binarismo tan propias de la idea de desarrollo-moderno-occidental (Ferrer, 2017).

No se trata de invalidar el ejercicio, que aunque en la psicología y en la estructura académica reivindica la necesidad de integrar lo espiritual y lo corporal a la experiencia vital de la reflexión, pero si se trata de mantener el esfuerzo crítico sobre

lo crítico que este texto plantea desde lo decolonial, pues existe un permanente riesgo de caer en nuevas formas de dominación a partir de una aceptación tácita o explícita de una preferencia por las formas occidentales.

Pero estas categorías permiten ver una realidad que emerge de la lectura del “otro” con estos lentes: desde el cuerpo y el espíritu, lo vital permite una comunicación directa y empática que comunica a los individuos y comunidades con otros seres vivos no humanos. Esta forma de comunicación la naturaleza es tan contundente que, mediante la interacción constante, transforma las prácticas de los seres humanos radicalmente (Despret, 2008).

La crisis que el desarrollo ve como un problema a resolver a través de sus métodos y técnicas, desde estas otras orillas, es una oportunidad para explorar maneras “otras” de asociarnos en un mundo común con los seres vivos desde experiencias vitales corporales y espirituales (Despret, 2016). En otras palabras, estos modos de existencia consideran estas dinámicas como mensajes o manifestaciones del cosmos y otras formas de vida a las que se puede responder sin que eso implique una solución o resolver algo. En ese sentido, una pista desde la crítica aparece, al insistir en que quizá no se trata de estar viviendo el Antropoceno, ni de resolver nada. Lo mejor entonces es seguir con el problema para que este conecte con formas “otras” de relacionarse con la vida (Haraway, 2019, pág. 20; 60).

De todo esto se desprende un supuesto que tensiona las premisas del desarrollo: **biocentrismo transpersonal**. Esto no es otra cosa entonces que recuperar las herencias culturales e históricas que nos llevan a tener experiencias vitales corporales y espirituales que nos permiten hacer parte de una interacción con la naturaleza, a través de la cual se posibilitará la creación o concepción de modos de vida “otros” que vayan por el bienestar de la vida.

El último concepto con el que se pretende cerrar este apartado, que se considera tensiona la fragmentación y la integralidad con la que se busca responder desde las críticas que emanan del desarrollo, es una propuesta propia a partir de algunas inferencias. Por supuesto, se trata de un postulado provisional que persigue insistir

en la crítica desde el margen como una forma de subvertir la dominación y todas sus maneras adaptativas mediante las cuales sobrevive.

Lo anterior también reconociendo las limitaciones de sugerir un concepto en medio de un ejercicio académico, inscrito en el lenguaje occidental y con las concreciones propias de la mente y del mundo de las ideas. En ese sentido, es un recurso para llamar la atención en cómo la integralidad es una noción peligrosa, con vocación de unidad, que plantea la manifestación de diferentes dimensiones como parte de “un todo”. Esa forma convergente es problemática, pues de algún modo se circunscribe en la lógica binaria de ellos/nosotros, al punto que estandariza y elimina la diferencia para fundir todo en “una sola cosa”.

Por esa razón, se propone que con los pluriversos, las experiencias vitales del biocentrismo transpersonal y la decolonialidad, no se apele a la integralidad, sino a las mezclas y combinaciones de diversas formas “otras”, sin insistir en la eliminación o la supremacía entre las diferencias. Ese proceso se conoce como **amalgamiento**. La vida hermana y une a todas las formas de existencia bajo la experiencia vital, pero esto no significa que no se reconozcan las diferencias y se puedan ver claramente en medio de esa asociación. Este supuesto provisional, puede representar un prototipo del relacionamiento que los modos de existencia alrededor de la vida, pueden contemplar.

### **Resultados del (des)encuentro entre el desarrollo y los “otros”: Mantener el ejercicio crítico bajo sospecha**

*“Cerebro y Manos necesitan un mediador. El mediador entre Cerebro y Manos, debe ser el Corazón...”*

Thea von Horbau. *Metrópolis*, 1925.

*“Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumítica agopausa”*

Julio Cortázar. *Rayuela*, 1963.

*“El error consistió*

*en creer que la tierra era nuestra  
cuando la verdad de las cosas  
es que nosotros somos de la tierra”*

Nicanor Parra. *Ecopoemas*, 1982.

América Latina es actualmente un territorio de encuentro entre la idea del desarrollo, sus variantes y algunos modos de existencia “otros”. Algunos proyectos político-económicos han surgido y evolucionado desde ejercicios democráticos -Rafael Correa en Ecuador o Evo Morales en Bolivia, por citar algunos ejemplos- como respuesta a las lógicas neoliberales y capitalistas que han imperado en la historia reciente de la región sin alcanzar resultados convincentes en materia de reducción de pobreza y desigualdad (Gudynas, 2015; García Linera, 2020; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario (CEDLA), 2021; Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2022).

En Colombia ha imperado la receta occidental del desarrollo y sus diversas variaciones, sin que se hayan obtenido mayores diferencias en resultados con mejoras en indicadores sociales. Desde que el concepto de desarrollo se planteó en 1944 (La ligne d'horizon, 2003, págs. 44-48), han surgido numerosas adaptaciones para persistir en encontrar su versión “correcta”. Ante las desigualdades y marginaciones enmarcadas en la globalización, surge la necesidad de hacer “humano” el modelo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 1990).

Desde 1968 algunos críticos han alertado sobre los efectos que el desarrollo y el crecimiento implícito en ese modelo tiene sobre la naturaleza (Hardin, 1968; Meadows, Meadows, Randers, & Behrens III, 1972). Sin embargo, estos efectos se hacen notables hasta los años 90, a la vez que se reflexiona sobre los impactos negativos sobre algunos grupos humanos. En esta primera etapa de conceptos tales como el desarrollo a escala humana (Max-Neef, 1998; Max-Neef & Smith, 2011), todas las reflexiones tienen al género humano como eje de la reflexión.

Sólo cuando avanzan las reflexiones sobre el impacto en la naturaleza, comienzan las críticas que apuntan a generar cambios en los conceptos que soportan el proyecto global del desarrollo. Aparece el desarrollo sostenible y su plan de implementación que reemplazan los objetivos de desarrollo del milenio: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Las Naciones Unidas, como organismo multilateral al que se adscriben casi la totalidad de los Estados Nación existentes en el planeta, es hasta la actualidad la plataforma predilecta para llevar a cabo estas discusiones, generar los consensos respectivos y establecer medidas para extender la cobertura de estas transformaciones del concepto de desarrollo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 1994; United Nations, 2021).

Lo cierto es que, bajo este esquema, los supuestos del desarrollo persisten siendo este modo de vida de marcada fundamentación económica, técnica y científica. Las crisis que ocurren no son un eje de reflexión profunda y las críticas que emergen, al encontrarse también enraizadas en los supuestos moderno/occidentales, redundan en leer las crisis como “problemas” que se resuelven con ajustes de índole técnica. Prueba de ello es que la palabra “desarrollo” se ha mantenido, junto con muchos de sus conceptos soportes. Se terminan haciendo aclaraciones, adiciones y ajustes, que demuestran una capacidad notable de resistencia a la crítica por parte de este modo de vida y la visión de mundo que lo soporta (La ligne d'horizon, 2003, págs. 28-29; 111; 248; 381-383).

Siendo el mundo rural una pieza clave para la vida humana, todas estas transformaciones han sido incorporadas en procesos de desarrollo dirigidos al campo. Desde los supuestos enraizados en esta forma de vida hegemónica, las crisis rurales, son problemas que se resuelven con ajustes técnicos. Todo se mejora con buenas prácticas y transferencia de capacidades. Se trata de un asunto que se resuelve con ajustes de procedimiento cuyo aprendizaje se afianza a través de una adaptación de modelos de referencia. En el más clásico de los casos, son modelos de privilegiados (Europa, Estados Unidos, por ejemplo) adaptados a las particularidades locales. En otros casos son referentes de “buenos alumnos” que se

comparten en figuras pedagógicas que se conocen bajo el nombre de “estrategias de pares”: el problema técnico lo enseñan a resolver los más destacados estudiantes del desarrollo. Estas formas todas se han amparado en el marco del enfoque de los Medios de Vida Sostenibles (Ashley & Carney, 1999).

Desde esta lógica pedagógica conocida como asistencia técnica en un principio, más recientemente extensión rural agropecuaria, se establecen formas prácticas de enseñanza-aprendizaje de técnicas y prácticas para mejorar la producción en el mundo rural y generar desarrollo a través de este. Este modelo se ha modificado en el tiempo, en concordancia con las críticas y las adaptaciones del modelo de desarrollo que fueron escritas anteriormente. No puede negarse que hay resultados apreciables desde la lógica occidental/moderna (Neely, Sutherland, & Johnson, 2004), sin embargo, estos no dan lugar a cuestionamientos más profundos para considerar formas “otras”.

Esos resultados son utilizados como fundamento para aseverar que, si bien hay problemas asociados al modelo, es cuestión de tiempo, avance y más técnica resolverlos. Los supuestos que subyacen a la visión de mundo occidental/moderna que fueron descritos en este documento, generan una lectura sesgada mediante la cual se cae en pensar que el desarrollo es la vía más deseable, la más adecuada y la más responsable. El encuentro con los “otros” puso en entredicho esa visión, pues desde cosmovisiones diferentes (el Buen Vivir), técnicas distintas (por ejemplo, la acupuntura, la medicina china), se llegaba también a buenos resultados. Quizá no tan rápidos, escalables o extensibles (predicables) como los que se acostumbra. Pero lo importante es que resultan, también con sus dificultades, pero funcionan. Eso abre la puerta al encuentro que seguirá siendo un amanecer de oportunidades (La ligne d'horizon, 2003, pág. 10).

Desde los Derechos Humanos, comienzan a ser sujetos de especial protección. Algo que no preocupa tanto a la matriz del desarrollo, pues desde que siga imperando la estructura de pensamiento colonial, serán un escenario limitado que se protege, en parte porque eso evita su expansión. Para fortuna de la especie, eso



no quedó allí, sino que esta puerta abrió un canal de encuentro enriquecedor que comienza a generar una conexión con el pasado, las herencias y sus lecciones.

La emoción que surge por haber encontrado el tesoro de una diversidad viable y vigorosa estimuló a la crítica desde las geografías excluidas del desarrollo. Desde la ciencia se comenzaron a identificar otras formas epistemológicas y cosmológicas (de Sousa Santos, 2009; 2010; 2010). Las propuestas pedagógicas de transferencia técnica comenzaron a coexistir con experiencias de pedagogía crítica donde se privilegiaban enfoques dialógicos, de autoconocimiento y conciencia (Freire, 1970; Anzaldúa, 1987; Patzi Paco, 2000; Blazquez Graf, Flores Palacios, & Ríos Everardo, 2012; Colmenares E., 2012; Duque Román, 2014; Espinosa Miñoso, Gómez Correal, & Ochoa Muñoz, 2014; Juliao Vargas, 2014; Orrego Echeverría, 2014; Acevedo, Gómez, & Zuñiga, 2016).

Estos procesos de alfabetización, en palabras de Freire, o de autoconocimiento y concienciación en palabras de McLaren, llevaron a que muchos de estos ejercicios desembocaran en proyectos políticos de gran envergadura y alcance, sobre todo en países donde existe una fuerte mayoría marginada: los Aymara en Bolivia o los Quechua en Perú y Ecuador. También llevaron a plantear acercamientos desde la pedagogía occidental para que en la escuela o en lo comunitario se dieran reflexiones sobre el acercamiento y reivindicación de esas formas de vida que se consideran “salvajes”, así como el carácter vivo de la naturaleza o la necesidad de integrar el cuerpo y las emociones a la reflexión intelectual sobre el ambiente y los seres vivos.

Tal es el caso de la propuesta de la psicología y la pedagogía ambiental (Zimmermann, 2010; 2013) que explora los últimos dos aspectos y la propuesta de un alumno de Paulo Freire, que integra los tres esfuerzos y que se arroja bajo el nombre de pedagogía de la tierra (Gadotti, 2002). Si bien estos esfuerzos críticos tienen la intención de abrir espacios para develar las formas en que se siguen implementando acciones bajo marcos anacrónicos del desarrollo, la alfabetización y concienciación sobre la marginación termina en identificar un problema que se

resuelve con una “actualización” técnica que será más justa si son los oprimidos quienes lideran su ejecución y cuentan con los conocimientos para ejecutar el desarrollo “a su manera”. En Colombia, un esfuerzo en esa dirección se puede rastrear en el modelo de Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos - PEPAS (Cárdenas, 2016).

Sin duda la marginación producto de la subalternidad y el binarismo moderno/occidental, hace viable la pedagogía crítica en el ámbito comunitario y popular para llevar a la emancipación. No obstante, estos esfuerzos críticos se tensionan desde el enfoque decolonial, pues no sólo se trata de quienes lideran, sino con qué ideas y de dónde surgen estas últimas. El verdadero giro decolonial que propone Grosfoguel y que lleva la emancipación que sueña la teoría crítica, surge cuando los denominados marginados, se piensan y viven desde sí mismos y sus propias ideas. La conciencia de los Aymara o los Quechua como mayorías cuya cosmovisión propia funciona, los conduce a desechar las ideas occidentales y a liderarse con sus propios constructos (La ligne d'horizon, 2003, págs. 257-259).

Tal ruptura tectónica llevó a la formulación de propuestas pedagógicas críticas que incorporasen el enfoque decolonial: Catherine Walsh o Walter D. Mignolo llevan el enfoque dialógico para la concienciación propuesto por Freire a un nivel mayor: la interculturalidad. Un proceso de diálogo entre matrices culturales marginales que contrarreste el imaginario hegemónico que establece la inutilidad o la imposibilidad de que el subalterno se piense por sí mismo con sus propias ideas. El carácter transformativo vendría después. Una vez conscientes y apartados de la ficción de la subalternidad, se crean nuevas experiencias y vivencias desde los mismos sujetos (Ortiz Ocaña, Arias López, & Pedrozo Conedo, 2018, págs. 60-63).

Estos procesos dieron fruto con el Buen Vivir como proyecto político y la generación de una plataforma “otra” para profundizar el proceso de diálogo intercultural en América Latina (Schavelzon, 2015; Torres-Solis & Ramírez-Valverde, 2019). De esos procesos, han aflorado emociones profundas que antojan el querer y desear echar por tierra el desarrollo y sus variantes, sustituyéndolo por formas alternas que

se considera también deben extenderse a lo largo y ancho del planeta. Todo esto porque emerge una sensación de estafa, de haber sido engañado con un mito que hacía despreciar las raíces, que llevaba a aspirar con inercia hacia un futuro inalcanzable, mirando con desdén un pasado que era conocido a través de imaginarios imprecisos.

Ante esos encuentros con los vestigios del pasado que escaparon, resistieron o sobrevivieron a la campaña de destrucción del hombre occidental/moderno del desarrollo; se construyen respuestas que entre más profundizan en las bondades del “otro” marginado, más se sienten traicionados por el proyecto del desarrollo. No sorprende que muchas de estas alternativas entonces hayan desembocado en una aspiración a anular lo moderno bajo una idealización/sacralización de lo que esto define como “otro”.

Tal es la suerte del pensamiento amáutico de bolivianos influyentes como Fausto Reinaga o Franz Tamayo (Macusaya Cruz, 2014), los cuales aportan desde el movimiento social y político de base a develar la manera en que el proceso de colonización, más que un suceso histórico, provocó una manera de leer la historia y la realidad que afectó la manera en que quienes habitan el territorio de América Latina, se ven a sí mismos, a su historia y su herencia. Este aporte es fundamental para este escrito, pero deriva en un ejercicio de añoranza del pasado, con dejos absolutistas (Kölbl, 2020), del cual también es preciso distanciarse.

Al arroparse de una vestidura institucional, este movimiento comienza a incorporar prácticas y supuestos como el binarismo, la subalternidad, la fragmentación, el cognocentrismo y el antropocentrismo. Exponentes del Buen Vivir como proceso político, tales como Álvaro García Linera, abrazan ideas que de alguna manera “enrarecen” el giro decolonial (Makaran, 2013). Si bien son los Aymara en Bolivia o Quechua en Ecuador, quienes lideran estos procesos, el afán de “ganar la guerra simbólica” al desarrollo, hace desear la subalternización de occidente.

Esa semilla acarrea empaquetar todos los supuestos del desarrollo y reforzarlos. Aunque ahora los “otros” sean protagonistas, siguen utilizando el vehículo del

desarrollo. Por más que tensionen el modelo económico extractivista y de crecimiento propugnado bajo ropajes más blandos –“desarrollo sostenible”-, conservar el binarismo y la subalternidad de buenos/malos, simplemente ubica las formas “otras” como un proyecto de desarrollo “otro”. Sería, sin quererlo, una complicidad tácita con la occidentalización.

Una de las estrategias para insistir en la decolonialidad desde estos movimientos, consiste en adoptar giros lingüísticos, precisamente como un ejercicio para librarse de la matriz occidental a través del abandono de las estructuras de lenguaje que soportan la ontología y la gnoseología que fundamentan el desarrollo. Así se empiezan a generar medios de comunicación, literatura y academia en lenguas propias, sobre los que se exponen las lógicas que subyacen a formas de vida “otras” tales como el Buen Vivir (Álvarez Quispe, Chura Mamani, & Callisaya Acero, 2018).

De aquí que en los círculos intelectuales de la decolonialidad se hable de generar procesos desde Abya-Yala y no de América Latina, esto como un concepto en lengua propia que libra al territorio de su denominación colonizante (Ortiz Ocaña, Arias López, & Pedrozo Conedo, 2018, pág. 96). Sin embargo, es aquí donde se busca insistir en la crítica y en lo que Walter Mignolo llama pensamiento fronterizo, pues esta insistencia mantiene con firmeza el “giro decolonial” en la que insiste Ramón Grosfoguel (Ortiz Ocaña, Arias López, & Pedrozo Conedo, 2018, pág. 113).

Utilizar los medios masivos de comunicación, las instituciones educativas y estatales para propagar el diálogo intercultural, puede encarnar la trampa de reafirmar otros supuestos que han llevado al desarrollo/occidental/moderno a un callejón en el que presenta múltiples dificultades para gestionar la crisis ambiental. Precisamente, se termina validando la fragmentación y el cognocentrismo al llevar la emancipación a un terreno intelectual y del lenguaje.

De hecho, este encuentro del desarrollo con el “otro” ha llevado a reconocer en la naturaleza una forma de vida no-humana que debe ser protegida para que la vida humana sea viable. En efecto, se llega de nuevo a una adaptación del antropocentrismo, el binarismo y la subalternidad, por cuanto siguen sin tensionarse

la fragmentación y el cognocentrismo. El problema de la crisis climática, desde el desarrollo, es que la naturaleza deje de ser “otra” salvaje. La forma técnica de resolverlo resulta en darle acceso a la calidad de vida de la que ha carecido, producto de su marginación: se le otorgan derechos y de alguna manera, la naturaleza “se salva” si se lee desde términos “humanos” (Gudynas, 2014).

Este es un tema de discusión que escapa los alcances de este trabajo, sin embargo, resulta interesante qué llevó a que la fragmentación haya permeado a los proyectos y movimientos sociopolíticos como el Buen Vivir, y se haya quedado en algunas dimensiones intelectuales, económicas o institucionales. Tal vez, y es tan solo una hipótesis, esto obedece a la urgente necesidad de librarse del ahogo que produce el sistema económico del desarrollo y la opresión que genera en los territorios de la región.

Acá se insiste en profundizar en la crítica y generar insumos que permitan seguir el diálogo intercultural en los territorios rurales, despojados de algunos supuestos que subsisten y quieren revertir el esfuerzo por hacer el giro decolonial. En ese sentido, insistir en un observar decolonial, como primer paso la pedagogía crítica bajo este enfoque, implica “[...] *educar el ojo para una profunda y contemplativa atención, para una mirada larga y pausada.*” (Han, 2012, pág. 53).

En ese sentido, hay dos aspectos que diferentes encuentros con el “otro” han demostrado en diversos momentos históricos y que fueron expuestos en el acápite anterior. Estas formas “otras” siguen siendo occidentales cuando se convierten en productos que permiten esconder formas más sofisticadas de fragmentar y subalternizar. Los encuentros con los “otros” y el diálogo intercultural debe insistir en profundizar para poder eliminar el ruido que impide identificar la voz del marginado (Sedgwick, 2018, pág. 161). El encuentro con el budismo y con grupos sociales de actividades artesanales, así como el análisis de la clase obrera excluida desde lógicas marxistas, han llevado a intelectuales a identificar que detrás del afán de occidente de identificar el modelo a seguir, lo corporal y lo espiritual ha sido desdeñado (Sohn-Rethel, 2001; Ferrer, 2017).

Si a esto se suma que existe una necesidad de conexión con la naturaleza para poder tener mejores herramientas frente a la crisis ambiental global, algo que no es tan claro desde el desarrollo, se vuelve urgente insistir en la decolonialidad, liberando de la subalternidad a dos dimensiones marginadas de nuestra naturaleza: el cuerpo y la espiritualidad.

Como ya se ha demostrado en anteriores apartados, incluso intelectuales académicos occidentales, analistas del desarrollo y la modernidad, ha encontrado que la idea de comprender todo y definir la realidad desde el trabajo intelectual, es una creencia que acarrea muchas consecuencias, al punto que actualmente, algunos científicos nos muestran el valor del cuerpo y las experiencias espirituales para recuperar el contacto con seres vivos (Washburn, 1997; Despret, 2008; Friedman & Hartelius, 2013; Haraway, 2019).

Tanto las propuestas pedagógicas para construir modos de vida desde el desarrollo y sus variantes, así como aquellas que provienen de la crítica y de los esfuerzos interculturales, siguen fragmentando al ser y generando una subalternidad del cuerpo y el espíritu sobre la mente. En el mejor de los casos, cuando se involucran, existe el riesgo que se conviertan productos mercantiles y dispositivos para mantener la experiencia vital como una “expresión cultural”.

El enfoque dialógico crítico e intercultural decolonial, se concreta en experiencias que permitan el contacto entre los diferentes “otros” para verse como posibles. En ese sentido, ejercicios metodológicos que busquen develar, autoconocer, reflexionar, tensionar y tomar acciones/decisiones sobre ello: la sistematización de experiencias, los grupos focales, círculos de la palabra, diálogos de saberes, ejercicios narrativos-biográficos, así como la investigación acción participativa y los recorridos vivenciales, han dado resultados facilitando el encuentro entre diversos (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001; Torres, 2004; Colmenares E., 2012; Mariño S, 2016; Mejía, 2016).

En el mundo rural colombiano existe una oportunidad única para generar una propuesta educativa comunitaria y popular que lleve a pensar modos de vida que

resulten de un encuentro entre el desarrollo y formas “otras”. Son territorios donde la biodiversidad boyante, la diversidad cultural variopinta y la presencia de un desarrollo incipiente, facilita la transformación mediante un diálogo intercultural entre este último modelo y las visiones “otras” (Despret, 2016, pág. 166).

Pero para que este diálogo no caiga en la subalternidad y el afán de supremacía que termina llevando a una anulación, homogenización y violencia, es preciso insistir en que la propuesta educativa sea ante todo decolonial. Con todo lo ya reflexionado y puesto sobre la mesa, a continuación, se especifican algunos aportes -por supuesto no definitivos- para mantenerse en una frontera crítica que persiga profundizar el giro decolonial.

De este modo, plantearse una propuesta pedagógica decolonial que permita generar proyectos de vida individuales y colectivos para el bienestar económico, social y natural de los territorios, debe contemplar los siguientes aspectos:

1. Los movimientos sociales y políticos que surgen desde los etiquetados como subalternos pueden tener la tentación lógica de querer marginar el desarrollo y hacer proselitismo con las formas “otras”. El desarrollo es una posibilidad que da resultado para algunos, no para todos. Como se argumentó, la trampa está en pretender que como da resultados, tiene que extenderse a todos, haciendo ese modo de vida el único posible.

Una apuesta pedagógica/educativa decolonial, mostraría el desarrollo como *una* posibilidad, y pondría las “otras” como posibilidades. Esto es la concreción del pluriverso. Cabe decir que, dado que el desarrollo ha sido fuertemente incentivado y financiado como proyecto, se debe insistir en un diálogo que termine por garantizar la protección de las formas “otras” para que no acaben siendo instrumentalizadas, mercantilizadas o fetichizadas.

Eso incluye también contemplar en algunos casos, que ciertas de esas formas “otras” sobreviven si no son replicadas, lo cual no impide que sirvan

de referentes. Este último principio tiene eco en el Convenio 169 de la OIT sobre los derechos de los pueblos étnicos, particularmente aquel relacionado con el “aislamiento voluntario”.

El Estado-Nación como estructura nacida en el seno de un proyecto político occidental desde Westfalia, resulta ser una plataforma problemática para el desarrollo de una propuesta pedagógica decolonial como la que se propone en este texto. Sin embargo, puede aportar protegiendo la voz y la lucha de los “otros”, a la vez que posibilita o promueve encuentros y diálogos interculturales que generen alternativas y modos de vida “otros”.

Dada su naturaleza hegemónica (en sus bases posee el monopolio del uso de la fuerza, por ejemplo), existe un enorme riesgo que, desde su posición, y amparado en el respaldo popular derivado de una elección popular, patrocine o caiga en alguna forma de subalternización. Las luchas sociales de los “otros” y la protección de estas son clave para cuidar la manera en la que el Estado y otros actores con poderes hegemónicos (gremios o empresas, por ejemplo) participen -sin ser responsables únicos o de quienes dependa que los procesos pedagógicos se lleven a cabo- evitando cualquier forma de marginación que pueda surgir, con especial atención en las maneras sutiles que pueden darse a través del lenguaje o los símbolos.

2. El lenguaje acarrea un supuesto muy arraigado en la matriz occidental que estimula la marginación: la mente como el vehículo para la comprensión de la realidad. El cuerpo y las experiencias espirituales históricamente han estado subordinadas a la comprensión de la mente. El lenguaje y la actividad intelectual clasifican y diferencian, por eso, de algún modo, aliena. Separa de la realidad haciéndose una idea del mundo. Eso no es un problema *per se*. Pero quizá lo sea el considerar que ese aspecto de la realidad es la realidad en sí misma.



Esto de algún modo termina por fragmentar la naturaleza de la especie y traslada la subalternidad a la esencia del individuo y del colectivo. Esto circunscrito en la idea del desarrollo, termina por generar cierto afán por dominar el cuerpo, controlar las emociones y domesticar las experiencias místicas. En casos más extremos, se busca incluso acallar dichas manifestaciones o mutilarlas. Muchos modos de existencia “otros” atesoran y custodian el silencio, la lentitud y la contemplación dejando el lenguaje para momentos específicos. “[...] *los Modernos son el pueblo de la Idea [...] Hay que combatir el mal con el mal: a máquina metafísica, maquina metafísica y media.*” (Latour, 2013, pág. 36)

Las experiencias vitales y metafísicas son las que tienen el potencial de conectarnos con la vida y, por ende, liberarnos del antropocentrismo. Donna Haraway sería más provocadora al decir que incluso la actividad intelectual no nos hace diferentes a los otros seres vivos (Haraway, 1995). Lo que sí se puede rastrear desde este análisis, es que esa veneración por lo intelectual ha provocado la alienación de la vida y nos ha concentrado en la diferencia, en determinar lo que hace “especial” al ser humano.

Una propuesta pedagógica decolonial para crear modos de vida “otros” insiste en la crítica y va más allá. No sólo entabla diálogos interculturales, sino que los aprovecha para liberarse del cognocentrismo a partir de experiencias vitales. Entablar los diálogos desde el lenguaje y lo intelectual, puede ser, en términos de Bachelard, un obstáculo epistemológico para el esfuerzo decolonial.

La experiencia vital es una herramienta de diálogo que reconoce las diferencias, pero no busca definir desde ellas, sino con todo lo demás que nos une. Lo metafísico aporta un sentido de inmensidad y perspectiva que

sacraliza el encuentro con lo diverso y no busca eliminarlo, pues lo acoge todo. Esa consciencia absoluta de la que habla la psicología integral o transpersonal, también se encuentra presente en muchas de las cosmovisiones “otras”.

Esta experiencia vital trasladada al plano natural también entabla puentes de comunicación con el ambiente y la naturaleza, aceptando su diferencia y acogiéndola. El biocentrismo como posibilidad, empieza por generar canales de comunicación con lo diverso, sin pasar por el filtro del lenguaje y la comprensión su viabilidad. Como se señaló anteriormente, se materializa el “existo, luego soy”. Desde los estudios Kuir y las posturas no binarias, estas experiencias vitales pueden ser un puente para emanciparse de las partes “otras” de nuestra esencia que fragmentan a los individuos y trasladan la violencia a los propios cuerpos y sujetos -odiar el cuerpo o las expresiones emocionales, pues son entendidas no desde la vivencia sino desde la idealización (labor intelectual)- (Boyce, González-Polledo, & Posocco, 2020).

Por otro lado, la mujer como sujeto marginado más afectado, en clave de género, por la idea binaria de desarrollo/moderno/occidental, se convierte en actor clave para el diálogo intercultural y para el ejercicio de la decolonialidad. De allí que se proponga migrar de la integralidad (todo en uno), concepto que puede sugerir una “única” manera y la convergencia de todo en algo, al *amalgamiento* como la mezcla de lo diferente, en la que el producto del encuentro no implica la eliminación de la diferencia.

Una propuesta pedagógica decolonial persigue proteger la diversidad y cuidar con sigilo no caer en nuevas formas de subalternidad. Por tanto, en lugar de integrar o unir, dialoga en diversos lenguajes (vitales, metafísicos e intelectuales) hasta llegar a la *amalgama* donde se preserve la diversidad.

3. Rescatar lo vital del ostracismo requiere la reivindicación de la mujer como el actor al que se le ha endilgado esa expresión del ser. Al repasar *La mujer invisible* de Caroline Criado, se puede identificar el destierro de la mujer de todas las acciones o actividades catalogadas como “masculinas”. Transitar hacia formas “otras” requiere insistir en la mirada de la mujer especialmente, no sólo por su carácter marginal histórico, sino porque en la etiqueta mujer, yacen enterradas las formas vitales que se han señalado en este texto como vehículos de liberación de la supremacía.

En ese orden de ideas, una propuesta pedagógica decolonial para pensar formas de vida “otras” es feminista, a la vez que cuida generar nuevas marginalidades y hegemonías, insistiendo en las construcciones no-binarias de género. Sin embargo, la insistencia en el feminismo debe ser permanente para que las formas no-binarias no reemplacen o desplacen las reivindicaciones y victorias de los movimientos de las mujeres.

4. Existe el constante peligro de caer en nuevas subalternidades y recrear los supuestos que subyacen al desarrollo, sobre todo si se quiere emancipar el cuerpo y lo metafísico del dominio del intelecto. En ese sentido, queda claro que la actividad intelectual es una dimensión del ser y de la realidad. Su participación enriquece el diálogo y cuida que los encuentros entre diversos sean amalgamas y no unidades. Prescindir de la actividad intelectual, puede entonces conducir a un reduccionismo peligroso que ocasione una visión de homogenización a partir de lo vital.

Sin embargo, dado que ha imperado la hegemonía de lo intelectual, sin que sea tan directa y explícitamente desafiada, una propuesta pedagógica decolonial en principio propicia los diálogos y encuentros entre diversos desde experiencias vitales (corporales/espirituales). Aunque las combine -o amalgame- con acciones intelectuales, les da un lugar para su expresión y

manifestación. Los espectros espirituales, místicos y metafísicos tan comunes en los que han sido considerados “subalternos”, son vehículos de enorme potencial para estimular esas experiencias vitales.

5. De este punto se desprende otro que es quizá más retador. La mezcla del proyecto colonial, imperial y expansionista con diversas formas espirituales, condujeron a formas institucionalizadas de lo metafísico. La religión organizada, utilizada como una institución más de socialización, funcional a la diseminación y reproducción de los supuestos dominantes, derivó en una radicalización de la colonización, expresada en una vehemente aniquilación del "otro". Los análisis que han hecho intelectuales como Bateson, Capriles o Ferrer, han identificado cómo esta versión cognocentrista produjo un subproducto que se concretó en estudios y prácticas sobre lo divino (teología) o sobre lo religioso. Por otra parte, aunque se expresaban en rituales corporales y místicos, estos debían ser racionalizados para que no se salieran de control.

Cristopher Hitchens o Richard Dawkins muestran que esta forma metafísica dirigida por la intelectualidad conduce a la barbarie y al exterminio. Sin embargo, y dejando este postulado como hipótesis para otro trabajo, la gesta puede no ser matar al ser supremo, sino al Dios creado como imagen intelectual del hombre (como señala Nietzsche). Las formas religiosas evangelistas, pueden ser la versión más cruda del cognocentrismo colonial y del afán de definir a un otro para ubicarlo inferior (subalternidad) y así sugerirle que sólo el camino del predicador es el que lo salva.

Identificar lo corporal y lo espiritual con esas expresiones dogmáticas, produjo una anulación de las formas vitales como formas válidas de conocimiento de la realidad. Lo que estas críticas transpersonales y decoloniales revelan más bien el error que apuntaba Latour: aplicar las reglas

y mecanismos de una dimensión a otra. Racionalizar lo corporal y espiritual (que no es lo mismo que reflexionar sobre ello) o espiritualizar y corporalizar lo racional, enrarecen su expresión, dificultan su diferenciación y facilitan su subalternización (el religioso desdeña al intelectual y a al corporal, y viceversa).

Una propuesta pedagógica decolonial insiste en el amalgamamiento individual y colectivo. Las experiencias vitales señalan lo común y las intelectuales lo diferente, pero con las primeras se empatiza para aceptar lo diverso. En ese orden de ideas, desde lo comunitario y lo popular, los diálogos interculturales renuncian a una forma exclusivamente cognocéntrica de manifestación.

Por el contrario, promueven una participación en amalgama (coexistencia sin fundir en una masa que impida ver la diferencia y estimule entonces la supremacía), dónde lo espiritual, corporal e intelectual tienen juego. Cabe resaltar que, con lo visto y repasado en el documento, en aras de ser necesaria una conexión con lo natural no humano para construir un bienestar para toda forma de vida (alternativas que afronten a la crisis ambiental), el rescate de lo espiritual resulta medular.

Una propuesta pedagógica decolonial para crear y fortalecer modos de existencia "otros" debe insistir en este rescate teniendo especial cuidado en las formas religiosas o evangelizadoras que encarnan el fanatismo por el sometimiento del otro y el desprecio de todas las demás formas.

6. La educación dentro de las formas institucionales vigentes, resulta ser un dispositivo para reforzar los supuestos de la idea del desarrollo/occidental/moderno que fueron descritos en este documento. Acercándonos al destino de la sociedad desescolarizada de Illich, una propuesta pedagógica decolonial debe ser comunitaria y popular, siendo el

rol de quién la propone el de un actor más que propicia la tensión o cuestionamiento de tales supuestos a partir de ideas e iniciativas propias de quienes han sido sometidos (Freire, 1970; Illich, 2006). En ese sentido, los diálogos interculturales deben ser la plataforma para que aquellos que fueron etiquetados como "marginados" y "privilegiados" pongan en tela de juicio dichos supuestos y discutan sus visiones desde sus modos de existencia.

En efecto, la academia y la educación vigente, condiciona esos diálogos a formas fragmentadas y cognocéntricas. ¿Y si desde un modo de existencia "otro" la respuesta se encuentra en un ritual mediado por cantos y bailes? Ciertamente, esto no tendría cabida en un entorno académico, por carecer de método.

Paul Feyerabend señalaría que por esa razón se debe apelar a la Anarquía Epistemológica. Sin embargo, hay que llamar a la *sindéresis* en esta materia. La ciencia tiene sus reglas y formas. Eso no está mal en sí, sino su afán de aplicarlas a las demás dimensiones. No es una anarquía epistemológica, sino hablar entonces de una *amalgama epistemológica*: La epistemología intelectual (dentro de las cuales está la ciencia) junto con la epistemología vital (donde entra el cuerpo y el espíritu).

Para no caer en ello, y en la tentación de insistir en la supremacía (ahora de lo vital sobre lo intelectual), la vía es insistir en la crítica decolonial, incluir en el diálogo intercultural a todos los marginados y a los privilegiados, y hacerlo desde sus experiencias vitales e intelectuales. Los parámetros educativos para este esfuerzo estarían en lo comunitario y en lo popular, no en lo institucional.

Las propuestas pedagógicas/educativas para construir modos de vida individuales, colectivos y territoriales que económicamente fuesen viables, pero que a la vez garantizaran el bienestar de todos los seres vivos (los humanos y no humanos) más

afectados y marginados, aportaron elementos clave para develar y transformar las concepciones y prácticas que reproducían dichas exclusiones y efectos negativos.

Sin embargo, al insistir en la crítica desde un enfoque decolonial, las estrategias dialógicas, de conocimiento y de concienciación, mantenían supuestos que reproducían efectiva y silenciosamente los dispositivos de la diferenciación que estimulan la exclusión y otras formas de subalternidad. La transición que hoy asiste al mundo en medio de la crisis climática, y particularmente a Colombia en plena búsqueda de una paz sostenible, abre la puerta para explorar en su territorio formas de amalgamamiento que permitan crear posibilidades de vida diversas cuidando que no se antoje el afán de supremacía de unas sobre otras.

Para ello se propone que estos principios y supuestos puestos a consideración, hagan parte constante de la elaboración de propuestas pedagógicas rurales en Colombia, que a su vez persigan el bienestar de todos los seres vivos de los territorios. Probablemente haya mucho más que aportar y decir para garantizar que eso suceda, pero, por lo pronto, estos son puntos de partida que pretenden hacer de esta crisis y este tiempo de búsqueda, una oportunidad para que desde estos mundos “otros” se den elementos de reflexión para transformar y reflexionar los modos de existencia que viven los diferentes individuos y colectividades de la especie humana.

### **A modo de cierre. Hacia la amalgama humana: ni cruzadas, ni claudicaciones.**

El camino crítico demanda paciencia, insistencia e iteración, repasando con pausa una y otra vez, pues en cada esfuerzo por emancipar, existe un riesgo latente y permanente de caer en nuevas lógicas de dominación o en reafirmar las ya existentes. Esto también hace parte de ser el “otro” dentro de una visión de mundo en la que eso implica inferioridad, dominación, exclusión y marginación. Este lugar que ocupan tantos individuos y grupos humanos implica una incomodidad que conduce a una necesidad de transformación.

En la actualidad, el mundo rural colombiano parece presentar los mismos retos que enfrentaba hace treinta o cuarenta años. La misión rural de la OCDE entregó una radiografía en la que se añade la frustración de haber retrocedido en algunos avances, producto de la alta dependencia de las mejoras a las dinámicas económicas globales, las cuales fueron puestas a prueba por las medidas para afrontar la COVID-19 y la guerra entre Rusia y Ucrania (OECD, 2022).

Esa sensación de no haber avanzado, e incluso haber retrocedido, en un contexto donde el acuerdo de paz entre el Gobierno y las FARC-EP y los movimientos sociales otrora marginados se encuentran más empoderados y con participación del poder político; sugieren una gran posibilidad de promover una transformación que aliente la emancipación.

Insistir en la crítica, lleva a asumir este proceso de liberación con la responsabilidad de no replicar formas de exclusión que generen la incomodidad que hoy motiva la frustración. Eso implica que esta postura es un proceso constante de autoconocimiento y diálogo permanente con lo diferente, de tal suerte que ese contacto permita identificar nuevas formas de exclusión o dominación que surjan.

Para hacer del campo un escenario de diversas posibilidades de vida digna, urge fundamentar la generación de iniciativas para el bienestar individual, colectivo y natural de los territorios rurales de Colombia en un proceso pedagógico decolonial intercultural en el que pueda ocurrir un diálogo entre las subalternidades actuales y posibles (las del desarrollo), para poder proponer una amalgama de proyectos de vida que propenda por eliminar cualquier intento de supremacía en el que alguna diferencia vea amenazada su existencia.

Pero no basta con que los subalternos se piensen sin quienes los oprimen, sino que conecten con sus herencias y formas “otras” para poder configurarse o elaborar posibilidades de vida sin que la opresión se reproduzca por pensar cómo piensan quienes los oprimían. La necesidad de recuperar la armonía con el ambiente, con lo natural y con quien es diferente, es una oportunidad para rescatar esa capacidad



de empatía y de convivencia que muchos subalternos alcanzan por sus experiencias vitales y espirituales.

Plantearse y dialogar sobre modos de existencia “otros” implica hacerlo también desde lo místico, lo azaroso, lo sensorial, lo corporal, lo vital. Y es que en lo vital se encuentra también la aceptación de las diferencias que no distancian, sino que enriquecen la experiencia de vida, a partir de un mosaico que resulta de amalgamar la diversidad. Las experiencias vitales, acompañadas de las actividades intelectuales, reafirman que todo lo que está vivo podemos sentirlo, percibirlo y valorarlo por su movimiento, aún a pesar de la diferencia. Lo corporal y lo espiritual, llevan a un diálogo directo y empático, que se enriquece con la diferencia que el intelecto reconoce.

Decolonizar los modos de vida, pasa entonces por dialogar de maneras “otras” que rescaten de la marginación las experiencias vitales. Ni el desarrollo, ni lo intelectual deben ser objetos de persecución inquisidora, sino deben participar de un diálogo con lo corporal y espiritual, siendo quizá estas dos las claves para ver el pluriverso que hace de la crisis del modelo del desarrollo, del ambiente y de la humanidad, no un problema sino múltiples oportunidades.

Las propuestas pedagógicas que se desprendan de estas reflexiones deberán estar siempre bajo examen, y saber que son provisionales. *“El error en verdad no es tener un cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aun desde el acierto de su punto de vista es posible que la razón ética no esté siempre con él”* (Freire, 1970, pág. 16)

¡No más supremacías! ¡más encuentros vitales y amalgamas entre diferentes y diversos!

## Bibliografía

- Acevedo, M., Gómez, R., & Zuñiga, M. (2016). Pedagogía popular: una construcción a partir del diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar"* (págs. 13-32). Bogotá, D.C.: Ediciones desde abajo.
- Acosta, A., & Gudynas, E. (2004). *Libre Comercio: Mitos y realidades. Nuevos desafíos para la economía política de la integración latinoamericana*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Adams, G. S., Converse, B. A., Hales, A. H., & Klotz, L. E. (2021). People systematically overlook subtractive changes. *Nature*, 258-261.
- Alayza Moncloa, A., & Gudynas Silinskas, E. (2011). *Transiciones. Post extractivismo y alternativas al extractivismo en el Perú*. Lima: Centro Peruano de Estudios Sociales – CEPES.
- Alayza, A., & Gudynas, E. (2012). *Transiciones y alternativas al extractivismo en la región andina. Una mirada desde Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: Centro Peruano de Estudios Sociales – CEPES.
- Álvarez Quispe, J., Chura Mamani, A., & Callisaya Acero, J. (2018). *Trans-ontología multidimensional y epistemología del senti-pensar comunitario: Para repensar la metodología de "investigación"*. La Paz: Imprenta WA-GUI.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt. Lute.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Appadurai, A. (2013). *The Future as a Cultural Fact. Essays on the global condition*. New York: Verso.
- Appadurai, A., & Alexander, N. (2020). *Failure*. Medford: Polity Press.
- Ashley, C., & Carney, D. (1999). *Sustainable Livelihoods: Lessons from early experience*. Londres: Department for International Development (DFID).
- Asociación Bogotana de Ornitología (ABO). (2018). *Colibríes de Cundinamarca*. Bogotá, D.C.: Asociación Bogotana de Ornitología (ABO).
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen.

- Bateson, G. (2002). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bateson, G. (2006). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta. *Pedagogía y Saberes*, 63–74.
- Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., & Ríos Everardo, M. (2012). *Investigación feminista : epistemología, metodología y representaciones sociales*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blum, S. D. (2019). Why Don't Anthropologists Care about Learning (or Education or School)? An Immodest Proposal for an Integrative Anthropology of Learning Whose Time Has Finally Come. *American Anthropologist*, 641–654.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). Las narrativas biográficas. En A. Bolívar, J. Domingo, & M. Fernández, *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología* (págs. 17-51). Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Boyce, P., González-Polledo, E., & Posocco, S. (2020). *Queering Knowledge: Analytics, Devices and Investments after Marilyn Strathern*. New York: Routledge.
- Calvo, G., Camargo Abello, M., & Pineda Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 163-173.
- Capriles, E. (2012). *Alienación, crisis ecológico-económica y regeneración: Esencia, desarrollo y modos de la alienación, y erradicación de ésta en el ecomunismo decrecentista y libertario*. Editorial Académica Española.
- Cárdenas, S. (2016). La movilización social por la educación -MSE- y la construcción de los proyectos educativos pedagógicos alternativos -Pepas-. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar"* (págs. 185-208). Bogotá, D.C.: Ediciones desde abajo.
- Colmenares E., A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 102-115.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2022*. Santiago: Naciones Unidas.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), Unión Europea (UE) y el Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2022). *Perspectivas Económicas de América Latina: Hacia una transición verde y justa. Resumen*. Santiago: OCDE/CAF/UNIÓN EUROPEA.
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario (CEDLA). (2021). *Amazonía y expansión mercantil capitalista. Nueva frontera de recursos en el siglo XXI*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario (CEDLA).
- Cruz, G. R. (2013). *Los senderos de Fausto Reinaga. Filosofía de un pensamiento indio*. La Paz: Plural editores.
- Curry, G. T. (1981). *The disappearance of the Resguardos Indígenas of Cundinamarca, Colombia, 1800-1863*. Nashville: Vanderbilt University.
- de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2016). *Censo Nacional Agropecuario: Séptima entrega de resultados 2014*. Bogotá, D.C.: Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).
- Despret, V. (2008). *El cuerpo de nuestros desvelos: Figuras de la antropozoogénesis*. En T. Sánchez Criado, *Tecnogénesis: La construcción técnica de las ecologías humanas* (págs. 229-261). Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red.
- Despret, V. (2016). *What would animals say if we asked the right questions?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Díaz Hernández, C. (2004). *Pedagogía de la ética social: para una formación de valores*. México, D. F.: Editorial Trillas.

- Duque Román, J. (2014). La pedagogía social como totalidad narrativa: posibilidades críticas formativas. En C. G. Juliao Vargas, *Pedagogía Praxeológica y social: Hacia otra educación* (págs. 257-275). Bogotá, D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto.
- Escárzaga, F. (2012). Comunidad indígena y revolución en Bolivia: el pensamiento indianista-katarista de Fausto Reinaga y Felipe Quispe. *Política y Cultura*, 185-210.
- Escobar, A. (2005). *Mas allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global.
- Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Escobar, A. (2017). *Designs for the Pluriverse. Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Durham: Duke University Press.
- Escobar, A. (2020). *Pluriversal politics : the real and the possible*. Durham: Duke University Press.
- Espinosa Miñoso, Y., Gómez Correal, D., & Ochoa Muñoz, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Ferrer, J. N. (2017). *Participation and the mystery. Transpersonal essays in Psychology, Education and Religion*. New York: State University of New York Press.
- Frank, R. H., Bernanke, B. S., Antonovics, K., & Heffetz, O. (2022). *Principles of Macroeconomics: A streamlined approach*. New York: McGraw Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Friedman, H. L., & Hartelius, G. (2013). *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Gallego Montes, G., & Giraldo Aguirre, S. (2023). ¿La guerra siempre es de antemano heterosexual? Homoerotismo, emparejamiento y luto entre

- hombres combatientes de grupos armados ilegales en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 8-31.
- Garcés V., F. (2009). Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas. ¿Colonialidad o interculturalidad? La Paz: Fundación PIEB.
- García Linera, Á. (2000). Espacio social y estructuras simbólicas. Clase, dominación simbólica y etnicidad en la obra de Pierre Bourdieu. En H. J. Suárez, R. Gutiérrez Aguilar, Á. García Linera, C. Benavente, F. Patzi Paco, & R. Prada Alcoreza, Bourdieu. Leído desde el sur (págs. 51-128). La Paz: Plural Editores.
- García Linera, Á. (2015). Socialismo Comunitario. Un horizonte de época. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- García Linera, Á. (2017). ¿Fin de ciclo progresista o proceso por oleadas revolucionarias? En E. Sader, *Las vías abiertas de América Latina. Siete ensayos en busca de una respuesta: ¿fin de ciclo o repliegue temporal?* (págs. 9-48). Caracas: Octubre Editorial.
- García Linera, Á. (2020). *Posneoliberalismo: tensiones y complejidades*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Gell, A. (2016). *Arte y agencia. Una teoría antropológica*. Buenos Aires: Sb Editorial.
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui generis de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. En A. Ghiso, M. R. Mejía Jiménez, G. Mariño, A. Torres, & L. Cendales, *Sistematización de experiencias. Propuestas y debates* (págs. 7-22). Bogotá, D.C.: Dimensión Educativa.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Madrid: Amorrortu editores.
- Gómez Londoño, A. M. (2005). *Muiscas: Representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria*. Bogotá, D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 4-27.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.
- Gudynas, E. (2004). *Ecología, Economía y Ética del Desarrollo Sostenible*. Montevideo: Centro Latinoamericano de Ecología Social (CLAES).

- Gudynas, E. (2014). *Derechos de la Naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global.
- Gudynas, E. (2015). *Extractivismos. Ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la Naturaleza*. Cochabamba: Centro de Documentación e Información Bolivia (CEDIB).
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Haraway, D. J. (2019). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Buenos Aires: Consonni.
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 1243-1248.
- Huerta-Charles, L., & Pruyn, M. (2007). De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. *Ensayos para comprender a Peter McLaren*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas I*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2008). *Obras reunidas II*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Juliao Vargas, C. G. (2014). Fundamentos de una pedagogía social crítica para la Colombia actual. En C. G. Juliao Vargas, *Pedagogía Praxeológica y social: Hacia otra educación* (págs. 47-128). Bogotá, D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto.
- Kölbl, C. (2020). Fausto Reinaga sobre educación. Un esbozo. *Foro de Educación*, 67-84.
- Kothari, A., & Joy, K. J. (2017). *Alternative Futures: India Unshackled*. Nueva Delhi: Tulika Books.
- Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., & Acosta, A. (2019). *Pluriverso. Un diccionario del posdesarrollo*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Krickeberg, W. (2012). *Mitos y leyendas de los Aztecas, Incas, Mayas y Muisca*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kushner, D. S., Verano, J. W., & Titelbaum, A. R. (2018). Trepanation procedures/outcomes: Comparison of prehistoric Peru with other ancient, medieval and American-Civil-War cranial surgery. *World Neurosurgery*, 245-251.

- La ligne d'horizon. (2003). Défaire le développement. Refaire le monde. Paris: Parangon.
- Lang, M., König, C.-D., & Regelman, A.-C. (2019). Alternativas en un mundo de crisis. Grupo de Trabajo Global Más Allá del Desarrollo. Quito: Fundación Rosa Luxemburg.
- Langdana, F. K. (2022). Macroeconomic Policy. Demystifying Monetary and Fiscal Policy. Newark: Springer.
- Langebaek, C. H. (1987). Mercados, poblamiento e integración étnica entre los Muisca. Siglo XVI. Bogotá, D.E.: Banco de la República.
- Latour, B. (2004). Politics of nature: how to bring the sciences into democracy. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (2013). Investigación sobre los modos de existencia. Buenos Aires: Paidós.
- Latour, B. (2019). Dónde aterrizar. Cómo orientarse en política. Barcelona: Penguin Random House.
- Macusaya Cruz, C. (2014). Desde el sujeto radicalizado. Consideraciones sobre el Pensamiento indianista de Fausto Reinaga. La Paz: Editorial Minka.
- Macusaya Cruz, C. (2021). Del indianismo al pensamiento amáutico. La decadencia de Fausto Reinaga. El Alto: Ediciones JICCHA.
- Makaran, G. (2013). Entre el Buen Vivir y el sobrevivir, modelos de desarrollo en la Bolivia de Evo Morales. Cuadernos Americanos, 141-156.
- Mankiw, N. G. (2020). Brief Principles of Macroeconomics. Ninth Edition. Boston: Cengage.
- Mariño S, G. (2016). El diálogo en la educación popular: entre idealizaciones y prácticas concretas. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar" (págs. 209-226). Bogotá, D.C.: Ediciones desde abajo.
- Max-Neef, M. (1998). Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Montevideo: Icaria Editorial, S.A.
- Max-Neef, M., & Smith, P. B. (2011). Economics Unmasked. From power and greed to compassion and the common good. Londres: Green Books.
- McDonald, J. F. (2022). Rethinking macroeconomics: a history of economic thought perspective. New York: Routledge.



- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The Limits to Growth. A report for the club of Rome's project on the predicament of mankind*. New York: Universe Books.
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar"* (págs. 227-249). Bogotá, D.C.: Ediciones desde abajo.
- Melgarejo, L. M. (2019). *Gulupa (Passiflora edulis), curuba (Passiflora tripartita), aguacate (Persea americana) y tomate de árbol (Solanum betaceum)*. Innovaciones. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Mitchell, G. (2018). An implicit bias primer. *Virginia Journal of Social Policy & the Law*, 27-57.
- Morley, D. (2007). *Media, Modernity and Technology. The geography of the new*. New York: Routledge.
- Muñoz Gaviria, D. A., & Runge Peña, A. K. (2021). La perspectiva epistemológica socio – crítica en la ciencia crítica de la educación: La educación como transformación y la formación como emancipación. *Revista Kavilando*, 253-264.
- Neely, C., Sutherland, K., & Johnson, J. (2004). ¿Los enfoques basados en los modos de vida sostenibles tienen una repercusión positiva en la población rural pobre? Análisis de doce estudios de casos. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).
- Nieuwenhuijsen, M. J., Dadvand, P., Márquez, S., Bartoll, X., Pereira Barboza, E., Cirach, M., . . . Zijlema, W. L. (2022). The evaluation of the 3-30-300 green space rule and mental health. *Environmental Research*, 1-6.
- Nostas Ardaya, M., & Sanabria Salmón, C. E. (2009). *Detrás del cristal con que se mira: Órdenes normativos e interlegalidad. Mujeres Quechuas, Aymaras, Sirionó, Trinitarias, Chimane, Chiquitanas y Ayoreas*. La Paz: Editora Presencia.
- OECD. (2022). *Rural Policy Review of Colombia 2022*. Paris: OECD Publishing.
- Ojeda, D. (2022). Capítulo 4: Reproducción social, despojo y el funcionamiento generizado del extractivismo agrario en Colombia. En B. M. McKay, A. Alonso-Fradejas, & A. Ezquerro-Cañete, *Extractivismo agrario en América Latina* (págs. 163-188). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

- Ome Barón, A. T. (2006). De la ritualidad a la domesticidad en la cultura material: un análisis de los contextos significativos del tipo cerámico Guatavita Desgrasante Tiestos entre los períodos prehispánico, colonial y republicano (Santa Fe y Bogotá). Bogotá, D.C.: Ediciones Uniandes.
- Orrego Echeverría, I. A. (2014). Educación para el Desarrollo en zapatos latinoamericanos: apuestas ético-epistémicas para una educación social y crítica. En C. G. Juliao Vargas, *Pedagogía Praxeológica y social: Hacia otra educación* (págs. 180-256). Bogotá, D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto.
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). *Decolonialidad de la Educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta: Editorial Unimagdalena.
- Páramo, P., & Otálvaro, G. (2006). *Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*. Cinta moebio, 1-7.
- Patzi Paco, F. (2000). Etnofagia estatal. Modernas Formas de violencia simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa). En H. J. Suárez, R. Gutiérrez Aguilar, Á. García Linera, C. Benavente, F. Patzi Paco, & R. Prada Alcoreza, Bourdieu. *Leído desde el sur* (págs. 147-180). La Paz: Plural Editores.
- Pengue, W. A., & Fal, J. (2021). *Tajos en la tierra : miradas sobre la explotación del ambiente y los recursos naturales en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).
- Pöhl, R. F. (2017). *Cognitive Illusions: Intriguing phenomena in thinking, judgment and memory*. New York: Routledge.
- Porlán Ariza, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. *Investigar para conocer, conocer para enseñar*. *Investigación en la Escuela*, 63-69.
- Pörtner, H.-O., Robert, D., E. P., Mintenbeck, K., Tignor, M., Alegría, A., . . . Okem, A. (2022). Summary for Policymakers. En H.-O. Pörtner, D. Robert, E. P., K. Mintenbeck, M. Tignor, A. Alegría, . . . B. Rama, *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation, and Vulnerability* (págs. 3-33). New York: Cambridge University Press.
- Prada Alcoreza, R. (2000). Crítica de la economía política neoliberal. El neoliberalismo: ¿Utopía de explotación ilimitada o inevitable proceso de globalización? En H. J. Suárez, R. Gutiérrez Aguilar, Á. García Linera, C. Benavente, F. Patzi Paco, & R. Prada Alcoreza, Bourdieu. *Leído desde el sur* (págs. 181-210). La Paz: Plural Editores.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (1990). Desarrollo Humano Informe 1990. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (1992). Desarrollo Humano: Informe 1992. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (1994). Informe sobre Desarrollo Humano 1994. New York: Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. M., & Chung, C. K. (2016). Introducción. Estudio comparativo de los propósitos de la educación en el siglo XXI. En F. M. Reimers, & C. K. Chung, Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en siete países (págs. 12-36). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Reinaga, F. (2010). La Revolución India. La Paz: WA-GUI.
- Rosling, H., Rosling, O., & Rosling Rönnlund, A. (2018). Factfulness: Ten reasons we're wrong about the world. And why things are better than you think. Londres: Sceptre.
- Ross, H. J. (2014). Everyday Bias. Identifying and navigating unconscious judgments in our daily lives. London: Rowman & Littlefield.
- Rozo Gauta, J. (1964). Los Muiscas: Cultura material y organización socio-política. La Habana: Ediciones Casa de las Américas.
- Sachs, W. (1996). Diccionario del Desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. Lima: PRATEC.
- Schavelzon, S. (2015). Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Schön, D. A. (1983). Conocimiento profesional y reflexión desde la acción. En D. A. Schön, El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan (págs. 15-78). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Sedgwick, E. K. (2018). Tocar la fibra. Afecto, pedagogía, performatividad. Barcelona: Editorial Alpuerto.
- Serrat, O. (2008). The Sustainable Livelihoods Approach. Knowledge Solutions, 1-4.
- Sharp, J. (2018). The Insight Cure. Change your story, transform your life. New York: Hay House.

- Sohn-Rethel, A. (2001). Trabajo intelectual y trabajo manual: Crítica de la epistemología. Bogotá: Ediciones 2001.
- Souriau, É. (2009). Les différents modes d'existence. Paris: Presses Universitaires de France.
- Suárez, H. J. (2000). Sociología y acción: Un debate abierto. En H. J. Suárez, R. Gutiérrez Aguilar, Á. García Linera, C. Benavente, F. Patzi Paco, & R. Prada Alcoreza, Bourdieu. Leído desde el sur (págs. 7-30). La Paz: Plural Editores.
- Thugaraisingham, M. (2013). The secret life of decisions: how unconscious bias subverts your judgement. Farnham: Gower Publishing Limited.
- Torres López, T. (2018). Comunidad y Estado en Álvaro García Linera. Un análisis a través de sus lugares de enunciación (1988-2017). Santiago de Chile: Ariadna Ediciones.
- Torres, A. (2004). Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá. En A. Ghiso, M. R. Mejía Jiménez, G. Mariño, A. Torres, & L. Cendales, Sistematización de experiencias. Propuestas y debates (págs. 55-90). Bogotá, D.C.: Dimensión Educativa.
- Torres-Solis, M., & Ramírez-Valverde, B. (2019). Buen vivir y vivir bien: alternativas al desarrollo en Latinoamérica. *Latinoamérica*, 71-97.
- Triana-Moreno, L. A., & Murillo-A, J. (2005). Helechos y plantas afines de Albán (Cundinamarca): El bosque subandino y su diversidad. Bogotá, D.C.: Instituto de Ciencias Naturales - Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Investigación de Recursos Biológicos «Alexander von Humboldt».
- Trouillot, M.-R. (1995). Silenciando el pasado. El poder y la producción de la Historia. Granada: Editorial Comares.
- Ubilla, P. (2005). Ética y Pedagogía (o recreando a José Luis Rebellato). En C. Korol, Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular (págs. 65-90). Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- United Nations. (2021). Our Common Agenda. Report of the Secretary-General. New York: United Nations.
- Valcárcel, M. (2006). Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vásquez Roldán, J. S., & Henao, R. N. (2017). Sustainable development and human development. Evolution or transition in the scientific conception of sustainability? *Producción + Limpia*, 103-117.

- Vera Rojas, M. d., & Massón Cruz, R. M. (2018). Pedagogía del oprimido: su aporte al estatuto epistemológico de la pedagogía. Varona, 1-7.
- Washburn, M. (1997). El ego y el fundamento dinámico. Una teoría transpersonal del desarrollo humano. Barcelona: Editorial Kairós.
- Whitford, D. K., & Emerson, A. M. (2018). Empathy intervention to reduce implicit bias in pre-service teachers. Psychological Reports, 1-19.
- Wilber, K. (2006). La pura conciencia del ser. Barcelona: Editorial Kairós.
- World Health Organization (WHO). (2022). World mental health report: transforming mental health for all. Geneva: WHO.
- Yusty, F., & Álvarez López, M. A. (2019). El maestro universitario: sujeto del desarrollo humano en contextos socialmente responsables. Sophia, 83-96.
- Zimmermann, M. (2010). Psicología ambiental, calidad de vida y desarrollo sostenible. Bogotá, D.C.: Ecoe Ediciones.
- Zimmermann, M. (2013). Pedagogía ambiental para el planeta en emergencia. Bogotá, D.C.: Ecoe Ediciones.