

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO - CINDE-**

**CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS JUVENILES
Y SU RELACIÓN CON LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA**

INVESTIGADORAS:
CAROLINA MARCELA GIRALDO HERRERA
JEIMY CATALINA GUERRA CORREA

TUTORA:
ADRIANA ARROYO ORTEGA

MAYO 16 DE 2017

CONTENIDO

INFORME TÉCNICO	3
1. <i>Resumen técnico</i>	3
2. <i>Principales hallazgos y conclusiones</i>	14
3. <i>Productos generados</i>	20
4. <i>Referencias Bibliográficas</i>	211
CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS JUVENILES	27
Y SU RELACIÓN CON LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA	27
<i>Resumen</i>	27
<i>Palabras clave</i>	27
<i>Contenido</i>	27
<i>Introducción</i>	28
1. <i>Proceso Metodológico</i>	30
2. <i>Hallazgos: Sentidos y acciones políticas que configuran Subjetividades</i>	32
3. <i>Reflexiones finales: La Subjetividad Política e Interculturalidad Crítica en la experiencia de los jóvenes</i>	52
4. <i>Referencias Bibliográficas</i>	56
LAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS PARA LA CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS	59
<i>Resumen</i>	59
<i>Palabras clave</i>	59
<i>Contenido</i>	60
<i>Introducción</i>	60
1. <i>Los efectos actuales de la colonialidad</i>	61
2. <i>Los constitutivos de la subjetividad política, rasgos de sujetos conscientes y capaces de transformar y transformarse.</i>	63
3. <i>Las narrativas autobiográficas para la configuración de subjetividades políticas</i>	66
4. <i>Consideraciones finales</i>	69
5. <i>Referencias bibliográficas</i>	71
LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y SUS CONTRIBUCIONES A LA DECOLONIZACIÓN DEL SER	¡Error! Marcador no definido.
<i>Resumen</i>	73
<i>Palabras claves</i>	73
<i>Contenido</i>	73
<i>Introducción</i>	74
1. <i>Visibilizando los ejes fundantes de la colonialidad en el contexto colombiano</i>	75
2. <i>Principios que orientan las reflexiones de la Interculturalidad Crítica</i>	78
3. <i>Interculturalidad Crítica y sus contribuciones a la decolonización del ser</i>	80
4. <i>Consideraciones finales</i>	83
5. <i>Referencias Bibliográficas.</i>	84

INFORME TÉCNICO

1. Resumen técnico

a. Descripción del problema:

El interés de esta investigación por ampliar las reflexiones en torno a la configuración de Subjetividades Políticas juveniles y sus posibles relaciones con la Interculturalidad Crítica, surge a partir de la experiencia profesional de las autoras en el trabajo con jóvenes, en dos entidades de Medellín que desarrollan apuestas sociales desde las artes escénicas y la apropiación del conocimiento, donde el trabajo colectivo representa un factor clave para sus quehaceres.

En este sentido, el propósito fue indagar sobre las miradas que los jóvenes, a partir de dicha experiencia, han construido sobre sí mismos y sus relaciones con otros, las cuales se ven determinadas por la diferencia de género, pertenencias étnicas, edades, aspectos socioeconómicos, intereses académicos, vivencias y formas de aprender; así mismo por las problemáticas de desigualdad, por un lado, el acceso a oportunidades educativas y laborales y, por otro, la posibilidad de reconocer sus intereses genuinos y proyectos de vida en articulación con la vida académica. Ambas características influyen en la configuración de subjetividades y determinan los roles y responsabilidades que adquieren en cada grupo y su entorno inmediato.

Esta pregunta por las formas en que los jóvenes tramitan esas diferencias y desigualdades en el escenario colectivo y cómo desde allí resignifican su ser joven, nos aproximaron a las categorías *Subjetividad Política e Interculturalidad Crítica*, desde donde delimitamos la búsqueda de investigaciones previas y la construcción de los objetivos.

Teniendo presente el interés creciente por la Juventud en América Latina y el considerable número de estudios al respecto, se tomó como referencia las investigaciones realizadas entre los años 2003 y 2014 en Colombia, Argentina, Chile, México y Barcelona. Es en esta época donde encontramos importantes aportes que reconfiguran la mirada sobre el ser

joven, al igual que se enmarca con mayor ímpetu el desarrollo de las categorías Subjetividad Política e Interculturalidad Crítica, con autores que aportan en la redefinición de estos conceptos y empiezan a generar reflexiones en relación a la juventud.

De manera particular retomamos los estudios que sientan una reflexión crítica frente a las formas en que los(as) jóvenes han sido estigmatizados y catalogados como seres en transición, sin capacidad de juicio, ni decisión y proponen por el contrario, reconocerles "como protagonistas de los acontecimientos que han decidido actuar" (Alvarado, Botero, Ospina & Patiño 2012). Dichas investigaciones nos aportaron en la reivindicación de los(as) jóvenes como sujetos políticos, de derechos y con capacidad para transformar las condiciones de los contextos que habitan. Por mencionar: Muñoz (2003), Rivera (2011), Ospina, Alvarado, Botero, Patiño & Cardona (2012), Acosta & Garcés (2010).

A su vez, algunos estudios como Agudelo, Echeverry & Patiño (2013); Acosta & Garcés (2010); Henao & Pinilla (2009); Kropff (2011); Ospina, Alvarado, Botero, Patiño & Cardona (2012); González (2012), nos brindaron elementos importantes para comprender como se ha dado la organización social y la participación juvenil en Colombia. Estas investigaciones coincidían en afirmar que los grupos juveniles presentan formas de participación política alternativas a las tradicionales o institucionalizadas y desde diferentes ámbitos como disidencia y resistencia, social comunitario, reconocimiento a la diversidad, deportivo y estético, aunque todavía son poco legitimadas por los adultos.

Frente a la Interculturalidad como categoría, investigaciones como las de Estermann (2014), Zarate (2014) y Díez (2004) nos ayudaron en la comprensión del concepto desde una postura crítica que cuestiona el actual modelo capitalista y la reproducción de esquemas de exclusión y marginación que refuerza las inequidades e imposibilita la valoración de la diferencia. Algunos estudios por ejemplo se ubican en el ámbito de la educación formal, sentando reflexiones frente al sistema educativo y especialmente la escuela como escenario homogenizante y desconocedor de la diversidad cultural. La pregunta por las relaciones de poder en el aula, desde experiencias concretas con población afrodescendientes (Molina 2013) e indígenas (Rojas, 2004), nos permitieron también, desde

su visibilización e interrogación, conocer una mirada en torno la implementación de la política de educación intercultural bilingüe en Ecuador (Vélez, 2008), o la Etnoeducación en Colombia (Cassiani, 2007).

Por su parte, Sánchez (2006) y Miles y Alvarado (2012) retoman en sus investigaciones conceptos como el de ciudadanía intercultural, el cual refiere a la capacidad que tienen los sujetos de apropiarse de un territorio y poder participar en la esfera de lo público, en contextos configurados por la diversidad. Esta ciudadanía intercultural está implicada por una Subjetividad Política, es decir, la habilidad del sujeto para autoreconocerse y construirse en el encuentro con otros. Así lo reafirman Alvarado & Patiño (2012); Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz (2008); Bermúdez, Parra, Patarroyo & Peña (2013); Ospina, Alvarado, Botero, Patiño & Cardona (2012) y Ramírez (2012) cuando proponen en sus estudios los constitutivos y las características de la Subjetividad Política.

Este reconocimiento de tendencias investigativas nos permitió evidenciar que si bien se ha construido conocimiento en torno al relacionamiento de las categorías Subjetividad Política y juventud e interculturalidad y juventud, se percibe un vacío teórico en cuanto al abordaje de las tres temáticas. Hallazgo que nos mostró un campo abierto de exploración al que buscamos contribuir desde el presente proyecto, en tanto se amplía la discusión en América Latina y particularmente en Colombia, en torno a las reflexiones que al respecto se pueden aportar desde las narrativas de los(as) jóvenes, a partir de su participación en contextos marcados por la diferencia y la desigualdad y las maneras cómo esta experiencia aporta a la autoproducción de Subjetividades Políticas.

Así mismo, en este recorrido identificamos que las investigaciones encontradas, en su mayoría de corte cualitativo, estaban planteadas principalmente desde la hermenéutica, la teoría fundamentada y la sistematización de experiencias. Desarrolladas metodológicamente desde diversas técnicas como entrevistas semiestructuradas, observación, diario de campo, taller lúdico artístico, revisión documental, entrevistas a profundidad, grupos focales y elaboración de cartografías sociales. Sin embargo, fue con Luna (2006) que inicialmente nos acercamos a su propuesta de las narrativas

autobiográficas como ruta metodológica, que toma como unidad de sentido el relato completo, sin categorizar, proponiendo una manera alternativa para el tratamiento de los datos y la comprensión de las realidades humanas. Asunto, que nos motivó a indagar más ampliamente respecto a esta herramienta investigativa y a orientar nuestro proyecto por este camino, el cual consideramos se convierte en una contribución para el abordaje de esta metodología en el campo de las ciencias sociales.

De esta manera, se plantearon como objetivos identificar a partir de la implementación de narrativas autobiográficas, los sentidos que los jóvenes le otorgan a la experiencia en dichos grupos y conocer las acciones políticas que emprenden a partir de la misma, para comprender el devenir de las subjetividades que ellos y ellas han configurado y sus posibles relaciones con la Interculturalidad Crítica.

b. Ruta conceptual:

A la luz de los objetivos planteados y las preguntas suscitadas en torno al relacionamiento de las categorías Juventud, Subjetividad Política e Interculturalidad Crítica, iniciamos el acercamiento teórico con el propósito de comprender su desarrollo conceptual y desde allí propiciar la conversación con el saber y la experiencia de los participantes en campo.

La aproximación al concepto de Juventud, se realizó a partir de autores como Feixa (1998), Reguillo (2007) y Muñoz (2003) quienes nos permitieron comprender que dicha categoría obedece a una construcción social relativa en el tiempo y en el espacio, ya que a lo largo de la historia cada sociedad ha configurado de diversas formas la condición juvenil, dependiendo de las características sociales, culturales, instituciones políticas y cosmogonías de cada época y contexto específico. Esta lectura nos permitió distanciarnos de la postura tradicional adultocéntrica que define a los jóvenes como sujetos pasivos y dependientes, para considerar a los participantes de esta investigación, más que como un grupo poblacional específico, como seres inacabados y en constante proceso de construcción y transformación.

Esta comprensión se nutre así mismo con las reflexiones del grupo de investigación en niñez y juventud en cabeza de Sara Victoria Alvarado, quien contribuyendo a la resignificación de las múltiples maneras de ser joven, propone reconocerles como “sujetos activos de discursos y de acción, capaces de manifestaciones auténticas y conflictivas frente a las circunstancias que viven” (Alvarado y Ospina, 2014, pp. 23). Su perspectiva enriquece aún más el debate, con la conceptualización que realiza en torno a las Subjetividades Políticas que configuran los y las jóvenes a partir de las apropiaciones biográficas que van elaborando de la vida. De esta manera, con ella también comprendemos que la Subjetividad Política es “la expresión de sentidos y acciones propias que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, a partir de las interacciones con otros y otras, en contextos socio-históricos particulares” (Alvarado, 2012; 773).

En este sentido, de acuerdo con Alvarado (2014), comprender la Subjetividad Política en jóvenes implica pensarlos como sujetos colectivos es decir, sujetos que pueden desarrollar su *autonomía* para pensar por sí mismos sin desconocer a los otros; ser *autoreflexivos* frente al devenir de su propia vida y proyectar nuevas posibilidades de futuro; con *consciencia histórica* para situarse y comprender su contexto; sensibles y solidarios frente a las problemáticas de quienes no son cercanos *ampliando así sus círculos éticos*, con apertura para *negociar el poder* en los espacios compartidos, reconociéndose y valorándose como *sujetos de la pluralidad*, desde donde pueden generar acciones conjuntas para el bien común. Aspectos que se consideran como rasgos claves para la configuración de Subjetividad Política.

Por su parte, reconocer el componente político de la subjetividad, mediado por el entre nos, la desprivatización del sujeto y la construcción colectiva (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008), nos permitió articularla con los intereses de la Interculturalidad Crítica desarrollada por Catherine Walsh (2006, 2008, 2009 & 2010), a quien destacamos en nuestra investigación como una de las principales exponentes en América Latina. Su propuesta se orienta a la reconfiguración de otras formas de acción y pensamiento que transgredan las estructuras dominantes del sistema económico y social neoliberal donde prevalece el individualismo, la indiferencia y la violencia como características que

determinan las formas de relacionamiento que establecemos con otros. En sus palabras, la Interculturalidad Crítica obedece a un:

(...) proceso, proyecto y estrategia (..) que pone en cuestionamiento continuó la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también, y a la vez, alientan la creación de modos otros de pensar, ser, aprender, enseñar, soñar, y vivir que cruzan fronteras". (Walsh, 2010; 91- 92).

Desde esta perspectiva, alentar la creación de modos otros implica la recuperación del sujetos y las subjetividades, en este caso de los jóvenes, que han sido negadas desde la visión racional del proyecto hegemónico de la modernidad. Son ellos mismos quienes conscientes de sus historias, memorias, saberes y potencialidades, podrán, desde un lugar propio de enunciación y ejercicio crítico, provocar y alentar con otros y otras, acciones políticas que generen procesos de transformación en las distintas esferas sociales.

Este relacionamiento entre las categorías se evidencia de manera más amplia en el artículo de investigación denominado "*Configuración de Subjetividades Políticas juveniles y su relación con la Interculturalidad Crítica*", donde emergen las voces de los participantes quienes desde su experiencia contribuyen a enriquecer la comprensión de los fenómenos sociales abordados en esta investigación. En él aparecen de manera transversal las reflexiones en torno a la condición juvenil, que se fortalecen desde la perspectiva teórica de las otras categorías de estudio.

Por su parte, se desarrollan de forma paralela dos artículos teóricos que profundizan en las otras categorías establecidas, teniendo en cuenta la posibilidad de contribuir en los debates que actualmente se conciben en torno a ellas como campos nacientes de exploración. El primero de ellos, titulado "*Las narrativas autobiográficas para la configuración de Subjetividades Políticas*" es una reflexión teórica sobre esta herramienta de expresión, como estrategia formativa para motivar el fortalecimiento o configuración de la capacidad autorreflexiva de los sujetos, en aras a fortalecer la comprensión de sí mismos y propiciar nuevas condiciones de participación y transformación, con otros y otras, de la realidad

compartida. El segundo artículo nombrado “*La Interculturalidad Crítica y sus contribuciones a la decolonialidad del Ser*” partiendo de identificar los ejes fundantes de la colonialidad en el contexto colombiano, profundiza en torno a las comprensiones que se establecen entre la Interculturalidad Crítica y la Decolonialidad, abordadas desde la perspectiva de Catherine Walsh (2006, 2008 & 2009), como posibilidad para situarnos y reconocernos desde la diferencia y promover el desarrollo de acciones colectivas que contribuyan a la transformación de relaciones de poder en los escenarios de la vida cotidiana.

c. Presupuestos epistemológicos:

El presente proyecto se orientó desde los principios de la investigación comprensiva la cual demarca un camino de aproximación a los sentidos de la experiencia humana a través del lenguaje. Según Luna (2006) refiere a “un proceso que permite construir datos que, al ser procesados, habrán de articularse en nuevas narrativas, discursos y textos sobre un objeto de estudio” (Pág. 16). Esta alternativa epistemológica, se distancia de la lógica positivista en tanto la producción de conocimiento no busca medir, controlar y verificar, así como tampoco pretende la separación entre objeto y sujeto. Por el contrario el investigador toma parte de la misma, su interés está mediado por una realidad que lo moviliza, le genera inquietud y en este sentido no puede asumirse como sujeto neutral.

Con Luna (2015) también logramos comprender que las preguntas por la subjetividad necesariamente están determinadas por la comprensión de sentidos y significados que los sujetos construyen del mundo a partir de la interacción con otros. Característica que nos llevó a considerar el enfoque de la hermenéutica fenomenológica o hermenéutica de sí, el cual desde su perspectiva, reconoce como insumo fundamental de la investigación, la interpretación que los sujetos hacen de su propia experiencia, a través del acto narrativo. Mediante esta comprensión elegimos las narrativas autobiográficas como herramienta metodológica que posibilita a los actores sociales ampliar el saber de sí y del mundo, a partir de la identificación, selección espontánea, organización temporo-espacial y verbalización a través de relatos, de los acontecimientos más significativos que dan cuenta

de su existencia. (Luna, 2015).

Esta mirada marca una postura acorde con los propósitos de nuestra investigación, desde la cual reconocemos y visibilizamos las voces y sentires de los sujetos jóvenes como portadores de historias, memorias y saberes. Es también una forma de hacer fisuras al modelo hegemónico y sus visiones objetivantes y unificadoras del ser y el saber, alentando la producción de conocimiento desde modos otros de articular la experiencia y el pensamiento. En articulación con esta pretensión es que retomamos las reflexiones teóricas de Delory-Momberger (2009 & 2015) en esta investigación, específicamente en dos de los artículos realizados, ya que reconocemos con ella las bondades de las narrativas autobiográficas para fortalecer la capacidad auto reflexiva, potenciar la conciencia de sí, y reconocer las comprensiones y transformaciones que vivenciamos, pues como lo manifiesta “la narración es el lugar donde el individuo toma forma, donde elabora y experimenta la historia de su vida” (Delory-Momberger, 2009; 58).

En este sentido, el asunto de hacer consciente los saberes, aprendizajes y hallazgos que promueven nuestras prácticas habituales, como también la posibilidad de reconocerlos, formalizarlos y compartirlos, se articula con lo que para Walsh, “contribuye a un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación” (Walsh, 2005; 33). Y para lograrlo, las narrativas autobiográficas se vislumbran como estrategia posible, pues “el poder-saber del cual se adueña aquél que, formando la historia de su vida, se forma a sí mismo, debe permitirle actuar sobre sí mismo y sobre su ambiente, ofreciéndole los medios para situar su historia en la dirección y finalidad de un proyecto”. (Delory-Momberger, 2009; 100).

d. Metodología utilizada en la generación de la información.

La elección de los grupos, como se explicitó anteriormente, partió de la cercanía laboral de las investigadoras con los procesos organizativos, pero principalmente se da teniendo en cuenta dos características que comparten ambos. Una de ellas tiene que ver con la pluralidad presente en cada iniciativa desde aspectos socioeconómicos, de género, pertenencias étnicas, edad, intereses académicos, formas de aprender, entre otras, así como

la apuesta consciente de cada institución en promover el valor de la diferencia como una riqueza entre sus participantes. (Giraldo & Guerra; 2017). De esta manera, se invitaron ocho jóvenes de las dos entidades, con edades que oscilaban entre los 18 y 26 años. Cuatro hombres y cuatro mujeres; seis mestizos, un afrodescendiente y una indígena. Todos pertenecientes a diferentes barrios de la ciudad y opciones académicas distintas. Sin embargo, la principal característica que compartían y por la que fueron convocados, estaba relacionada con la trayectoria de participación en dichos espacios, ya que todos llevaban alrededor de dos o más años vinculados a los programas, lo cual posibilitaba un marco de referencia más amplio para la comprensión de la experiencia.

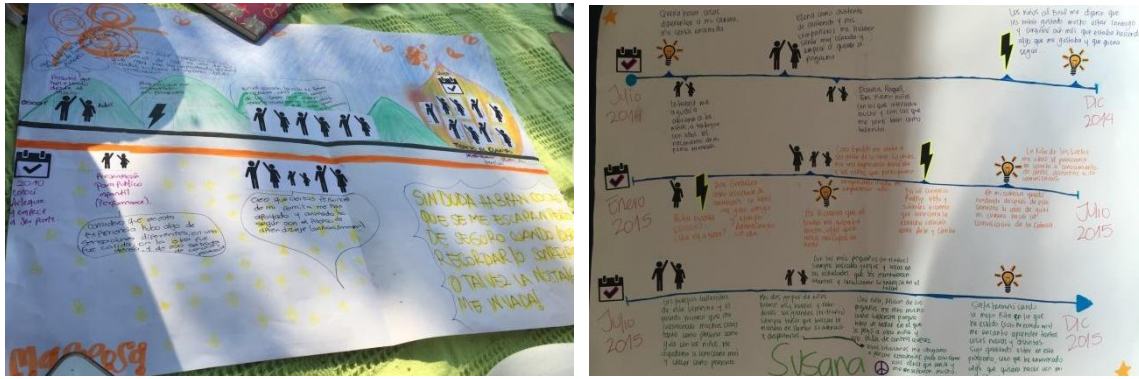
Acudimos a las narrativas autobiográficas como herramienta metodológica que permite a los sujetos el reconocimiento y configuración de comprensiones sobre sí mismos, ya que en la medida que se va narrando la historia se va reflexionando sobre lo vivido. Teniendo presente que en ellas se “trabaja con el material de vida dispar, heterogéneo, fragmentado, para construirlo como conjunto de unidad y coherencia” (Delory-Momberger, 2009; 60), utilizamos técnicas como la elaboración de cartografías individuales que facilitarían la organización e identificación de los elementos de la experiencia y las entrevistas conversacionales como puente de expresión y comunicación de los sentidos a través del lenguaje.

De esta manera, se realizaron cinco encuentros presenciales con los jóvenes. El primero de ellos o *Encuentro Cero* como lo hemos denominado, constituyó el punto de partida de nuestro proceso metodológico, en el cual se llevó a cabo la socialización del proyecto con cada grupo de jóvenes participantes. El propósito era invitarlos a participar en la investigación así como compartir algunas generalidades de la misma -propósitos y expectativas- sin entrar en detalles que pudieran sesgar el compartir de su experiencia. Allí compartimos algunos videos cortos relacionados con las narrativas como metodología elegidas para nuestro proyecto y la cartografía como técnica motivadora de las narrativas. Lo denominamos encuentro 0 porque aunque fue importante en el proceso metodológico no se tuvo en cuenta para el proceso de interpretación.

En el segundo, se conocieron los jóvenes de los dos grupos, construimos los acuerdos del proceso (consentimiento informado, horarios y lugares de encuentro) y comenzamos a identificar, a través de la construcción de cartografías individuales, algunos elementos de la experiencia de cada uno de ellos, como personas, lugares y acontecimientos, que sirvieran como referentes para la narración de sí.



En la tercera sesión, teniendo como insumo los mapas contruidos, se realizaron entrevistas narrativas con cada joven con las que buscábamos generar una conversación espontánea que permitiera el florecimiento de los relatos en torno a sí mismo, invitando y motivando a partir de un enunciado generador, a que cada sujeto narrara de manera libre su experiencia en los grupos, comenzando por donde quisiera y diciendo lo que consideraba más oportuno, posibilitando así la construcción del “tiempo biográfico” (Luna; 2015).



La cuarta reunión se llevó también de manera individual, con el fin de profundizar en aspectos de la primera narrativa que durante la transcripción aparecieron poco claros o incompletos y que desde su propia enunciación resultaban relevantes para las comprensiones que estaban construyendo de sí mismos. En un primer momento se hizo entrega de la narración, para que los jóvenes hicieran lectura y aprobación de la transcripción de sus relatos. En un segundo momento, conversamos con ellos a partir de algunas preguntas previas explicitadas en el texto por las investigadoras, desde las cuales, aclararon elementos que desde su punto de vista pudieran parecer confusos, ampliaron detalles de su narrativa, seleccionaron fragmentos que deseaban omitir y definieron la forma cómo deseaban aparecer, siendo un elemento común a todos, el deseo de ser reconocidos con sus nombres específicos. Las personas referenciadas por ellos, se presentan con la primera letra de su nombre y primer apellido. Las instituciones también aparecen nombradas en el artículo de manera abreviada.

En el quinto encuentro, esperando no sea el último, compartimos los hallazgos, a través de la lectura grupal del artículo de investigación. Esperamos posteriormente transformar con ellos y ellas los hallazgos presentados, en productos relacionados a partir de sus lenguajes o herramientas identificadas para comprender y comunicarse: la música, el teatro, el dibujo, los mapas mentales, la conversación.

e. Proceso de análisis de información

El proceso de lectura e interpretación de las narrativas se llevó a cabo a partir de la ruta que Luna (2008) sugiere como resultado de su acercamiento teórico y experiencia investigativa

enfocada en la implementación de esta herramienta metodológica. Desde esta perspectiva teniendo en cuenta que las búsquedas de nuestro proyecto están en relación directa con las comprensiones que los jóvenes participantes han construido sobre sí mismos, consideramos entonces, que lo más adecuado era realizar el proceso de interpretación tomando el relato como unidad de sentido, el cual se concibe como totalidad, no se descompone.

La organización de los datos inició con la transcripción literal de las entrevistas, registrando detalles particulares de la conversación expresados en gestos, silencios y tonos emotivos. Posteriormente se realizaron lecturas de cada narrativa y se identificaron los relatos cuya estructura estaba determinada por un inicio, un nudo y un final. Construimos una matriz que nos permitiera tematizar los relatos y referenciar en cada uno de ellos los acontecimientos biográficos, entendiendo estos como hechos que irrumpen en la vida del sujeto y transforman (Luna; 2006). Después de esta selección, elegimos aquellos acontecimientos que podían tener alguna relación con las categorías establecidas, jóvenes, Subjetividad Política e Interculturalidad Crítica, e iniciamos la relación de hallazgos para cada joven, teniendo presente los objetivos propuestos orientados al reconocimiento de los sentidos que cada joven configura en torno a sí mismo y su relación con los otros, y las acciones políticas que emprenden a partir de su experiencia.

Finalmente, después de identificar e interpretar las narrativas desde su particularidad, realizamos una lectura intertextual, resaltando elementos comunes y divergentes que integran, desde una perspectiva horizontal, las reflexiones de los jóvenes en torno a las temáticas. Este proceso de acuerdo con Luna (2006) busca producir un tránsito de la experiencia individual a la experiencia como fenómeno configurante de la realidad humana. Como resultado de la comprensión, surge un nuevo texto mediado por el lenguaje escrito desde el cual se objetiva y fundamenta la experiencia humana.

2. Principales hallazgos y conclusiones

La investigación permite consolidar alrededor de las narrativas de los ocho participantes, una serie de reflexiones en torno a los aspectos más significativos de su experiencia, que evidencian la configuración de Subjetividades Políticas juveniles y las articulaciones con

las búsquedas de la Interculturalidad Crítica.

La presentación de hallazgos se realiza teniendo en cuenta la ruta metodológica elegida para la interpretación. Se construye inicialmente un texto narrativo por cada joven donde se exponen de manera particular, los sentidos que se transforman respecto a las percepciones que tienen sobre sí mismos y las acciones políticas que han emprendido a partir de su participación en los procesos organizativos, develando así los rasgos de la subjetividad que cada uno ha ido configurando. En estos relatos predomina la voz de los jóvenes que en conversación con la interpretación de las investigadoras permiten visualizar los ejes vitales o asuntos fundamentales que recogen y determinan las búsquedas individuales de su existencia: El teatro como herramienta para ser uno mismo, reconocerse y abrirse puertas (Ana); reinventarse día a día para ser mejor artista y mejor ser humano (Jesús); Fortalecer el amor propio para la confianza en sí misma y en los demás (Mariana); tomar la vida en sus manos, para asumirse como protagonista de su existir (Víctor); ser tallerista para fortalecer el sentido crítico, la alegría y la confianza (Astrid); diferentes maneras y ritmos para motivar la curiosidad y la comprensión (Daniel); ser tallerista para conocerse, abrirse a la gente y al conocimiento (Susana); la confianza en sí mismo y en el otro para transformar y transformarse (David).

Estos asuntos que se desarrollan de manera más amplia en el artículo de resultados de la investigación, van dando cuenta de situaciones que estremecen la vida de los participantes, las cuales se entrelazan y resignifican a partir de la experiencia. Aspectos relacionados con su quehacer como artistas o talleristas, su historia personal, el trabajo en equipo, sus intereses profesionales y la forma como son afectados por las problemáticas de desigualdad social que se vive en el país, especialmente en Medellín, posibilitan esa construcción de nuevos sentidos y nuevas reflexiones sobre sí mismos y las relaciones que tejen con otros. Reflexiones que suscitan el reconocimiento de acciones políticas o como afirma Alvarado (2008; 33) “acciones creativas que buscan reconfigurar tanto los órdenes institucionales (...) como los discursos sobre ellos”, las cuales han desarrollado en sus entornos más inmediatos; dentro del mismo grupo o en otros escenarios como la universidad, la familia, el barrio u otras entidades.

Posterior a los ocho relatos, se presenta un capítulo de asuntos comunes donde se destaca la desigualdad de oportunidades como un tema que atraviesa las reflexiones de los ocho participantes y es, según ellos, el asunto más urgente a transformar de nuestro país. Entre las problemáticas que reconocen en ellos mismos y en los jóvenes de diferentes contextos está la desigualdad de oportunidades educativas, evidenciadas en las complicaciones para pasar el proceso de selección en las universidades; en la dificultad para encontrar posibilidades laborales que se articulen con los horarios y las exigencias académicas; en el desconocimiento o desconexión emocional con lo que piensan o hacen; en la drogadicción, la depresión, la desmotivación. Sin embargo, reconocen que la experiencia en las dos instituciones les ha posibilitado superar las dificultades que trae este desequilibrio en tanto han encontrado la motivación de la curiosidad por conocerse, ser conscientes de sí mismos, y a partir del reconocimiento de sus intereses, fortalezas y preguntas, construir su propio camino para comprender y habitar el mundo. En segundo lugar, participar en encuentros pedagógicos y/o artísticos, en igualdad de condiciones, con personas de diferentes realidades socioeconómicas y culturales, les ha permitido reconocer que todos tenemos una responsabilidad con la ciudad, porque en el encuentro con la situación de otros y otras, nos comprendemos y superamos los prejuicios que construimos alrededor del desconocimiento. Y finalmente, ingresar a los dos programas, ha implicado para algunos de estos jóvenes, encontrar personas que se convierten en un soporte a nivel profesional, cognitivo y afectivo que no encuentran en sus familias y gracias al cual hoy pueden acceder a programas universitarios a través de becas o conectar sus búsquedas personales auténticas con los pregrados que estudia cada uno. Desde esta perspectiva la educación se vislumbra para ellos como una oportunidad para construir desde la diferencia y superar las desigualdades.

Por otro lado, la investigación permite generar algunas conclusiones que parten la conversación entre las reflexiones de los participantes sobre su experiencia, nuestras interpretaciones y las conceptualizaciones propuestas por los autores elegidos en torno a las categorías. En primer lugar consideramos que los jóvenes evidencian rasgos de la Subjetividad Política (Alvarado; 2008 & 2014) que se manifiestan en asuntos como por ejemplo, el reconocimiento y valoración que hacen respecto a los espacios que desde su rol

como artistas y talleristas han tenido para mirarse, narrarse, pensar sobre lo vivido y desarrollar su *capacidad autoreflexiva*, gracias a ellos se conciben a sí mismos más conscientes y por lo tanto más tranquilos y seguros de lo que han sido y de lo que pueden llegar a ser. Así mismo, en la experiencia del hacer colectivo, reconocen la oportunidad para confrontar sus propios discursos e imaginarios frente a los demás y comprenden la relevancia de *compartir el poder* a través de reconocer al otro en la diferencia, legitimar otras formas de aprender, generar acuerdos, evidenciar y resolver conflictos, escuchar con sinceridad o ceder el liderazgo.

Este poder asumirse como protagonistas de su propia historia, sumado al intercambio de saberes y experiencias y el disfrute de su quehacer, también ha posibilitado que los jóvenes logren conectarse con las certezas profesionales que inspiran sus proyectos de vida, asunto que los visibiliza como *sujetos históricos y contextualizados*, en tanto se vislumbran con la capacidad de relacionar su historia y aprendizajes de sí mismos y del mundo con la posibilidad de proyectarse y seguir caminando con esperanza, pese a los altibajos de su diario vivir.

Por su parte, la participación activa en encuentros pedagógicos y/o artísticos con personas de diferentes realidades socioeconómicas y culturales, es percibida como una oportunidad para conocer las problemáticas de desigualdad y motivar así el interés por comprender la historia y el contexto que habitan. Es así como se amplía la conciencia y el interés real por el otro con el que se comparte la ciudad, *ampliando sus círculos éticos* y asumiéndose parte y responsable del cuidado frente a la sociedad en general.

De esta manera, podríamos decir que se produce en ellos y ellas una “desprivatización de los sujetos” (Alvarado, Patiño y Loaiza, 2011; 859) gracias a la interacción que les propicia su rol como artistas o talleristas, ya que precisamente estas acciones colectivas los ubican en el escenario de lo público, retándolos ya no sólo a pensar en sí mismos sino a crear con y para otros. En este sentido, ampliar esos horizontes, les permite asumir un lugar en el mundo, sentirse sujetos *autónomos*, es decir con capacidad de pensar por sí mismos, sin desconocer al otro.

La segunda conclusión que logramos establecer, está relacionada con las apuestas de la Interculturalidad Crítica desarrolladas por Walsh (2009 & 2010). En este sentido, consideramos que las decisiones, creaciones y proyectos que expresan los jóvenes en sus narrativas, dejan ver su articulación con esta propuesta en tanto los sujetos al reconocerse por medio de la constante acción de mirarse, alientan la creación de otros modos, otros lenguajes y habilidades de ser, pensar, y actuar. Desde allí, desde sus escenarios de socialización, mediante las preguntas por sus propios prejuicios y los asuntos que impiden el diálogo y la construcción colectiva, los y las jóvenes visibilizan, comprenden y confrontan los patrones de dominación, exclusión y desigualdad, como también la conflictividad que estas relaciones y condiciones generan. Así mismo, también desde esos mismos espacios donde se pone en juego lo que los diferencia y lo que los hace igual, generan nuevas acciones que promueven el compartir del poder, propiciando así, aportes fundamentales desde sus apuestas vitales en pro de la transformación del mundo que desean.

A través de las conclusiones anteriores, reconocemos la articulación de las tramas de la Subjetividad Política con los planteamientos que orientan las búsquedas de la Interculturalidad Crítica. Consideramos entonces que ambas apuestas podrían implicarse a través de sus propósitos, tal como ha sucedido con las experiencias narradas en este proyecto. Por ejemplo, si en un grupo de personas se promueven escenarios de encuentro en igualdad de condiciones y oportunidades, se posibilita el interés por el cuidado de otros y otras que no son sus parientes o amigos y el respeto por la pluralidad humana. En segundo lugar, si en estos espacios se busca evidenciar los asuntos que no permiten el diálogo y definir en colectivo las condiciones necesarias para que sea posible, se podría estar fortaleciendo la autonomía o la capacidad de pensar y actuar por sí mismos y el compartir el poder. Y por último, alentar y visibilizar maneras otras de pensar y de ser, se puede lograr propiciando la autorreflexión constante frente a su quehacer en el grupo, su historia individual y colectiva y sus proyecciones a futuro. Ahora bien, reconocemos que ambas apuestas y su articulación son un camino en movimiento, pues comprendemos que las percepciones sobre nosotros mismos están en permanente configuración, que la Subjetividad Política es una conceptualización naciente (Alvarado, 2014) y que además “la

interculturalidad entendida críticamente aún no existe. Es algo por construir.” (Walsh, 2010; 78).

Finalmente, consideramos que esta investigación contribuye al reconocimiento de los jóvenes como “sujetos activos de discursos y de acción, capaces de manifestaciones auténticas y conflictivas frente a las circunstancias que viven” (Alvarado, 2014, 23). Aunque se perciben vulnerables frente a las múltiples situaciones de desigualdad, se vislumbran también con la capacidad y la fuerza para transformar su propia vida y sus entornos. Sus múltiples maneras de ser, comprender el mundo y participar en él, se convierten en formas alternativas de resistencia frente a una sociedad que les atribuye la responsabilidad del futuro, pero les resta posibilidades para su desarrollo en términos de capacidades, libertades y oportunidades, pues cada día se ve más lesionado por las dinámicas de un sistema basado en la producción y el consumo. (Alvarado, 2014, 21). En este sentido, validamos la importancia de estas experiencias y consideramos necesario la generación de más espacios donde los jóvenes, como en este caso, tengan la posibilidad en el encuentro con otros de reconocerse, potenciar sus fortalezas, desarrollar su sentido crítico y emprender acciones colectivas para el bien común.

De esta manera podríamos decir que la investigación logra el alcance propuesto, en relación a los objetivos y las comprensiones logradas. Para nosotras como investigadoras representó un sinnúmero de retos y aprendizajes, desde lo que implicó acercarnos a un campo de saber desconocido, donde fue necesario explorar y vivenciar paso a paso cada una de las fases de formulación, construcción teórica y metodológica, trabajo de campo, interpretación de datos y escritura de hallazgos, que corresponden al desarrollo de un proyecto de investigación. Aunque nos llevó más tiempo del que imaginamos, dado que tuvimos que devolvemos una y otra vez entre otros asuntos por el cambio de tutor, somos conscientes de que la experiencia también nos permitió nuevas comprensiones sobre nosotras mismas y nuestras relaciones con otros. En este sentido, este proyecto nos permitió también poner a prueba nuestra propia capacidad para trabajar en equipo, hacer acuerdos, identificar ritmos, lenguajes y visiones individuales, reconociendo y validando la importancia del encuentro y la construcción colectiva.

Así mismo la posibilidad de acercarnos a la experiencia de estos jóvenes y conocer sus apuestas de transformación, nos llevó a reflexionar sobre nuestras propias conquistas y las situaciones que han sido determinantes para la configuración de nuestra subjetividad. Asuntos que logramos verbalizar previamente, a través de la construcción de nuestra autobiografía, la cual fue compartida con los compañeros y compañeras de la línea de socialización política adscrita a la maestría en Educación y Desarrollo Humano. Este ejercicio, aunque no se tuvo en cuenta en la interpretación de datos, hizo parte de las consideraciones éticas en tanto nos permitió comprender el lugar del otro que se narra, poder distanciarnos de nuestros prejuicios para no sesgar la investigación y ver a los jóvenes desde sus auténticas manifestaciones y realidades. Gracias a esta experiencia, hoy valoramos y reconocemos la importancia de las narrativas autobiográficas como herramienta para potenciar el saber de sí en el desarrollo de procesos pedagógicos y sociales.

3. Productos generados

A partir del desarrollo de la investigación se generan tres artículos. En el primero de ellos se expone de manera amplia los hallazgos y conclusiones de la investigación como parte de las discusiones y conversaciones entre las voces de los participantes, los referentes conceptuales y las comprensiones de las investigadoras. Los otros dos textos corresponden a las reflexiones teóricas que se derivan del estudio de las categorías Subjetividad Política en relación a las narrativas como herramienta para su configuración, abordada desde la perspectiva de Alvarado y Delory Momberger. Por otro lado la Interculturalidad Crítica, como apuesta decolonial, profundizada a la luz de autores como Walsh, Quijano, Maldonado y Castro.

Esperamos poder publicar los artículos en las revistas de producción académica articuladas al Centro de estudios en Niñez y Juventud del CINDE, con el fin de compartirlos con investigadores de otras latitudes y propiciar un referente de acercamiento a las categorías estudiadas, que pueda ser tenido en cuenta para el desarrollo de nuevos proyectos afines al

campo. Así mismo, buscaremos espacios de interés donde podamos compartir además de la producción académica, otros elementos de la experiencia de investigación que involucren otros lenguajes, a través de ponencias, participación en talleres o eventos educativos como la Bienal Latinoamericana de Niñez y Juventud. Igualmente socializaremos desde esta perspectiva los resultados de la investigación con las instituciones articuladas.

Por último, destacamos la elaboración de la propuesta educativa: “La apropiación de conocimiento como estímulo para el cuidado de sí y de las relaciones que construimos” Una propuesta formativa para los talleristas de la Universidad de los niños EAFIT, hacia el fortalecimiento de ambientes de respeto y confianza. Cuyo interés surge de reconocer en las narrativas configuradas por algunos mediadores participantes en el presente proyecto de investigación, la necesidad de profundizar en estrategias que promuevan ambientes de respeto y confianza a partir de la ampliación del conocimiento de sí y el fortalecimiento de las relaciones de cuidado. En este sentido, la propuesta propone la implementación de espacios para el reconocimiento de la historia personal y de los otros, a través de las narrativas como herramienta que se integra al desarrollo de los conceptos que motivan los talleres del programa, para que la comprensión del mundo sea una excusa hacia la comprensión de sí mismo. Con ello buscamos contribuir al fortalecimiento de las relaciones de cuidado entre los participantes para prevenir y superar situaciones de violencia al interior de los grupos.

4. Referencias Bibliográficas

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). *Las tramas de la Subjetividad Política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes.* Revista Argentina de Sociología, vol. 6, núm. 11, noviembre-diciembre, pp. 19-43

Alvarado, S. V., Patiño, J. A. & Loaiza, J. A. (2012). *Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué.* Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (10), pp. 855-869.

Alvarado, S. V. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de Subjetividades Políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa del desarrollo humano. En *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre Editores.

Armstrong, T. (1999). *Las Inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.

Arroyo, A. (2016). *Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas*. En: Di Caudo, María Verónica; Llanos Erazo, Daniel & Ospina María Camila. (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur*. Editorial Universitaria Abya-Yala. Cuenca, Ecuador. pp. 47-66

Boal, A. (2004). *El arcoiris del deseo*. Barcelona, España: Alba Editores.

Bolívar, A., & Porta, L. (2010). *La investigación biográfico narrativa en educación: entRevista a Antonio Bolívar*. Revista de Educación [en línea], 1 [citado 201702-06]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14 ISSN 1853–1326.

Cabildo Chibcariwak. (2012). *Plan de vida Cabildo Indígena Chibcariwak 2012 – 2023*. Alcaldía de Medellín.

Coordinación Colombia Europa Estados Unidos. Nodo Antioquia, (2016). *Informe sobre la situación de derechos humanos en Antioquia*. Entre el sueño de la paz y la continuidad de la guerra. Medellín, Colombia.

Delory–Mombberger, Ch. (2009). *Biografía y educación: Figuras del individuo – proyecto*. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Delory – Momberger, CH. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada.* Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.

De Puig, I. (2007). *Juegos Para Pensar.* España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Di Caudo, M. V.; Llanos, D. & Ospina, M. C. (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur.* Editorial Universitaria Abya-Yala.

Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo.* Tabula Rasa. N°1. Enero-diciembre de 2003. Bogotá – Colombia. pp. 51-86.

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto.* Edición y traducción: Fernando Álvarez-Uría. Madrid, España: Ediciones de la Piqueta.

GHM (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica.* Imprenta Nacional. Bogotá, Colombia.

Giraldo; C. & Guerra, J. (2017). *Configuración de Subjetividades Políticas juveniles y su relación con la Interculturalidad Crítica.* Artículo de investigación. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Cinde -Universidad de Manizales.

Granada, P. (2009). *La Resiliencia en la Nuda Vida: El homo sacer como sujeto político. Lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección, Pereira.* Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales, 2009. Pag. 12

Krauskopf, D. (2007). *Sociedad, adolescencia y resiliencia en el siglo XXI.* En *Adolescencia y resiliencia.* Buenos Aires, Paidós.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.*

Perspectivas latinoamericanas. Editorial CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

Leyva, S. (Editor académico) (2015). *Análisis de política pública poblacional. La juventud en Medellín: crisis, cambios e innovación*. Secretaría de juventud. Alcaldía de Medellín.

Luna, M.T. (2015). *Módulo para el seminario Análisis cualitativo*. Maestría en Educación y Desarrollo humano. CINDE - Universidad de Manizales.

Luna, M. T. (2006). *La Intimidación y la experiencia en lo público*. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales. CINDE - Universidad de Manizales.

Luna, M. T. (2008). *La autobiografía: una herramienta para el estudio de la subjetividad y una mediación para la comprensión de sí*. En *La presencia del otro en los procesos de formación*. Medellín, Colombia. Sello Editorial Universidad de Medellín.

Maldonado-Torres, Néstor (2007). *Sobre la colonialidad del ser. Contribuciones al desarrollo de un concepto*. En Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Ministerio de Cultura (2011). Documento poblacional sobre el barrismo en Colombia. pág. 7. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/grupos-de-interes/Documents/Documento%20Poblacional%20sobre%20el%20Barrismo%20en%20Colombia.pdf>

Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura en El Giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Castro Gómez S & Grosfoguel R Editores Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales y Contemporáneos Y

Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. pp. 25-46.

Muñoz-López, S. M. & Alvarado, S. V. (2011). *Autonomía en movimiento: reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia.* Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (9), pp. 115 - 128.

Ospina, M. Alvarado S. & Fajardo, M. (2016) *Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política.* En: Di Caudo, M.V., Llanos, D. & Ospina M.C. Interculturalidad y educación desde el sur. Editorial Universitaria Abya-Yala.

Quijano, A. (2007). *Colonialidad del poder y clasificación social en El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Castro Gómez S & Groosfoguel R Editores. Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. pp. 93–126.

Ruiz, A. & Prada, Manuel (2012). Primera parte del libro: *La formación de la Subjetividad Política. Propuestas y recursos para el trabajo en aula.* Buenos Aires, Paidós. (En Prensa).

Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder.* Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.

Wagensberg, J. (2003). *El gozo Intelectual. Teoría y práctica sobre la intelibilidad y la belleza.* Metatemas. Barcelona - España: TusQuets Editores.

Walsh, C. (2006). *Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo.* Textos & Formas Ltda.

- Walsh, C. (2008).** *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152.
- Walsh, C. (2009).** *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Texto de la Ponencia de abertura del XII Congreso de la Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Florianópolis, Brasil.
- Walsh, C. (2009).** Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador.
- Walsh, C. (2010).** Interculturalidad Crítica y educación Intercultural. En *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia.
- Walsh, C. (2013).** *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. P.10. Tomo 1.
- Walsh, C. (2014).** *¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos*. Ponencia presentada en “Sociedad, Ambiente, Desarrollo, Soberanía”. Ecuador.

CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS JUVENILES Y SU RELACIÓN CON LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

Carolina M. Giraldo H.
Jeimy Catalina Guerra C.

Resumen

A partir de la pregunta por los sentidos que ocho jóvenes le otorgan a su participación en dos instituciones¹ de Medellín, fundamentadas en las artes escénicas y la apropiación social del conocimiento, buscamos comprender el aporte de estas experiencias en la configuración de Subjetividades Políticas y su relación con la Interculturalidad Crítica, categorías abordadas respectivamente desde las conceptualizaciones de Sara Victoria Alvarado y Catherine Walsh.

Luego de compartir el proceso metodológico desarrollado durante la investigación, presentamos el capítulo de hallazgos, es decir, los ejes vitales donde cada joven manifiesta los sentidos y las acciones políticas que evidencian la configuración de Subjetividades Políticas y su articulación con la Interculturalidad Crítica; así mismo, se expone un aparte de asuntos comunes donde se destaca el ámbito de la educación como oportunidad de los jóvenes para superar las desigualdades que vivencian actualmente. Finalmente, concluimos con algunas reflexiones sobre las relaciones que pudimos establecer en torno a las dos categorías abordadas, reconociendo la implicación que presentan mutuamente a través de sus propósitos.

¹ Semillero teatral de la corporación Arlequín y los Juglares y Universidad de los niños EAFIT. Los cuales desde ahora serán nombrados, respectivamente, así: AJ y UN.

Palabras clave

Subjetividad Política, Interculturalidad, Juventud y Pedagogía decolonial.

Contenido

Introducción. 1. Proceso metodológico. 2. Sentidos y acciones políticas que configuran subjetividades. 3. Reflexiones finales. 4. Referencias bibliográficas

Introducción

En el presente artículo se exponen los hallazgos del proyecto de investigación *“Configuración de subjetividades políticas juveniles y su relación con la interculturalidad”* realizado entre 2015 y 2016 en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Convenio UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE. Recorrimos este camino con el propósito de indagar por los sentidos que ocho jóvenes pertenecientes a dos instituciones, fundamentadas en las artes escénicas y la apropiación social del conocimiento, le otorgan a su participación en dichos espacios con el fin de comprender el aporte de esta experiencia en la configuración de Subjetividades Políticas y su relación con la Interculturalidad Crítica.

La elección de los grupos partió de la cercanía laboral de las investigadoras con los procesos, principalmente teniendo en cuenta dos características que comparten. Una de ellas tiene que ver con la apuesta consciente de cada institución en promover el valor de la diferencia, en igualdad de condiciones y oportunidades, como una riqueza entre sus participantes y presente en cada iniciativa desde aspectos como la edad, el género, pertenencias étnicas, origen socioeconómico, intereses académicos, formas de aprender, entre otras. Una segunda particularidad es que cada grupo tiene apuestas sociales donde el trabajo colectivo representa un factor clave para el desarrollo y logro de sus intenciones. A partir de estos dos ejes y mediante el uso de las narrativas como metodología, los(as) jóvenes nos relataron las maneras como se asumen y proyectan en el encuentro con el otro; las posibilidades, dificultades y retos que encuentran en el trabajo en equipo y cómo en esa interacción emergen asuntos sociales, como las problemáticas de desigualdad, que

atraviesan sus subjetividades y determinan los roles y responsabilidades que adquieren dentro de cada grupo.

De la mano de Sara Victoria Alvarado (2014), en esta investigación partimos de reconocer a los y las jóvenes como seres inacabados, con múltiples formas de ser y comprender el mundo, que más allá de la edad tienen la posibilidad de ser sujetos potentes de transformación, “actores protagonistas de la construcción de dinámicas y sentidos de ciudadanía” (Alvarado, 2014; 23). De esta manera, buscamos poner en la esfera de lo público las narrativas que dan cuenta de las subjetividades que van configurando desde sus espacios cotidianos de participación e intersubjetividad.

En este sentido, es que nos interesamos en la Interculturalidad Crítica abordada por Catherine Walsh (2006, 2008, 2009 & 2010), como:

(...) proceso, proyecto y estrategia (...) que pone en cuestionamiento continuó la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también, y a la vez, alientan la creación de modos otros de pensar, ser, aprender, enseñar, soñar, y vivir que cruzan fronteras”. (Walsh, 2010; 91- 92).

Así, nuestra comprensión sobre esta categoría, cobra sentido como práctica política que abre el camino para avanzar en la resignificación de los conflictos y trascender a la construcción de escenarios de diálogo y participación de todos los sujetos, entre ellos las personas jóvenes. Tiene que ver con las maneras como se auto reconocen, las posibilidades que encuentran en el relacionamiento con sus pares para generar alternativas distintas a las hegemónicas, la forma en que tramitan la diferencia y cómo, desde estas apuestas colectivas, potencian sus capacidades para superar las desigualdades.

Y es en ese diálogo precisamente donde encontramos la Subjetividad Política, desarrollada por Sara Victoria Alvarado (2008, 2012 & 2014), como oportunidad para seguir comprendiendo la categoría Interculturalidad Crítica y su articulación con las construcciones que de sí mismos realizan los sujetos jóvenes. Entendemos entonces por este tipo de subjetividades “la expresión de sentidos y acciones que construye cada

individuo sobre su ser y estar en el mundo, a partir de la interacción con otros y otras, en contextos socio-históricos particulares (Alvarado, Patiño & Loaiza, 2012; 859)". En este sentido, consideramos que los individuos en esta etapa de su vida, que se han dado la oportunidad de reconocerse con habilidades para pensar por sí mismos, reflexionar sobre sus vivencias, comprender su historia, su lugar en el presente y a partir de allí visualizarse con otros y otras en proyectos a futuro para el bien común, estarán capacitados para ayudar a transformar sus contextos en espacios interculturales. Desde allí, contribuimos entonces al fortalecimiento de las nuevas posturas que reivindican la categoría juventud y a la necesidad constante de potenciar su accionar político.

1. Proceso Metodológico

Con Luna (2015) logramos comprender que las preguntas por la subjetividad necesariamente están determinadas por el reconocimiento de sentidos y significados que los sujetos construyen del mundo a partir de la interacción con otros. Característica que nos llevó a considerar el enfoque de la hermenéutica fenomenológica o hermenéutica de sí, el cual desde su perspectiva, concibe como insumo fundamental de la investigación, la interpretación que los sujetos hacen de su propia experiencia, a través del acto narrativo. En este sentido, percibimos las narrativas autobiográficas, como una alternativa metodológica para la comprensión de la subjetividad, pues de acuerdo con Bolívar (2010; 204), a través de estas "los fenómenos sociales se puedan entender como textos, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación que de ellos dan los actores". En consonancia, Delory-Momberger nos permite reconocer que los seres humanos al estar inmersos en las vivencias, nos cuesta identificar los saberes o aprendizajes, sobre nosotros mismos y sobre el mundo, que se configuran en nuestra experiencia. Es por esto que necesitamos convertirlas en texto, formalizarlas, recordarlas, organizarlas -a través de relatos orales o escritos, dibujos, gráficos o tablas- para lograr entonces, "un retorno reflexivo sobre sí mismos y sobre su recorrido, y un trabajo de conceptualización de la experiencia destinado a transformar los saberes brutos de la acción en saberes formalizados y reconocidos" (Delory-Momberger, 2009; 97).

Partiendo de lo anterior, se realizaron cinco encuentros presenciales con los jóvenes. En el

primero de ellos, se tenía la intención de invitarlos a participar en el proyecto y compartir algunas generalidades del mismo -propósitos y expectativas- sin entrar en detalles que pudieran sesgar el compartir de su experiencia. En el segundo, se conocieron los jóvenes de los dos grupos, construimos los acuerdos del proceso (consentimiento informado², horarios y lugares de encuentro) y comenzamos a identificar, a través de la construcción de cartografías individuales, algunos elementos de la experiencia de cada uno de ellos, herramienta que siguieron construyendo hasta nuestro siguiente encuentro. La tercera y cuarta reunión se realizaron de manera individual, en ellas cada joven narró su experiencia a partir de los mapas construidos previamente y a través de preguntas abiertas que motivaban la posibilidad de profundizar sobre algunos asuntos que consideramos relevantes por su relación con las comprensiones que estaban construyendo de sí mismos. A su vez hicieron lectura para la aprobación de la transcripción de sus relatos. En el quinto encuentro, esperando no sea el último³, compartimos los hallazgos.

Teniendo en cuenta que las búsquedas del proyecto de investigación están en relación directa con las comprensiones que los jóvenes participantes han construido sobre sí mismos, consideramos entonces, por medio de Luna (2008), que lo más adecuado es realizar el proceso de interpretación o análisis tomando el relato como una totalidad, es decir, como mínima unidad de sentido. Entendiendo que este « tiene un comienzo, una mitad y un final, así como una lógica que (al menos) para el narrador, tiene sentido.(...)» (Luna, 2008; 97) y que la narrativa de cada uno de ellos está tejida por relatos que se articulan temporal y espacialmente de manera significativa y no al azar. El proceso de interpretación, se compuso de varios momentos: transcripción de las entrevistas individuales, identificación y organización de los relatos de cada experiencia, construcción de matrices para relacionar los relatos de cada participante con los objetivos del proyecto, lectura intertextual de los relatos, construcción de los hallazgos y escritura del artículo de investigación.

² Todos los jóvenes a través del consentimiento informado, han decidido aparecer en el artículo con su nombre. Las personas nombradas por ellos, aparecerán con la primera letra de su nombre y primer apellido.

³ Esperamos transformar los hallazgos presentados en productos relacionados con los lenguajes o herramientas de estos jóvenes para comprender y comunicarse: la música, el teatro, el dibujo, los mapas mentales, la conversación.

En términos socio-demográficos, este grupo de jóvenes está compuesto por cuatro mujeres y cuatro hombres, entre los 19 y los 26 años de edad. Seis mestizos, un afrodescendiente y una indígena, provenientes de diferentes lugares del Valle de Aburrá: Bello, Santo Domingo, Centro, Belén, Robledo, El Poblado y Envigado. Seis de ellos son estudiantes de diferentes pregrados o técnicas: fotografía, sicología, administración de negocios, comunicación social y geología. Para ese entonces, los jóvenes que no se encontraban estudiando, se habían presentado, sin éxito, dos veces a la Universidad de Antioquia, al pregrado en Artes escénicas.

2. Hallazgos: Sentidos y acciones políticas que configuran Subjetividades

En las narrativas de los ocho jóvenes participantes se reconocen asuntos particulares que configuran la experiencia individual y asuntos comunes que los atraviesan a todos. En articulación a esto, los hallazgos sobre la interpretación de sus relatos se organizan en dos partes respectivamente. En la experiencia individual, se disponen en relación directa con los propósitos del presente proyecto, es decir, los sentidos que construyen, la subjetividad que configuran y las acciones políticas que emprenden. Finalmente, en los asuntos comunes de la experiencia de los ocho jóvenes se pone en evidencia el reconocimiento que estos le otorgan a la contribución de la corporación AJ y el programa UN para superar la desigualdad de oportunidades -educativas, económicas, sociales- que atraviesan sus vidas y las de los participantes o públicos beneficiados por cada uno de ellos.

Ana: el teatro como herramienta para ser uno mismo, reconocerse y abrirse puertas

El primer acercamiento de Ana con el teatro coincide con su llegada al Cabildo indígena Chibkariwak⁴, donde motivada por la búsqueda de identificar sus raíces indígenas por parte de su madre, descendiente de la comunidad embera chamí de Riosucio quien murió cuando ella era niña, terminó articulándose a un proceso teatral que se encontraba realizando la corporación AJ en este lugar “ni sabíamos de qué comunidad éramos, de que etnia, ni nada, antes no le prestaba mucha atención, era muy indiferente”. Esta vivencia fue importante en la medida que simbolizó un despertar al mundo en dos aspectos. El primero de ellos tuvo

⁴ Institución de carácter público especial, representante de las comunidades indígenas asentadas en Medellín.

que ver con poder conocer algunos elementos significativos de las comunidades indígenas como sus tradiciones orales, cosmogonía, conexión con la tierra y las luchas contra su despojo, y en esa medida iniciar a reconocer en sí misma su ancestralidad. Por otra parte, salir de su espacio habitual, relacionarse y compartir con otras personas, a pesar de percibirse demasiado tímida, la llevó a confrontar situaciones de su vida familiar con las cuales empezaba a sentir incomodidad: “yo era siempre en la religión, empecé a conocer más gente, a salir más me puse a pensar que, [cuando uno se bautiza], no tiene la conciencia para decidir si es lo que quiere para su vida”. Ambos sentidos la motivaron a continuar su proceso formativo en el semillero teatral de la misma corporación.

A partir de diversas experimentaciones de confrontación individual, que estimularon allí el encuentro y la conversación consigo misma, emergen nuevas reflexiones que logra exteriorizar a partir de una imagen poética: “Yo no superaba que mi madre se hubiera muerto, eso no me dejaba avanzar. Entonces yo estaba en una cuna, en pañales, con una máscara porque a mí no me dejaba de doler la cabeza”. Su relato permite evidenciar el proceso de duelo y sanación que Ana logra tramitar respecto a la pérdida de su madre, la soledad, los estados de depresión, el sentirse diferente; dando un salto de confianza en sí misma, aliviándose del dolor, reconciliándose con su ancestro indígena, resignificando la muerte como un estado natural de la condición humana, pero también la vida como posibilidad y oportunidad para ser, para soñar, dar paso al auto-reconocimiento y enfocarse en sus propósitos caminando con más tranquilidad.

Estos nuevos sentidos que Ana fue configurando respecto a su subjetividad determinaron decisiones relacionadas con su proyecto de vida, vislumbrando por ejemplo las artes escénicas como campo para su desarrollo profesional. En lo anterior se evidencia uno de los constitutivos de la Subjetividad Política que Alvarado (2014; 47) nombra como fortalecimiento de la conciencia histórica y se refiere al reconocimiento tanto de “su historia de constitución autobiográfica” como a los asuntos sociales, culturales, políticos, económicos, que determinan su momento presente, pero también a la capacidad de proyectarse “expectativas futuras”.

Posteriormente en la obra “Pequeña ciudad”, donde ya su relato se cruzaba con los de sus

compañeros en una misma puesta en escena, Ana pudo visibilizar ese estado de tranquilidad y seguridad. Allí se reafirma en su decisión de ser “una muy buena actriz de tablas”, aunque algunas personas, especialmente de su familia, no estuvieran de acuerdo con este deseo. En este sentido, más apropiada de su historia, pone nuevamente de manifiesto lo que ha implicado para ella liberarse de los encasillamientos y la presión que ejercían a través de la religión, lo cual significa para ella una forma de vulneración de su derecho a expresarse y determinar por sí misma su proyecto de vida: “uno se cohibe de cosas que realmente quiere hacer, pero cuando uno se libera creo que es cuando puede comprender y uno dice -pero y qué importa lo que los demás quieran si esto es lo que yo quiero-”.

La reflexión anterior se articula con la búsqueda de la Interculturalidad Crítica por interrogar las formas hegemónicas que cimientan las relaciones de desigualdad y dominación, no sólo desde condiciones económicas, sino que excluyen otras formas de ser y pensar que tienen que ver “(...) con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras” (Walsh 2008; 140). En este sentido, después de varios años de transitar por el camino del arte, lo que le ha posibilitado el encuentro consigo misma, abrirse puertas y lograr una visión propia de lo que va siendo y lo que quiere en la vida, Ana siente que hacer lo que le gusta la ha salvado de caer en la uniformidad y liberarse de algún modo, de las imposiciones y los prejuicios que determinan lo que debes ser, saber y creer.

Jesús: reinventarse día a día para ser mejor artista y mejor ser humano

En la búsqueda por cualificarse como artista urbano, Jesús llega a la Corporación AJ para participar en un proceso de formación musical. Allí graba su primera canción, acontecimiento que recuerda como una de las principales motivaciones para elegir el arte como opción de vida: “fue para mí un gran arranque porque yo no esperaba empezar a grabar de una”. Posteriormente, con el propósito de explorar el teatro para fusionarlo con la música y darle un valor diferencial a su quehacer, decide integrarse al Semillero teatral de la misma corporación donde, además de capacitarse en aspectos técnicos, fortalece la

mirada sobre sí mismo y su capacidad creativa para reinventarse constantemente, dignificarse como artista y legitimar sus sueños.

Una de las vivencias más significativas que Jesús resalta de su proceso tiene que ver con la catarsis que le permitió el montaje de la obra “Pequeña ciudad”, donde pudo exteriorizar “la mierda, lo negativo, lo que lo está a uno aporreando”, en su caso, el abandono de sus padres, los maltratos de su familia, las rupturas afectivas, la carencia de recursos para resolver sus necesidades básicas, entre otras realidades, que fueron simbolizadas a través de “un personaje con la visión ciega y un lazo que no dejaba avanzar”. Esa imagen poética, lo lleva a comprender la necesidad de liberarse del rencor y la ira para poder resignificar sus penas, caminar más liviano y potenciar su historia de vida, que aunque marcada por múltiples acontecimientos dolorosos le dio la posibilidad de estar en continua observación de sí mismo y descubrir su fuerza para reinventarse, o como él mismo nombra, desarrollar “ese espíritu de resiliencia” para afrontar las dificultades. Asunto que coincide con lo que Krauskopf (2007; 1) define como “la configuración de capacidades y acciones que se orientan a la lucha por rescatar el sentido de vida y el desarrollo frente a la adversidad” y que se pone en conversación con la autonomía como constitutivo de la Subjetividad Política, aludiendo a la posibilidad de “salir de los miedos sin irse de ellos, habitar otros caracteres que lo trascienden y desbordan en formas creativas de existencia”. (Muñoz & Alvarado, 2011; 124).

Resiliencia y autonomía configuran entonces la Subjetividad Política de Jesús, rasgos que se fortalecen y pone a prueba en los espacios que comparte con otros y otras. Por un lado, en la medida que narra y reconoce su experiencia va emergiendo la valoración que hace de algunos seres que han contribuido con sus búsquedas, lo que de alguna manera le demuestra a sí mismo que no está solo, que ha tejido redes de afecto y solidaridad que le brindan diferentes oportunidades, como el proceso del semillero donde resalta la posibilidad que encuentra allí para ser auténtico, compartir y conversar sobre cualquier tema, más allá de los asuntos del teatro: “Desde que llegamos todo el mundo es poniendo su opinión, somos quien somos, no hay tapujos, es una locura total”. Además destaca que estar en medio de esta diferencia de pensamientos y vivencias, le ha permitido tener más

apertura para el trabajo en equipo, relacionarse sin prevenciones, transformar imaginarios y brindar acogida sincera a sus compañeros como lo han hecho con él “ese calor uno lo siente muy bacano, no como en otros espacios que el pupi con los pupi y el del barrio popular con el del barrio popular... no ahí es totalmente distinto”. Asunto que se articulan con las intenciones de la Interculturalidad Crítica en tanto “sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular (...) para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades”. (Walsh 2008; 141)

Por otra parte, reconocerse no desde la posición de víctima sino como sujeto de acción que también puede contribuir a transformar su contexto, especialmente desde el arte como herramienta para sensibilizar en torno al amor, la paz, la posibilidad de disfrutar la vida sin drogas y el respeto por la diferencia, es una apuesta política de Jesús que trasciende la búsqueda del bienestar individual para propiciar en otros jóvenes preguntas y reflexiones sobre sus propias realidades: “Siempre plasmo un mensaje muy positivo o crítico. Por ejemplo que haya más equidad, más oportunidades, más acceso a las universidades, hablándole al país que no debería tener miedo al cambio”. Así mismo, buscar la coherencia entre lo que hace y promueve a través de sus creaciones da cuenta de la conciencia que ha logrado en su experiencia, ya que pese a las carencias socioeconómicas que afronta en su cotidianidad ha resistido con convicción frente a la opción de resolverlas por caminos ilegales, situación que lo visibiliza como un referente de superación y perseverancia para otros jóvenes. Más bien aferrado a lo que lo hace vibrar, la música y el teatro, Jesús camina con esperanza, resignificando su historia, desafiando los problemas de su diario vivir y desde allí se proyecta “No quiero ser un artista de boca, quiero capacitarme, demostrar que aunque vengo de abajo puedo tener la misma calidad que cualquiera que salió de las mejores universidades o tuvo los recursos, vivir de eso, pero vivir bien”. Enfocado en lo que quiere, siempre está buscando, escribiendo, pensando, meditando, esa es su manera de reinventarse día a día para ser mejor artista y mejor ser humano.

Mariana: Fortalecer el amor propio para la confianza en sí misma y en los demás

Mariana fue una de las primeras integrantes del Semillero teatral de AJ. Llegó cuando tenía

alrededor de diez años, luego de explorar diversas actividades culturales y deportivas hasta llegar al Teatro, donde más allá del desarrollo de aptitudes motrices encontró la posibilidad de fortalecer la confianza en sí misma, su capacidad de expresión y sociabilidad: “era demasiado tímida (...) Yo iba a un lugar y no hablaba, yo era callada”. Los primeros años de su experiencia, fueron significativos por las relaciones de amistad que se forjaron y porque asumió retos que nunca imaginó que lograría, como interpretar el personaje principal de una obra. Sin embargo, le resultó sorpresivo y desafiante explorar la metodología propuesta durante su última etapa en el semillero, donde la invitación era mirarse a sí misma y confrontarse con sus temores y angustias, para luego exteriorizarlos a través de una imagen teatral “primero era el corazón con clavos y después sin clavos (...) los clavitos eran como el daño que tenía en mi corazón (...) Yo le cogí mucha desconfianza a los hombres”. Allí se manifiestan dos vivencias que configuran nuevos sentidos.

En primer lugar, el ejercicio de encontrarse consigo a solas le permite indagar e identificar algunos momentos y personas, especialmente figuras masculinas, que con mensajes como “yo pensé que usted era autista” o “ey mira llegó el pibe”, influenciaron durante su niñez y adolescencia el desarrollo de su baja autoestima. Esa búsqueda de sí, de acudir a su capacidad observadora pero esta vez para mirarse a sí misma, o como refiere Foucault “preocuparse por uno mismo”, es decir “que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo” (1994; p. 35), la llevan a reconocer fortalezas logrando una valoración distinta, positiva y amorosa frente a su corporeidad y personalidad, y en esa medida, sanar sus relaciones con otros, abriéndose a la posibilidad de generar nuevos lazos de confianza.

Por otra parte, sentirse observada por otros y narrarse al mismo tiempo fue un logro que inicialmente alcanzó con sus compañeros de grupo y algunas personas cercanas, luego encontró afinidad con los niños y niñas, hasta finalmente alcanzar la interacción con jóvenes y adultos. Esta vivencia le posibilita aprendizajes en doble vía, ya que al ser capaz de narrarse encuentra eco con algunos de sus interlocutores y al mismo tiempo conoce nuevas realidades que le permiten reconocer que, al igual que ella, también hay personas con otro tipo de sufrimientos, tan válidos como el suyo aunque diferentes: “Antes sí era

como más cerrada en lo mío, aquí aprendí mucho y vi cosas muy diferentes a las que estaba acostumbrada a ver (...) yo solo lo veía en las noticias”. En este sentido, darse cuenta que al narrarse tocaba la vida de otros que se atrevían también a compartir con ella sus angustias, la llevó a potenciar su capacidad de escucha y ampliar su círculo ético, constitutivo de la Subjetividad Política que refiere a “una ética del cuidado que trasciende los espacios de la vida privada (...) asumiendo la responsabilidad y el cuidado frente a la sociedad en general, especialmente, frente a las personas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad” (Alvarado, 2014;36). En relación con lo anterior, se reafirma en su deseo de terminar psicología para posteriormente enfocar su trabajo en el acompañamiento a comunidades y en la implementación de metodologías a través de las cuales pueda guiar a las personas al encuentro consigo mismas, tal como ella lo experimentó en el Semillero.

Luego vino la creación de “Pequeña ciudad”, obra que recogía ya de manera colectiva las imágenes teatrales logradas por cada uno de los integrantes del Semillero. Sin embargo Mariana, como parte del discernimiento y de las confrontaciones vivenciadas en su proceso, encuentra ciertas dificultades para conectarse con sus compañeros y el montaje, decidiendo finalmente no participar en él “La disfruté mucho desde afuera, también aprendí que no era mi momento”. Una decisión que permite evidenciar su empoderamiento respecto al cuidado de sí, develando que el amor propio pasa por reconocer cuándo se está cómodo con algo y cuándo no, cuándo hay que darse pausas, qué asuntos son prioritarios y en este caso, cuál era el lenguaje propicio para continuar su búsqueda. Teniendo presente las comprensiones respecto a la importancia de visibilizar en las relaciones que establecemos las causas del no-diálogo (Walsh; 2010), signadas muchas veces por los imaginarios que construimos de los otros sin tener en cuenta sus condiciones particulares y que impiden por tanto avanzar en la configuración de escenarios interculturales, Mariana aporta al proceso la motivación de trabajar por la recuperación de espacios hacia el esclarecimiento de las inconformidades para el fortalecimiento de la confianza.

Víctor: tomar la vida en sus manos, para asumirse como protagonista de su existir

Desde que Víctor tenía diez años ingresó al Semillero Teatral de la Corporación AJ. Ser el

hijo de una pareja de teatreros, activistas sociales y fundadores de este proceso organizativo, lo involucraba en múltiples actividades artísticas y comunitarias, donde fue desarrollando cierta sensibilidad social, sentido crítico y amor por el arte: “Cuando yo empecé a conocer el arte, a meterme con mis papás, empecé a tener un punto de vista diferente de la sociedad”. Una de las vivencias más significativas en este proceso se da entre 2014 y 2015, en la creación de la obra “Pequeña Ciudad”, donde el personaje que recreaba era su propio ser y la historia que actuaba era su propia vida. Allí Víctor pudo exteriorizar y confrontar sus preguntas, sus miedos, sus sueños, otorgándole así nuevos sentidos a su existir: “Hay una persona de negro, es una sombra sobre harina. Estoy amarrado y esa persona me jala. Era el consumo y como lo que tengo para alejarme de eso es el rap, entonces soy improvisando, si paro me jalaba.”

En el relato, Víctor se refiere a dos elementos en torno a los cuales centra su reflexión. El primero tiene que ver con reconocer los estados de desmotivación que le generaba el consumo de sustancias psicoactivas, práctica que acogió impulsado por su afición al fútbol y el deseo de ser parte de un determinado grupo social, como las barras⁵. Al respecto, el ejercicio teatral le permitió sanar lo que implicó para él esta situación: disminución de su capacidad física y cognitiva, muerte de amigos, desaprovechamiento de oportunidades, conflictos con su familia y consigo mismo; a la vez que le permitió resignificar su percepción sobre el barrismo: “yo vi que me estaba desviando de como he pensado (...) es un distractor que pone la sociedad pa’ atrapar a los jóvenes, porque saben que si se da una revolución, son los que tienen la fuerza”.

En esta experiencia el teatro emerge como herramienta de catarsis, en la que el actor se observa a sí mismo en acción como protagonista de su obra; se descubre, se pregunta, se recuerda, ampliando la comprensión de sí mismo al lograr guiarse en escena hasta donde desea llegar. Como refiere Boal (2004; 46) “Veo y me veo, hablo y me escucho, pienso y me pienso, y esto sólo resulta posible por el desdoblamiento del yo: el yo-ahora observa al yo-antes y enuncia un yo posible, un yo-futuro”. Es así como gracias a su relación con el arte se posiciona ante los grupos sociales a los que pertenece desde una perspectiva

⁵ Las Barras son definidas como grupos de personas que se mancomunan bajo un ideal, con un sentido de pertenencia y una pasión desbordante por un equipo de fútbol. (Mincultura; 2011, 7)

reflexiva y crítica, aunque se sabe parte de ellos hoy es capaz de reconocer y confrontar las estrategias de dominación que allí se evidencian, asunto que articula las intenciones del semillero con las búsquedas de la Interculturalidad Crítica, en las que según Walsh (2010a; 92) se trata de “quitar las cadenas que aún están en las mentes, como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella (...) Alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo y para comprender, (re) aprender y actuar”

Un segundo asunto que evidencia el relato, tiene que ver con la posibilidad que encuentra Víctor en la experiencia, para reconocer sus potencialidades, aferrarse a sus metas y definir acciones para reorientar su vida. Aquí cobra fuerza el Hip Hop como su lenguaje, a través del cual podía visibilizar problemáticas sociales y luchas cotidianas en los barrios, “que no solo hay gente que está dando bala en una esquina y fumando marihuana” sino que también existen proceso comunitarios que promueven alternativas diferentes a la guerra, como la escuela de Hip Hop que lideró en su barrio de la mano de otros raperos, con la que buscaba estimular la capacidad crítica de los niños y niñas del sector. Sin embargo, fue necesario comprender que el reto era con él mismo; para poder forjar en otros la esperanza primero tenía que sentirla; para generar el cambio social que soñaba primero tenía que transformarse él.

Transformarse en este caso, implicaba poder tomar decisiones por sí mismo, asumir responsabilidades, establecer propósitos y fortalecer la voluntad, asuntos que se relacionan con lo que Alvarado (2014; 46) denomina Autonomía o posibilidad de los sujetos para reconocerse como protagonistas de su propia historia, “Se trata de recuperar su capacidad de pensar por sí mismos, sin desconocer a los otros, reconociendo y creando en la práctica cotidiana los principios que orientan la vida”. En este sentido, más consciente de lo que ha vivido, de sus motivaciones y con un deseo claro “Me he soñado con una empresa de puros músicos, seguir formando los niños antes de que lleguen a meterse en todas esas cosas malas, el consumo y las guerras en los barrios”, Víctor, camina y se proyecta con la seguridad de un “león” que enfrenta sus batallas.

Astrid: ser tallerista para fortalecer el sentido crítico, la alegría y la confianza.

La desmotivación de Astrid durante el segundo semestre del pregrado, despertó en ella el interés de participar en otras oportunidades universitarias diferentes a las académicas “no estaba muy convencida de la carrera, de qué me gustaba, de qué no me gustaba me sentía como apagada, como que yo la verdad no quería venir acá”. Es así como en 2014, buscando nuevas conversaciones y relaciones, ingresa al grupo de talleristas de la UN. Este tiempo también implicó para ella un choque cultural, pues nació y vivió varios años en Barranquilla y reconoce haber encontrado diferencias significativas en las maneras de relacionarse de las personas de Medellín. Es quizás por esto que se recuerda, antes de la UN, como alguien poco tolerante con la gente en general. Luego de casi dos años como tallerista, los sentidos que Astrid le otorga a varios asuntos de su vida, son transformados por su experiencia en una metodología “diferente” donde rescata, especialmente, el papel del juego, los espacios para mirarse y reflexionar y la posibilidad de estudiar un tema desde diferentes perspectivas.

“Jugaban y cantaban, cosas que yo no hacía por ahí desde segundo de primaria y yo decía ve esta gente está como loca”. Como lo describe Irene de Puig (2007; 12), desde sus orígenes, el juego ha sido considerado por algunos como “una actividad negativa (...) propia de los niños o de los desocupados”. En contraposición a esto, resalta algunas de las características que repercuten en el desarrollo de la personalidad de quien los vive, como proporcionar diversión, fortalecer la paciencia, la apertura a nuevas ideas y la cohesión de grupo. Es así como las actividades que vive Astrid en el proceso formativo como tallerista, a partir de la danza y el juego, le permitieron resignificar el papel que desempeñan no solo en el rol como guía sino también en la recuperación de la alegría, la espontaneidad y la seguridad en sí misma: “uno se acostumbra que puede decir, hacer, mover, como que no importa el ridículo. Eso hace que lo lleve a otros ámbitos de mi vida, así recuperé la espontaneidad.”

Tener la oportunidad de abordar una pregunta de la mano de investigadores y estudiantes de diferentes disciplinas y en medio de reuniones donde se promueve la discusión, transformó el sentido que Astrid le otorga a tres aspectos de su relación con el conocimiento: al lugar

de sus comprensiones y preguntas frente a los profesores -“aprendí a cuestionarme y a dudar (...) un profesor dice algo y yo como mm no estoy tan de acuerdo”-; a valorar las opiniones de sus compañeros para la construcción colectiva -“darse cuenta que existe otra manera ya es sorprendente, como que no era solamente de la manera en que yo lo podía estar pensando”-; y a despertar el interés frente al pregrado -“disfruto mi carrera, me parece importante saber de finanzas, saber de economía, de mercadeo (...) en estos momentos me preguntan ¿te gusta tu carrera? y yo digo sí”.

Además de fortalecer su rol, Astrid reconoce en las reuniones para verbalizar y reflexionar sobre lo vivido, la oportunidad para evitar vivir en automático, para mirarse y conocerse mejor “Cuando uno habla se da cuenta de las cosas que tiene en el cerebro”. De esta manera, pensar en los participantes de los grupos en los que se desempeña como guía, reflexionar sobre su hacer tallerista y transformarlo, son ahora acciones que realiza por fuera de los horarios de vinculación al programa. Esta práctica se relaciona con lo que Alvarado (2014; 44) define como hacer político pues “afecta el bienestar individual y colectivo, impactando las maneras como las personas se relacionan entre sí”. Evidenciando además el fortalecimiento de su actitud autorreflexiva, constitutivo de la Subjetividad Política que se refiere a la capacidad de exteriorizar la experiencia para reconocer en ella aprendizajes y “horizontes posibles de creación colectiva” (Alvarado, 2014; 46)

Es así como hoy Astrid se percibe a sí misma, principalmente, como una persona alegre y espontánea que aprendió a identificar cuándo algo le emociona de verdad. En segundo lugar, reconoce haber fortalecido el sentido crítico y la apertura para poner en conversación su saber y sus preguntas con las comprensiones de los participantes, los profesores de la universidad y otros talleristas. Y finalmente, la metodología de la Universidad de los niños, posibilitó en ella la construcción de relaciones laborales y personales basadas en la seguridad, el respeto y la confianza. Tres aspectos que desde la perspectiva de la Interculturalidad Crítica y su apuesta por la pedagogía decolonial (Walsh, 2010) se relacionan con la capacidad para confrontar la noción de un conocimiento totalitario, posibilitar la negociación del poder y reconocer otros lenguajes para el aprendizaje. Asuntos que permiten promover como en este caso, sujetos más conscientes de sus deseos,

con posturas propias y apertura para el trabajo colectivo y colaborativo.

Daniel: diferentes maneras y ritmos para motivar la curiosidad y la comprensión

Para Daniel su curiosidad y deseo por aprender son las dos características que le permitieron en 2011 ingresar como tallerista a la UN. En este sentido, dos asuntos cautivaron su interés para asumir este rol en el programa: en primer lugar, tener la posibilidad de estudiar, de la mano de expertos, temas relacionados con diferentes áreas del conocimiento y, en segundo lugar, aprender a transmitirlos, pues creía, como la mayoría de los talleristas al comenzar, que su función era responder preguntas a los participantes. Considera la lectura y la conversación como algunas de sus estrategias para comprender, reconociendo esta última como la más importante en todo proceso cognitivo: “Para mí conversar es muy importante, no solamente con la gente que sepa sino también con compañeros, porque en la medida que uno conversa salen preguntas”. En relación con lo anterior y luego de cuatro años en el programa, los sentidos que le otorga al rol de tallerista y a la conversación, se han transformado, posibilitando a su vez la ampliación de las percepciones que tiene de sí mismo.

Daniel tuvo la oportunidad de evidenciar otras maneras y velocidades de acercarse al conocimiento diferentes a las suyas: “entender que no todo el mundo aprendía de la misma manera y que cada quien tenía sus tiempos”, asunto que se relaciona con dos referentes que inspiran el proceso formativo de los talleristas: La Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) y El Gozo Intelectual. Por medio de las IM los talleristas buscan fortalecer su capacidad de comprender y reaccionar ante las posibles situaciones que se les presentan con los participantes, teniendo en cuenta que “(...) todos los niños poseen diferentes inclinaciones en relación con las siete inteligencias⁶, de modo que cualquier estrategia particular es probable que sea altamente exitosa con un grupo y menos exitosa con otros” (Armstrong, 1999; 93). De otro lado, aceptan que “la comprensión cae cuando está madura” (Wagensberg, 2008; 51), es decir, se puede acompañar a alguien a organizar su saber, por

⁶ Inteligencia lingüística, lógico matemática, corporal kinética, musical, espacial, intrapersonal e interpersonal. (Gardner, 1998; 4).

medio de la conversación u otra estrategia pedagógica, hasta el límite donde posiblemente se puede dar la comprensión, pero de ese momento en adelante es el individuo, a solas y sin prisa, quien puede llegar a ella. Es así como hoy, este tallerista reconoce el silencio, la escritura, el dibujo, la danza y el juego como estrategias didácticas y se percibe capaz de “trabajar en un grupo cuando no todos siguen el mismo ritmo”.

Esta transformación del sentido que Daniel le otorga al rol del tallerista, configura en él nuevas comprensiones de sí mismo. Se reconoce como un “tallerista más integral”, es decir, sabe que no basta con tener claras sus fortalezas para acercarse al conocimiento, sino que es necesario vislumbrar otras vías para motivar el interés y la comprensión. De esta manera, hoy es capaz de “ver”, valorar e involucrar a los participantes que tienen procesos de aprendizaje diferentes a los suyos: “a veces le doy tanta atención a los que siempre hablan y es porque son como yo, pero fue algo interesante aprender (...) buscar otras personas y buscar otras maneras en las que ellos pudieran transmitirnos el conocimiento a nosotros”. Ahora bien, el reconocimiento de otras maneras y velocidades, se relaciona con la ampliación del círculo ético, constitutivo de la Subjetividad Política conceptualizado por Alvarado (2014;47) como “la posibilidad de que otras personas, diferentes a las cercanas, quepan en su marco de preocupación y ocupación” y se manifiesta a través de la apertura y respeto a la pluralidad de los participantes, el cuidado del otro y el ejercicio de promover la igualdad de condiciones en el desarrollo de los talleres.

En 2015 tuvo la oportunidad de trabajar como docente de inglés con niños de preescolar. Otras edades, otras apuestas pedagógicas se ponen en conversación con su experiencia en el programa: “lo que transmití a la enseñanza en el colegio, ha sido la metodología que aprendí y más que todo lo que a mí no me gustaba hacer tanto, (...) jugar, cantar y contar historias”. En este sentido podríamos decir que estos aprendizajes se trasladan a otros escenarios, como una acción política de Daniel, cuando ejerciendo su rol propicia el acercamiento al conocimiento desde otros modos distintos a los planteados desde la educación tradicional, asunto que se relaciona con lo que Walsh (2010), en su apuesta por la Interculturalidad Crítica denomina como “pedagogías decoloniales”, desde las cuales, a través de la inserción de nuevos lenguajes y el reconocimiento de las experiencias y los

saberes particulares de los sujetos, se les promueve como protagonistas de su propio aprendizaje.

Susana: ser tallerista para conocerse, abrirse a la gente y al conocimiento.

Aunque Susana nació en Medellín, a los pocos meses se fue con su familia a Montería, asunto que configura varios aspectos de su vida, entre ellos considerar que su relación con otras personas y con el conocimiento necesitaba exponerse a condiciones diferentes: “iba muy con la corriente, estudiar, la casa y ya. Me gustaba leer pero como que no”. Desde niña se recuerda muy tímida y aunque se caracterizó por ser muy buena estudiante, según ella, pasaba desapercibida. Para Susana regresar a Medellín fue un “despertar al mundo”. Al comienzo de su experiencia universitaria empezó a darse cuenta que “siendo tan retraída no iba a lograr nada” sabía que estudiar un pregrado implicaba algo más. Es así como el ingreso a la UN, representa una oportunidad para seguir respondiendo a sus búsquedas personales. La interacción con niños, niñas y jóvenes, la participación en el montaje teatral Sócrates y la relación con la asistente de contenidos⁷ AG, materializan sus intenciones de transformación.

Susana comenzó este proceso creyendo que su función era enseñar. Esto la asustaba ya que no tenía muy claro su interés por los saberes que había adquirido en su pregrado ni la articulación entre estos y las temáticas que motivaban los talleres. Con el tiempo esta creencia se transformó, pues en la interacción con los participantes comprende que el reto más grande es despertar la curiosidad. Y para lograrlo tiene la certeza que motivarla en ella misma es un eslabón fundamental: “uno siempre está creciendo en ese sentido, qué voy a preguntar, qué voy a hacer para que el niño quede con ese tema picándole en la cabeza”. En esta comprensión del rol se evidencian rasgos de las apuestas educativas de la Interculturalidad Crítica propuesta por Walsh, en cuanto pedagogías que “no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas” (Walsh, 2013; 31), que tienen un deseo genuino de pensar “desde” y “con”, los participantes y “se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes (...) plantar semillas no dogmas o doctrinas. (Walsh, 2013;67).

⁷ Las personas responsables de definir y diseñar los contenidos de los talleres y formar a los talleristas en estos.

Además de tallerista, tuvo la oportunidad de participar como protagonista del montaje teatral Sócrates, acontecimiento que marcó su estancia en el programa: “eso fue una de las cosas más importantes en mi vida, porque era un reto que nunca pensé que fuera a hacer”. El personaje era una joven que, al conversar en sueños con el filósofo, reconoce el valor de la curiosidad orientada a ella misma. Este hallazgo del personaje, se traslada hacia la actriz, quien considera necesario conocerse y cuidar de sí misma para evitar vivir en automático y ser coherente con lo que piensa y hace: “uno tiene que indagar en uno, no solo saber del mundo. Si uno es consciente de si, uno se da cuenta que siempre le están pasando cosas que no hay que ignorar”. Esta comprensión de Susana, fortalece su interés por el reconocimiento de los aprendizajes sobre ella misma, promoviendo espacios para recordar, verbalizar y organizar lo vivido, característica de la Subjetividad Política que Alvarado (2014; 46) define como capacidad autorreflexiva. Al aceptar este reto pudo trascender el miedo y sobre todo la percepción que tenían otros y ella misma de no ser capaz de pararse frente al público: “Cuando uno logra cumplir sus retos, vencer sus miedos eso lo hace a uno más fuerte”.

Por otra parte, las comprensiones que logra sobre sí misma y el reconocimiento de la curiosidad como eje fundamental para la relación con el conocimiento, le permiten también resignificar el interés por su pregrado y visualizar otros horizontes profesionales, por ejemplo articular la ciencia, la educación y la comunicación, tal como lo hacía AG, asistente de contenidos del programa y comunicadora social, con quien tejió una gran relación y a la vez se convirtió en referente importante para ella: “A veces yo digo *por qué estoy estudiando comunicación social*, la veo y digo ¡yo puedo hacer otras cosas! AG se volvió como mi modelo”.

Estos aprendizajes logran permear otras acciones de su vida. Cuando Susana estaba en el colegio fue seleccionada como representante estudiantil. Sin embargo, la inseguridad que sentía al pararse frente a un público, obstaculizaba su capacidad para asumir este rol. Actualmente en la universidad, es un “borrón y cuenta nueva”, la percepción actual que tiene de sí misma y el interés por contribuir a la transformación de los asuntos que le

disgustan la llevan de nuevo a enfrentar este reto: “A la gente no le importa lo que pasa en la Universidad, ese es el problema del mundo y del país. Eso es andar en automático y es lo que me invitó a lanzarme.” Este empoderamiento le permite asumir una actitud que trasciende el hecho de identificar problemáticas y desde una postura consciente y crítica involucrarse en el desarrollo de acciones con las que pueda incidir en su contexto. Asunto que encuentra relación con la Interculturalidad Crítica como herramienta de accionar y su búsqueda por “trazar y asumir iniciativas que pasen de la posición defensiva a pro-cesos de carácter propositivo que pretenden in-surgir y re-construir” (Walsh 2012; 73) el mundo que habitamos.

David: la confianza en sí mismo y en el otro para transformar y transformarse.

Movido por la incertidumbre y lo inesperado y sin un interés declarado por los niños, en 2014 David ingresa como Tallerista a la UN. Se describe como alguien con seguridad para relacionarse, habilidad que parece provenir de la mamá: “mi mamá me programó muchas veces, ella me decía: eres muy inteligente, sano y fuerte, siempre me dijo que yo era capaz”. Contrario a lo anterior expresa que desde lo académico y laboral, se le ha dificultado confiar en otros, asunto que transforma a partir de las comprensiones que desarrolla en la interacción con los participantes y, sobre todo, con sus compañeros talleristas.

Quizás el conflicto más exigente durante su proceso, fue el que vivió con dos participantes de su último grupo: “S se la montó al principio a M, le pegaba, lo empujaba, entonces M le respondía”. Como él mismo lo expresa, la posibilidad de presenciar las acciones llevadas a cabo un semestre antes por DQ (tallerista que tenía casi dos años de experiencia en el programa), en una circunstancia similar, le permitió tener la apertura y las herramientas para enfrentar la situación: “sacarlos para que se calmen y pongan en palabras lo que pasó, que ellos mismos propongan soluciones y consecuencias en caso de que [los acuerdos] no se cumplan.” Sin embargo, al tener esta segunda vez la oportunidad de asumir la mediación, fortaleció el sentido que otorga a la confianza, es así como recomienda a otros talleristas, además de lo aprendido con DQ “No predisponerse y escuchar de forma sincera”. Estas comprensiones sobre su rol en la mediación de conflictos se articula con las

reflexiones configuradas por Walsh sobre la Interculturalidad Crítica, en cuanto “estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre” (Walsh, 2010; 78), donde se tenga la oportunidad y capacidad de proponer, desde lo propio y particular, “a la creación de nuevas (...) convivencias, colaboraciones y solidaridades. (Walsh, 2008; 141)

Un aspecto importante en su proceso de preparación son las relaciones de amistad que busca construir con sus pares: “yo siento que una relación de amistad deja que fluya el taller, que uno se conecte, que sienta al otro”. Durante su primer semestre de experiencia, construir lazos desde lo afectivo posibilitaba que las actividades fueran más disfrutables, fortalecer la auto-confianza de ambos como guías y establecer relaciones de cuidado. En contraste con lo anterior, su primera compañera en 2015, puso límites a esta estrategia: “una vez la invité a almorzar y me dijo que solo almorzaba con los amigos *¿Entonces no soy tu amigo?* Me desconcertó mucho eso”. Este acontecimiento marca una transformación en el sentido que le otorga a su sociabilidad como estrategia infalible para el trabajo en equipo; gracias a esta vivencia, explora diferentes maneras de vinculación con el otro que se salen de lo personal y reconoce la introversión como otra posibilidad de ser.

A través de la narración de los dos acontecimientos anteriores, David nombra “la fuerza de grupo” como una estrategia transformadora: “ser conscientes que todos venimos cargados de diferentes energías, pero si logramos que se unan o estén en armonía por un rato, seguramente la energía de ese grupo va a jalonar a los otros”. Considera que los grupos son el reflejo del estado interno de sus integrantes, es así como reconoce la necesidad de contagiar en los participantes y compañeros la seguridad y la confianza en sí mismos, programándolos como lo hacía su mamá con él, porque considera que en la medida que se sientan a gusto con el rol que desempeñan en el grupo, la cohesión y la confianza incrementan y por lo tanto la fuerza para construir y para transformar. Reconocemos entonces en esta estrategia la ampliación del círculo ético de David o “ética del cuidado que trasciende los espacios de la vida privada y cotidiana de las personas” (Alvarado, 2014; 36) pues ahora el valor que le otorga a sus fortalezas trasciende los logros personales y se acentúan en la incidencia de estas en el bienestar de otros que están por fuera de sus relaciones cercanas.

Ser capaz de asumir el rol de apoyo y entregar a otros el liderazgo, fue un reto exigente para David, acción que podía transformar también su vida personal y profesional: “Antes de la Universidad de los niños era muy desconfiado, confío mucho en lo que hago yo pero me cuesta confiar en los otros”. Es quizás por esto que con su última compañera, aunque era nueva, sabía que entregarle las riendas del taller era una oportunidad para crecer mutuamente. Hoy se reconoce menos desconfiado, pues comprende que sus acciones en articulación con las ideas de los otros pueden salir mejor: “Lo que me ayudó a transformar la confianza fue tal vez tanto trabajo en equipo y hacer un salto de fe que un trabajo colectivo podía ser mejor incluso que un planteamiento personal.” Comprendemos en la experiencia de David la transformación en la apertura para “compartir el poder” o la posibilidad de decidir y de actuar, constitutivo de la Subjetividad Política que, según Alvarado (2014; 48), pasa a través del fortalecimiento en “el respeto y aceptación de la pluralidad”, es decir, en ser capaz de promover igualdad de condiciones y oportunidades como también el reconocimiento por la singularidad de otros y otras, en este caso, talleristas y participantes.

Lo común: la educación como posibilidad para superar las desigualdades sociales que enfrentan actualmente los sujetos jóvenes.

Según Alvarado (2014), en América Latina se han consolidado complejas situaciones de pobreza y violencia que afectan de manera negativa diferentes sectores de la población, entre ellos los jóvenes, “llenándolos de miedos: el miedo a la exclusión, el miedo al otro, el miedo al olvido, el miedo al sin sentido” (Alvarado, 2014; 19). En consonancia con esta afirmación, la desigualdad de oportunidades es un tema que atraviesa las reflexiones de los ocho participantes y es, según ellos, el asunto más urgente a transformar de nuestro país. Este hallazgo lo logran gracias a su experiencia en los programas, pues allí han interactuado con personas en situaciones económicas, educativas y/o laborales desiguales a las propias. Consideran entonces un primer paso para comenzar a superar este desequilibrio, salir de la indiferencia y la ignorancia frente a las realidades que se viven en otros contextos y trascender los prejuicios, porque como dice Ana “uno a veces ve a las personas y uno saca sus propias conclusiones, uno a veces tiende como a juzgar antes de preguntar”. Entre las

problemáticas que reconocen en ellos mismos y en los jóvenes de diferentes contextos están la desigualdad de oportunidades educativas, evidenciadas en las complicaciones para pasar el proceso de selección en las universidades; en la dificultad para encontrar posibilidades laborales que se articulen con los horarios y las exigencias académicas; en el desconocimiento o desconexión emocional con lo que piensan o hacen; en la drogadicción, la depresión, la desmotivación. Como se muestra en el Análisis de política pública poblacional de Medellín (2015) “Hay frustración con las exigencias tradicionales de la educación en la ciudad (...) la mediación homogénea de capacidades deja por fuera las particularidades de los avances individuales”. (Leyva, 2015; 171)

Durante 2014 y 2015 algunos de estos jóvenes se presentaron dos veces a universidades públicas de Medellín, intentando acceder a programas relacionados con el teatro y la música, no lo lograron. No bastó el interés auténtico por estudiar ni el compromiso ni la experiencia artística en Arlequín. El sistema educativo de las mejores universidades públicas se vuelve inalcanzable cuando la preparación durante los años escolares no responde a las solicitudes de admisión, “los estudiantes deben rendir exámenes con reactivos pre-fabricados homogéneos, donde pensamiento y experiencias vitales quedan negadas y las desigualdades socioeconómicas y las trayectorias educativas quedan invisibilizadas” (Di Caudo 2016; 118). La cuestión se sigue complicando porque las oportunidades laborales a las que pueden acceder, gracias a no tener un título profesional, a duras penas les alcanza para suplir sus necesidades básicas. De otro lado, para quienes acceden a un cupo universitario, pero no cuentan con un apoyo económico y emocional de parientes cercanos, la situación es compleja. En primer lugar, porque necesitan encontrar un trabajo que no solo les permita sostenerse sino que les brinde el tiempo para responder a sus obligaciones académicas; en segundo lugar, porque no encuentran un soporte afectivo que les ayude a permanecer y a levantarse a través de las exigencias que este proceso conlleva, condiciones que de acuerdo al análisis de políticas públicas de Medellín (2015; 108) se reconocen como principales factores de deserción educativa de los jóvenes en la ciudad.

Ahora bien, de estos ocho jóvenes, quienes sí tuvieron la posibilidad de acceder a oportunidades educativas, económicas y afectivas, también expresan sus propias batallas

frente al sistema educativo. A pesar de haber adquirido las habilidades o contenidos para ingresar, en algunos implicó la desconexión con sus preguntas y sus intereses auténticos. Reconocen haber adquirido los conocimientos necesarios para memorizar y ganar exámenes, pero no tuvieron la oportunidad de despertar el interés por el conocimiento del mundo y de sí mismos. Asunto que se relaciona con lo evidenciado en el análisis de políticas públicas de Medellín (2015; 172) en el que se reconoce como falencias del sistema educativo actual metodologías y pedagogías poco adecuadas, existencia de profesores con poca formación y vocación y espacios físicos donde se le apuesta a la enseñanza, no al aprendizaje. En este sentido, para algunos de estos jóvenes implicó percibir que su lenguaje o su manera de comprender y de expresar no encajaba con las maneras hegemónicas de la institucionalidad, fueron los plagas, los niños problema. En consecuencia, durante fragmentos de su vida, la situación académica y social perdió sentido y norte, asunto que en la mayoría de los casos afectó su vida personal y la percepción que tenían de sí mismos, llegando uno de ellos incluso a la depresión y el consumo de drogas.

Es así como para estos jóvenes, la experiencia en las dos instituciones implicó la posibilidad de superar las dificultades que trae este desequilibrio. En primer lugar, motivar la curiosidad por conocerse, ser conscientes de sí mismos, y a partir del reconocimiento de sus intereses, fortalezas, preguntas, construir su propio camino para comprender y habitar el mundo. Lo anterior, gracias a los espacios, que como afirma Di Caudo (2016; 108), en su apuesta intercultural, son necesarios en los contextos educativos, para mirar, escuchar y hablar desde sus procesos de construcción de ser jóvenes.

En segundo lugar, participar en encuentros pedagógicos y/o artísticos, en igualdad de condiciones, con personas de diferentes realidades socioeconómicas y culturales, como lo dice Susana “lo principal es que no los estamos separando y los estamos tratando por igual, que el programa sea gratuito hace que eso se dé más fácil”, les permite reconocer que todos tenemos una responsabilidad con la ciudad, porque en el encuentro con la situación de otros y otras, nos comprendemos y superamos los prejuicios que construimos alrededor del desconocimiento. Parafraseando a Di Caudo (2016; 110) es fundamental entender que lo intercultural implica una descolonización de las relaciones, un conocimiento mutuo, un

diálogo entre diversos para construir elementos comunes. Y finalmente, ingresar a los dos programas, ha implicado para algunos de estos jóvenes, encontrar personas que se convierten en un soporte a nivel profesional, cognitivo y afectivo que no encuentran en sus familias y gracias al cual hoy pueden, como Chucho y Ana, tener una beca y la fuerza para estudiar; o como Susana y Astrid, conectar sus búsquedas personales auténticas con los pregrados que estudia cada una.

3. Reflexiones finales: La Subjetividad Política e Interculturalidad Crítica en la experiencia de los jóvenes

La vida de estos ocho jóvenes es atravesada por las vivencias en ambos programas. De esta manera, la transformación de los sentidos que otorgan a cuestiones como: su quehacer como artistas o talleristas, su historia personal, el trabajo en equipo, sus intereses profesionales y la forma como son afectados por las problemáticas de desigualdad social que se vive en el país, especialmente en Medellín, nos permiten resaltar rasgos de la Subjetividad Política que se manifiestan en las percepciones que hoy tienen sobre sí mismos, las acciones que inciden en las relaciones que tejen con otros y otras y su articulación con la Interculturalidad Crítica. Asuntos que corresponden con los objetivos planteados en este proyecto de investigación.

Las percepciones sobre su quehacer como artistas o talleristas, que los llevaron a ingresar a cada programa, son muy diferentes a las que en 2015 los mantenían en cada uno de ellos. Por una parte, asumir el rol de actor/actriz ha trascendido la posibilidad de ocupar su tiempo libre e ir contra la corriente, hoy el arte es su herramienta de sanación de los miedos, rabias y tristezas profundas; de comprender y transformar sus relaciones; de expresarse y proyectarse a través de él. De otro lado, reconocen que el rol de tallerista no se fundamenta en compartir un saber, más bien implica despertar el interés por el conocimiento y fortalecer en sí mismos y en los participantes las habilidades y lenguajes propios para comprender el mundo. Cuestiones que podríamos articular a la búsqueda por una educación intercultural, desde la postura crítica de Walsh, donde lo pedagógico “no está pensado en sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión de saber (...) son escenarios pedagógicos de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción”

(Walsh, 2013; 10). Es así como los jóvenes reconocen el valor de conectarse y escuchar sus propias preguntas y entienden que las respuestas no están afuera, parten de sí mismos y se construyen con otros y otras.

En este sentido, la acción de mirarse alienta “la creación de modos "otros" -de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir” (Walsh, 2010; 13), lo cual se hace evidente cuando los jóvenes resaltan los efectos de esta estrategia metodológica en su crecimiento individual y colectivo: algunos de ellos, al exponer su historia a otros y otras, transforman los imaginarios sobre las problemáticas de sus historias de vida en oportunidades de aprendizaje y sanación; otros se abren a la posibilidad de mirarse quizás por vez primera aunque reconocen la dificultad que esto conlleva; para quienes ya tenían esta práctica, en el ámbito personal, fue una oportunidad de consolidar las razones que los llevaban a hacerlo y evidenciar su fuerza desde lo colectivo. Es así como en este asunto de mirarse, narrarse y reflexionar sobre lo vivido, se conciben a sí mismos más conscientes y por lo tanto más tranquilos, seguros de lo que han sido y de lo que pueden llegar a ser. Lo que coincide con la autorreflexión, constitutivo de la Subjetividad Política que en Alvarado (2014) implica alcanzar consciencia de sí, es decir, posicionarse en el presente, reconociendo las maneras particulares en las que vamos construyendo nuestros propios sentidos del mundo.

El trabajo en equipo se convierte también en un pilar fundamental de su experiencia, ya que es precisamente en el hacer con otros y otras donde se ponen de manifiesto y confrontan los discursos e imaginarios que construimos frente a nuestras relaciones. Al respecto, los jóvenes destacan cómo las acciones conjuntas generan transformaciones, permitiendo reconocerse en la diferencia, legitimar otras formas de aprender, generar acuerdos, evidenciar y resolver conflictos, escuchar con sinceridad, ceder el liderazgo, entre otros asuntos que se articulan con lo que Alvarado (2014; 47) nombra como compartir el poder o la posibilidad de decidir y actuar en los espacios en que interactuamos y además tiene que ver con lo que Walsh (2010; 92), desde su postura intercultural crítica, plantea como cuestionamiento a los patrones de subalternización, inferiorización y dominación. Acciones que sólo son posibles cuando en ese juego entre lo que nos diferencia y lo que nos hace igual reconocemos que los sentidos y apropiaciones identitarias no se agotan en la propia

biografía, sino que nos llevan al entre nos, es decir, nos hacen sujetos político (Alvarado, 2014; 48).

El poder asumirse como protagonistas de su propia historia, sumado al intercambio de saberes y experiencias y el disfrute del quehacer como talleristas o artistas, también posibilitó que los jóvenes lograran conectarse con las certezas profesionales que inspiran sus proyectos de vida. Algunos por ejemplo reafirmaron su elección en el arte y la educación, proyectándose desde allí no sólo desde la búsqueda del bienestar individual, sino como una alternativa para incidir en su contexto. En este sentido, emerge en ellos un rasgo de la Subjetividad Política que se refiere a la capacidad de relacionar su historia y aprendizajes de sí mismos y del mundo con la posibilidad de proyectarse y seguir caminando con esperanza, pese a los altibajos, es decir, asumirse como sujetos históricos y contextualizados “capaces de pensar e interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado que configuran como expectativa de futuro”. (Alvarado, 2014; 48)

Por otro lado, su participación activa en encuentros pedagógicos y/o artísticos con personas de diferentes realidades socioeconómicas y culturales, es percibida como una oportunidad para conocer las problemáticas de desigualdad y motivar así el interés por comprender la historia y el contexto que habitan. Asunto que les permite superar los imaginarios que se construyen a causa de la ignorancia y la indiferencia, pues como refiere Walsh (2008;140) para construir la Interculturalidad Crítica es necesario visibilizar, comprender y confrontar desde nuestros propios escenarios los patrones de dominación, exclusión, desigualdad como también la conflictividad que estas relaciones y condiciones generan. Es así como se amplía la conciencia y el interés real por el otro con el que se comparte la ciudad, lo que se relaciona con lo que Alvarado (2014; 36) describe como ampliación del círculo ético: “una ética del cuidado que trasciende los espacios de la vida privada y cotidiana de las personas y sus relaciones más cercanas, asumiendo la responsabilidad y el cuidado frente a la sociedad en general”.

De esta manera, podríamos decir que se produce en ellos y ellas una “desprivatización de

los sujetos” (Alvarado, Patiño y Loaiza, 2011; 859) gracias a la interacción que les propicia su rol como artistas o talleristas, ya que precisamente estas acciones colectivas los ubican en el escenario de lo público, retándolos ya no sólo a pensar en sí mismos sino a crear con y para otros, hecho que se relaciona con lo que Alvarado (2008, 33) ha logrado comprender en sus investigaciones como acción política de los jóvenes: “una acción creativa que busca reconfigurar tanto los órdenes institucionales (familiar, escolar, social) como los discursos sobre ellos”. En este sentido, ampliar esos horizontes, les permite asumir un lugar en el mundo, sentirse sujetos autónomos, es decir con “capacidad de pensar por sí mismos, sin desconocer al otro” (Cubides, citado por Alvarado y Ospina 2014). Es así como estas decisiones, creaciones y proyectos que expresan en sus narrativas, dejan ver su articulación con las apuesta sobre Interculturalidad de Walsh (2010), en el vivir y pensar el mundo de manera crítica, reconociendo diferentes maneras, lenguajes y habilidades de ser, pensar, y actuar, a través de espacios donde los y las jóvenes promueven el compartir del poder. ¿Y para qué? para no quedarse en la intención, hacerse responsables de la sociedad que habitan y a la que pueden, desde sus apuestas vitales, aportar en su transformación.

A través de las conclusiones anteriores, reconocemos la articulación de las tramas de la Subjetividad Política con los planteamientos que orientan las búsquedas de la Interculturalidad Crítica. Consideramos entonces que ambas apuestas podrían implicarse a través de sus propósitos, tal como ha sucedido con las experiencias narradas en este proyecto. Por ejemplo, si en un grupo de personas se promueven escenarios de encuentro en igualdad de condiciones y oportunidades, se posibilita el interés por el cuidado de otros y otras que no son sus parientes o amigos y el respeto por la pluralidad humana. En segundo lugar, si en estos espacios se busca evidenciar los asuntos que no permiten el diálogo y definir en colectivo las condiciones necesarias para que sea posible, se podría estar fortaleciendo la autonomía o la capacidad de pensar y actuar por sí mismos y el compartir el poder. Y por último, alentar y visibilizar maneras otras de pensar y de ser, se puede lograr propiciando la autorreflexión constante frente a su quehacer en el grupo, su historia individual y colectiva y sus proyecciones a futuro. Ahora bien, reconocemos que ambas apuestas y su articulación son un camino en movimiento, pues comprendemos que las percepciones sobre nosotros mismos están en permanente configuración, que la

Subjetividad Política es una conceptualización naciente (Alvarado, 2014) y que además “la interculturalidad entendida críticamente aún no existe. Es algo por construir.” (Walsh, 2010; 78).

Finalmente, consideramos que esta investigación contribuye al reconocimiento de los jóvenes como “sujetos activos de discursos y de acción, capaces de manifestaciones auténticas y conflictivas frente a las circunstancias que viven” (Alvarado, 2014, 23). Aunque se perciben vulnerables frente a las múltiples situaciones de desigualdad, se vislumbran también con la capacidad y la fuerza para transformar su propia vida y sus entornos. Sus múltiples maneras de ser, comprender el mundo y participar en él, se convierten en formas alternativas de resistencia frente a una sociedad que les atribuye la responsabilidad del futuro, pero les resta posibilidades para su desarrollo en términos de capacidades, libertades y oportunidades, pues cada día se ve más lesionado por las dinámicas de un sistema basado en la producción y el consumo. (Alvarado, 2014, 21). En este sentido, validamos la importancia de estas experiencias y consideramos necesario la generación de más espacios donde los jóvenes, como en este caso, tengan la posibilidad en el encuentro con otros de reconocerse, potenciar sus fortalezas, desarrollar su sentido crítico y emprender acciones colectivas para el bien común.

4. Referencias Bibliográficas

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). *Las tramas de la Subjetividad Política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. Revista Argentina de Sociología, vol. 6, núm. 11, noviembre-diciembre, pp. 19-43
- Alvarado, S. V., Patiño, J. A. & Loaiza, J. A. (2012). *Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (10), pp. 855-869.
- Alvarado, S. V. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de Subjetividades Políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa del desarrollo humano. En *Socialización política y*

configuración de subjetividades. Construcción de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre Editores.

Armstrong, T. (1999). *Las Inteligencias múltiples en el aula.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.

Boal, A. (2004). *El arcoiris del deseo.* Barcelona, España: Alba Editores.

Bolívar, A., & Porta, L. (2010). *La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar.* Revista de Educación [en línea], 1 [citado 201702-06]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14.ISSN1853-1326.

Cabildo Chibcariwak. (2012). Plan de vida Cabildo Indígena Chibcariwak 2012 – 2023. Alcaldía de Medellín.

Delory-Momberger, Ch. (2009). *Biografía y educación: Figuras del individuo – proyecto.* 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

De Puig, I. (2007). *Juegos Para Pensar.* España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Di Caudo, M. V.; Llanos, D. & Ospina, M. C. (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur.* Editorial Universitaria Abya-Yala.

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto.* Edición y traducción: Fernando Álvarez-Uría. Madrid, España: Ediciones de la Piqueta.

Granada, P. (2009). *La Resiliencia en la Nuda Vida: El homo sacer como sujeto político. Lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección, Pereira.* Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales, 2009. Pag. 12

- Krauskopf, D. (2007). Sociedad, adolescencia y resiliencia en el siglo XXI. En *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Leyva, S. (Editor académico) (2015). *Análisis de política pública poblacional. La juventud en Medellín: crisis, cambios e innovación*. Secretaría de juventud. Alcaldía de Medellín.
- Luna, M.T. (2015). *Módulo para el seminario Análisis cualitativo*. Maestría en Educación y Desarrollo humano. CINDE - Universidad de Manizales.
- Ministerio de Cultura (2011). Documento poblacional sobre el barrismo en Colombia. p. 7.
Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/grupos-de-interes/Documents/Documento%20Poblacional%20sobre%20el%20Barrismo%20en%20Colombia.pdf>
- Muñoz-López, S. M. & Alvarado, S. V. (2011). *Autonomía en movimiento: reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (9), pp. 115 - 128.
- Plan de vida Cabildo Indígena Chibcariwak 2012 – 2023. Alcaldía de Medellín- Cabildo Chibcariwak. (2012)
- Ruiz, A. & Prada, Manuel (2012). Primera parte del libro: *La formación de la Subjetividad Política. Propuestas y recursos para el trabajo en aula*. Buenos Aires, Paidós. (En Prensa).
- Wagensberg, J. (2003). *El gozo Intelectual. Teoría y práctica sobre la intelibilidad y la belleza*. Metatemas. Barcelona - España: TusQuets Editores.
- Walsh, C. (2006). *Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo*. Textos & Formas Ltda.

- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Texto de la Ponencia de abertura del XII Congreso de la Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Florianópolis, Brasil.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad Crítica y educación Intercultural. En *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. P.10. Tomo 1.

LAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS PARA LA CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS

Carolina M. Giraldo Herrera

Resumen

Este artículo es una reflexión teórica sobre las narrativas autobiográficas como herramienta formativa hacia la configuración de Subjetividades Políticas. Propuesta que se vislumbra como aporte para seguir rompiendo con los estereotipos hegemónicos y coercitivos de sujeto, heredados de la modernidad y del orden multicultural neoliberal. En primer lugar, se introducen algunas reflexiones de Catherine Walsh (2005, 2008, 2010 & 2013) y Nelson Maldonado Torres (2007), sobre los efectos actuales de la colonialidad. En segunda instancia, se describen posibles relaciones entre las tramas de la Subjetividad Política, conceptualizadas por Sara Victoria Alvarado (2014, 2012 & 2008) y las actitudes o habilidades que al ser configuradas sobre nosotros mismos, contribuyen a la construcción de ambientes que se alejan, por un lado, de las miradas objetivantes, totalizantes y unificadoras de la modernidad; y por otro, del individualismo alienante del sistema económico y social multicultural. Finalmente, se sugiere la capacidad autorreflexiva, a

través de las narrativas autobiográficas propuestas por Christine Delory-Momberger (2009 & 2015), como estrategia formativa para la configuración de los constitutivos de la Subjetividad Política.

Palabras clave

Subjetividades Políticas, Colonialidad, Narrativas Autobiográficas.

Contenido

Introducción - 1. Los efectos actuales de la colonialidad - 2. Los constitutivos de la Subjetividad Política, rasgos de sujetos conscientes y capaces de transformar y transformarse - 3. Las narrativas autobiográficas para la configuración de Subjetividades Políticas - 4. Consideraciones finales. – 5. Referencias bibliográficas.

Introducción

Este artículo de reflexión teórica, se articula al proyecto de investigación “Configuración de Subjetividades Políticas juveniles y su articulación con la Interculturalidad Crítica” (Giraldo y Guerra; 2017). Se presenta en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Convenio UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE. Las reflexiones teóricas que se proponen, son una apuesta para continuar rompiendo con los imaginarios de sujeto heredados de la colonización, reflejados en nuestras maneras de pensar y de actuar. Es decir, un sujeto centrado en la razón, olvidado de otras dimensiones que configuran su humanidad, un sujeto objetivado, homogenizado y definido por una sociedad que prioriza maneras de ser, saber y hacer sobre otras. En segundo lugar, un sujeto atrapado en las dinámicas del nuevo orden multicultural “cuyo enfoque es el individuo y la individualidad alienante de *tener*, lo que hace cada vez más fragmentada y débil la relación social y de sociedad” (Walsh, 2008; 147), asunto que se ve reflejado en las complicaciones para la construcción colectiva y cooperativa del espacio compartido.

En contraposición con lo anterior, se encuentra la conceptualización de la Subjetividad

Política por Alvarado (2008, 2012 & 2014), la cual se refiere a “la expresión de sentidos y acciones propias que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, a partir de la interacción con otros y otras, en contextos socio-históricos particulares” (Alvarado, Patiño & Loaiza, 2012; 859). Es así como en el primer capítulo de este artículo se describen las tramas o constitutivos que caracterizan este tipo de subjetividades: autonomía, conciencia histórica, ampliación del círculo ético, compartir el poder, respeto por la pluralidad humana y la autorreflexión de la experiencia (Alvarado, 2014). Construcciones de sí mismo que podemos lograr los seres humanos, a través del relacionamiento y de las acciones colectivas que realizamos diariamente, para seguir rompiendo con las estructuras heredadas de dominación e individuación.

La capacidad autorreflexiva, además de caracterizar la Subjetividad Política, se vislumbra como vía o estrategia para el fortalecimiento de los otros constitutivos nombrados en el párrafo anterior. Este proceso de autorreflexión para potenciar la conciencia de sí, se propone realizar desde las narrativas autobiográficas, pues en ellas se “trabaja con el material de vida dispar, heterogéneo, fragmentado, para construirlo como conjunto de unidad y coherencia” (Delory-Momberger, 2009; 60). Es decir, quien narra su historia decide qué elementos nombrar, cómo articularlos, en qué secuencia y para qué; su disposición trasciende la aleatoriedad temporal y espacial para lograr la elaboración de nuevos hallazgos o saberes consolidados de sí mismo y del mundo. En este sentido, desde los presupuestos teóricos de Delory-Momberger (2009 & 2015), se reconocen posibles vías para la vinculación propia en la transformación de nosotros mismos y del contexto que habitamos: “El poder-saber del cual se adueña aquél que, formando la historia de su vida, se forma a sí mismo, debe permitirle actuar sobre sí y sobre su ambiente”. (Delory-Momberger, 2009; 100).

1. Los efectos actuales de la colonialidad

“Las cadenas ya no están en los pies sino en las mentes” esta es una de las preocupaciones del intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella. Y es así, explica Walsh (2005), porque la colonización generó maneras particulares de pensar, de comprender el mundo, de vernos, de relacionarnos y de organizarnos. Fenómeno que el sistema educativo actual

mantiene y reproduce a través de la colonialidad:

la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (...) se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. (Maldonado - Torres, 2007; 131)

Para Nelson Maldonado-Torres (2007) La frase de René Descartes "Pienso, luego existo" contextualiza el nacimiento de la ciencia moderna⁸ y con ella, además de la colonialidad del saber, la colonialidad del ser. Es decir, merece ser visto y tratado como ser humano (colonialidad del ser) sólo quien piensa y se expresa bajo los principios y métodos del paradigma dominante de las ciencias naturales y exactas (colonialidad del saber). Se legitimó desde entonces un tipo de sujeto portador de las características de la época, es decir, un sujeto racional sobre el que no se tienen en cuenta otras dimensiones humanas como las emociones, el cuerpo, la imaginación; capaz de representar y por lo tanto dominar el mundo. En relación con la idea anterior, la búsqueda y legitimación sobre la objetividad elimina la historia personal de los sujetos cognoscentes como herramienta para la construcción de conocimiento o para la construcción social. En adición a esto, la configuración de subjetividades no era entendida como una construcción en el tiempo, abierta a diferentes posibilidades, sino una esencia inmutable y excluyente. Para este autor, los colonizados son aquellos invisibilizados y deshumanizados, es decir, aquellos a los que se les ha negado la posibilidad de ser, pensar y hacer diferente de las hegemónicas.

De otro lado, el nuevo orden económico y social multicultural, aunque propende hacia la inclusión de la diversidad, su intención finalmente, como lo afirma Walsh (2005; 30), es “apaciguar la oposición e incorporar a todos dentro del mercado”. De esta manera, centra su fuerza en las políticas de identidad y en el fortalecimiento desmesurado por la búsqueda

⁸ Para Walsh (2008; 136) “La modernidad empieza (...) con los nudos o vínculos formados entre la racionalidad formal (...) -que es la racionalidad concebida a partir del individuo-, la aspiración de la dominación del mundo y la emergencia del mercado mundial.

individualista hacia el poder adquisitivo, creando así una sociedad fragmentada donde el intercambio, negociación y diálogo entre los diferentes es casi imposible: “este nuevo orden multiculturalista sólo pretende asegurar la participación de todos los sectores, incluyendo los más marginados, dentro del mercado. (...) [lo que] en la práctica ha implicado cooptación, manipulación, división, individualización y pacificación” (Walsh, 2005; 30)

Así como los efectos de la colonialidad se han reproducido a través de la educación, también desde ella se puede buscar superarla. Esto, como dice Walsh, no solo en el ámbito escolar, también por fuera de él: “desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos” (Walsh, 2013; 62). En este sentido, la apuesta de esta teórica es hacia la apertura de propuestas educativas en las que se trascienda la comprensión de conceptos “donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción”. (Walsh, 2013; 29). Para lograr esta transformación, una de las estrategias más urgentes es hacer consciente el impacto de estas estructuras dominantes en nosotros mismos, en nuestro hacer cotidiano y en la interacción con otros y otras, pero también, reconocer y hacer visibles las comprensiones y hallazgos que fortalecen nuestra experiencia a través de las acciones vividas y narradas.

2. Los constitutivos de la Subjetividad Política, rasgos de sujetos conscientes y capaces de transformar y transformarse.

En contraposición a la colonialidad y al sistema económico multicultural neoliberal, Sara Victoria Alvarado, con el grupo de investigadores en socialización política y construcción de subjetividades⁹, comprende a los y las jóvenes a través de las diferentes dimensiones - cognitiva, afectiva, social, corporal- que constituyen su ser en el mundo. En adición a esto, los reconoce en crecimiento permanente y con autonomía y voluntad “para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos”. (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008; 29). Es a través de esta postura que

⁹ Esta es una de las líneas del grupo de Investigación Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud del CINDE y la Universidad de Manizales.

han venido aportando a la definición de las subjetividades que son políticas.

Según Alvarado, Patiño & Loaiza (2012), nuestra subjetividad se manifiesta en las diferentes maneras de ser, comprender, dar sentido, expresar y actuar. De otro lado, la política la describen como una práctica ineludible que parte de nuestras reflexiones individuales, pero se expresa siempre en lo colectivo y su propósito es la configuración de acciones que propendan hacia el bien común (Alvarado, 2014). De esta manera, “La subjetividad se hace Subjetividad Política, porque deja de estar referida al yo como ámbito privado contrapuesto al ámbito de lo público” (Alvarado, 2014; 76) la cual, además de exaltar nuestras particularidades, nos sitúa como parte de un contexto y una historia que se articula, pero diferencia de la de otros y otras. Al articularnos reconocemos que también hay asuntos comunes en un contexto que compartimos y, por lo tanto, la idea es tener allí las mismas oportunidades de creación.

Las propuestas de formación que buscan motivar la configuración de Subjetividades Políticas, son procesos que contribuyen a romper con la individualidad y convertirla en reflexión y acción colectiva, en ejercicios de transformación con otros y otras de la realidad compartida, es decir, en acciones políticas. A través de ellas, se propone reconfigurar los órdenes y discursos institucionales -familiar, escolar, laboral, social- y se caracterizan por el reconocimiento de la diferencia en igualdad de condiciones y oportunidades (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008; 33).

Teniendo en cuenta lo anterior, el fortalecimiento de Subjetividades Políticas implica las tramas o constitutivos (Alvarado et al, 2008 & Alvarado, 2014) que sobre esta se han definido. En primer lugar, encontramos la *autonomía*, la cual se refiere a “la capacidad de pensar por sí mismos, sin desconocer a los otros, reconociendo y creando en la práctica cotidiana los principios que orientan la vida e influyen en sus decisiones” (Alvarado, 2014; 46). Es decir, individuos que reflexionan y deciden a partir de los asuntos que, de manera consciente, han seleccionado para la construcción del sujeto que son y que edifican a través de diferentes vías y lenguajes para comprender y expresarse.

De otro lado, el saber que han construido sobre sí mismos y sobre el mundo, está anclado al contexto social y cultural que viven. Así, la *conciencia histórica*, como otro constitutivo de la Subjetividad Política definido por Alvarado (2008 y 2014), hace alusión a los recuerdos que eligen y aprendizajes que construyen de su pasado; a la capacidad de comprender el “momento presente y las mediaciones económicas, sociales y culturales que determinan su devenir cotidiano” (Alvarado, 2014; 47); además de los planes y aspiraciones que proyectan hacia su futuro. Esta consciencia de sí mismo contribuye al reconocimiento de la historia de otros y otras y a las redes sociales y culturales a las que se articulan.

En tercer lugar, se encuentra la *ampliación del círculo ético*, es decir, trascender “los espacios de la vida privada y cotidiana [y las] relaciones más cercanas, asumiendo la responsabilidad y el cuidado frente a la sociedad general” (Alvarado, 2014; 36). Se trata entonces de ampliar el grupo de personas por quienes, desde la emoción y el pensamiento, se está dispuesto a realizar acciones de solidaridad. El cuidado al que se refiere Alvarado (2014), se origina necesariamente en nosotros mismos, en el reconocimiento del propio cuerpo, de las emociones, intereses, opiniones, preguntas, ideas para la configuración de nuestra realidad; solo de esta manera tenemos la capacidad de escalar esta actitud al afuera.

Los momentos para el trabajo en equipo, como lo confirma Alvarado (2014; 48), son “complejos, conflictivos y asimétricos”, asuntos que los convierten en la ocasión para aprender a darse y a dar lugar en la creación colectiva. Es a este constitutivo que Alvarado (2014) ha nombrado *compartir el poder*. Fortalecerse en esta habilidad, implica además romper con estereotipos falsos que se tiene de sí mismo y de los individuos con los que se comparte el hacer cotidiano. En este sentido, el interés o la capacidad de compartir el poder es posible, en la medida en que se fortalecen posturas de *apertura y respeto sobre la pluralidad humana*, entendiendo esta con Alvarado (2014; 48) “como igualdad y como distinción”. Es decir, igualdad en oportunidades y condiciones de ser, de participar y de crear, pero reconociendo las particulares maneras, lenguajes y ritmos individuales para comprender y expresarse.

Como último constitutivo, y no menos importante, encontramos *la autorreflexión* o

posibilidad de fortalecer la experiencia a través de la acción vivida y narrada. Aunque este siempre es de los primeros en ser nombrado por Alvarado (2012 & 2014), se ha decidido describir de último en este artículo, por reconocer en él una estrategia o vía para el fortalecimiento de los otros rasgos ya nombrados de la Subjetividad Política. Para esta teórica, “hacerse sujeto implica alcanzar conciencia de sí, (...) y desde este reconocimiento del pasado y posicionamiento en el presente poder actuar en el mundo, crear nuevas condiciones, participar en procesos de transformación” (Alvarado, 2014; 28). Estas comprensiones de sí para reconstruirse y reconstruir el mundo, requieren del lenguaje como herramienta para imaginar, diseñar y comunicar realidades posibles.

En articulación con lo anterior, según Delory-Momberger (2009), cuando los seres humanos estamos inmersos en la acción, nos cuesta identificar los saberes que podríamos configurar gracias a ella. Es por esto que propone las narrativas autobiográficas como herramienta formativa para reflexionar sobre lo vivido, pues a través del lenguaje - cualquiera que sea la forma que este tome- podemos aquietar, dar forma y sentido, soñar nuevas realidades propias y compartidas.

3. Las narrativas autobiográficas para la configuración de Subjetividades Políticas

Las representaciones biográficas encuentran en las narrativas la forma más habitual de materializarse, dado que en la cotidianidad estamos haciendo figuraciones espaciales, con palabras e imágenes, de nuestro trasegar en el tiempo. Así, tomamos de esta manera de expresión “sus principios de organización y cohesión: sucesión y causalidad (...), sintaxis de las acciones y funciones, dinámica transformadora entre secuencias de apertura y de cierre, orientación y objetivo” (Delory-Momberger, 2009; 39).

En este mismo sentido, para Luna (2008; 97), “la narración es un tejido enunciativo, fluido y constante que da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador y que se encadenan *temporo espacialmente* de acuerdo con la significatividad”. Los acontecimientos son eventos que confrontan y marcan una pausa en la vida de cada individuo, por lo tanto, transforman las maneras de sentir, de pensar y de actuar del sujeto que los experimenta. De

acuerdo con lo anterior, quien narra es libre de decidir los asuntos de su vida de los que desea hablar y de darles, en la historia, lugar y significado. Esta autonomía, acompañada de la posibilidad de verbalizar las cuestiones que sacuden nuestra existencia, motiva el interés por el hacer autorreflexivo.

Siguiendo con lo anterior, a través de las narrativas, los elementos dispares y fragmentados pertenecientes a la acción, se puede articular en el tiempo y en el espacio según la pertinencia y propósito que necesite darle el narrador. A cada uno de ellos se le encuentra un lugar, una razón de ser y una relación con los demás: “la narrativa realiza sobre el material indefinido de la experiencia vivida un trabajo de [...] ordenamiento y funcionalidad significativo: reúne, organiza, tematiza los acontecimientos de la existencia, da sentido a una vivencia multiforme, heterogénea, polisémica” (Delory-Momberger, 2009; 102). Es así como reconocemos, definimos y tejemos la intención de los acontecimientos, personas, lugares de nuestra vida; pero también el efecto de la cultura, de las situaciones sociales, políticas y económicas de los contextos que habitamos, en nuestras maneras de sentir, pensar y actuar. De esta manera, nos hacemos conscientes de nuestra historia personal y su articulación con la de otros y otras, y con la del mundo.

Sin embargo, no sólo recordamos y listamos elementos de la experiencia a través de las narrativas, gracias a esta organización y articulación se levanta un saber propio, subjetivo, un “conjunto dotado de unidad y coherencia.” (Delory-Momberger, 2009; 60). Así, con esta herramienta de expresión, los seres humanos tenemos la posibilidad de reconocer, desde el presente, los aprendizajes y hallazgos que brindan las vivencias pasadas, comprensiones que escapan a la observación externa. En este sentido, el conocimiento de sí mismo y del mundo, que cada individuo construye a partir de sus vivencias, nadie puede reconstruirlo de la misma manera en que este sujeto lo haría a través de su propia interpretación o narración: “Ninguna instancia académica -sin importar cuan instrumentada sea- está en condiciones de percibir, externamente, esas formas de saber que escapan a la simple observación y son recusadas como modelo” (Delory-Momberger, 2009; 95).

En relación con lo anterior, se hace necesario reconocer, por quien coordine o diseñe

procesos formativos, que la apropiación de contenidos depende de las posibilidades que cada uno tenga para articularlos con su historia individual. Posibilitando entonces, reorientar la vida futura en proyectos conscientes, “formación que toma como punto de partida a los propios individuos, y cuyo objetivo es enseñarles cómo reconocer mejor sus [habilidades] y construir con ellas trayectorias de formación personalizadas, apropiadas para el desarrollo de aptitudes profesionales y personales”. (Delory-Momberger, 2009; 97)

El reconocimiento del que venimos hablando, exige una capacidad de lectura crítica que solo se logra a través del distanciamiento con el texto. Esta es una de las razones que hace fundamental la mirada de otros y otras en la construcción de la propia experiencia: “Cada quien presenta su narrativa en el grupo y los participantes hacen preguntas sin intentar interpelarla. (...) De ese modo el narrador es llevado a reencuadrar continuamente su historia” (Delory-Momberger, 2009; 108). Sin embargo, también quien escucha con atención al otro tiene la posibilidad de seguir comprendiéndose, pues en los momentos donde percibimos en nosotros poca o gran resonancia con las reflexiones ajenas tenemos la ocasión, respectivamente, de ampliar o fortalecer los hallazgos anteriormente formalizados: “La narrativa ajena resulta así uno de los lugares donde experimentamos nuestra propia construcción biográfica; donde esta puede dislocarse, reconfigurarse, aumentar su horizonte; donde se pone a prueba como escritura de sí.” (Delory-Momberger, 2009; 67). En consecuencia, al promover espacios para narrarse, se transforma la percepción sobre lo que diferencia y lo que hace iguales a los sujetos, se convierte en oportunidad para aprender a valorar y respetar la pluralidad humana.

En ese asunto de narrarse para otros y otras, se amplía además el capital biográfico personal, es decir, “el poder de sostener un discurso acerca de sí, de dar de sí mismo y de su existencia una representación” (Delory-Momberger, 2015; 23), cuestión que se refleja en la autoestima, y en la confianza personal. Ahora bien, en un grupo de personas donde cada sujeto tiene la posibilidad de reconstruir y evidenciar, con ayuda de sus compañeros, los saberes que le proporcionan las vivencias compartidas, en un ambiente de reconocimiento y apertura a las historias de todos, se contribuye finalmente al fortalecimiento de los vínculos sociales, “donde las construcciones biográficas ya no aparecen solamente como una apuesta

de realización personal, sino que constituyen, al mismo tiempo, una apuesta social y política” (Delory-Momberger, 2015; 73). Esta valoración de sí y de los otros, motiva la participación y el trabajo cooperativo, es decir el fluir del poder dentro del grupo; pero también el interés y la solidaridad por los asuntos de vida de otros y otras que no son parte de nuestro círculo inmediato de amigos y familiares.

En síntesis, las narrativas autobiográficas, en primer lugar, para despertar el interés por conocerse y reflexionar sobre sí mismo a partir de los acontecimientos que marcan la existencia, elegidos libremente por el narrador. En segundo lugar, para recordar, ordenar y tejer los elementos heterogéneos y fragmentados que componen el actuar humano y así ampliar la consciencia sobre la historia personal, en articulación con la de otros y otras y la de su contexto. De esta manera, se configuran y reconocen los saberes que posibilitan las vivencias para reorientar desde allí nuevas proyecciones y comprensiones de sí mismos y de su hacer; aspectos que evidencian el fortalecimiento de la autonomía o capacidad de pensar por sí mismo y la conciencia histórica, dos de los constitutivos de la Subjetividad Política, descritos en el acápite anterior. Por otro lado, en la socialización de las narrativas autobiográficas se fundamenta la claridad y profundidad de los saberes que se construyen, se amplían y fortalecen las figuraciones propias y se potencian los vínculos. Oportunidad para seguir aprendiendo a respetar la pluralidad humana, el compartir el poder y promover la ampliación del círculo ético, los otros tres constitutivos de las subjetividades que son políticas. Es así como esta herramienta de expresión, se vislumbra como apuesta formativa hacia la configuración de comprensiones de sí, que se logran gracias a la reflexión sobre las vivencias que se llevan a cabo con otros y otras.

4. Consideraciones finales

En las reflexiones que se han venido tejiendo, se evidencian vías de acción formativa que podrían vislumbrarse como estrategias para contrarrestar los efectos de la colonialidad y del orden multicultural neoliberal. En primer lugar, al fortalecer la autonomía -o la capacidad de pensar por sí mismo- y la conciencia histórica -o reconocimiento de los saberes que brinda la experiencia vivida y narrada hacia la figuración de proyectos colectivos y cooperativos-, se contribuye con el debilitamiento del imaginario de sujeto homogenizado,

objetivado y unificado. Es decir, las comprensiones que se elaboran de sí, para conquistar la libertad y asertividad en las acciones y proyectos que se realizan con otros y otras, además de transformar el trasegar de la experiencia, se enriquecen articulando la información que brinda, tanto el pensamiento como las emociones, la intuición, el cuerpo.

En segundo lugar, al configurar una subjetividad caracterizada por el respeto hacia la pluralidad humana, por la apertura y capacidad para compartir el poder y la ampliación del círculo ético, a través de la posibilidad de narrar la historia personal o de escuchar la narrativa ajena, se estará contribuyendo a contrarrestar los efectos individualistas y coercitivos del sistema económico y social multicultural. Es decir, en un grupo de individuos, en el que a través de sus historias sean capaces de reconocer, valorar y tramitar los asuntos que los hacen diferentes e iguales, se trasciende el cuidado individual hacia un interés genuino por el bienestar de todos; se propicia la capacidad para darse y dar lugar en la creación colectiva y colaborativa; y se motiva el diseño y consecución de acciones solidarias con otros y por otros que no son necesariamente familiares o amigos.

Partiendo de las conclusiones anteriores, se proponen entonces las narrativas autobiográficas como estrategia protagónica dentro de procesos formativos. Es decir, que el reconocimiento de las historias personales y los saberes que se configuran a través de ellas, tengan igual de importancia que la apropiación de los conocimientos externos al sujeto. Pues la comprensión se logra en la medida que los conocimientos impartidos responden a los intereses y preguntas auténticas de cada persona, en que se articulan con la realidad cotidiana de cada uno de ellos, en que se puedan abordar a través de los lenguajes que tiene cada uno para comprender y habitar el mundo y finalmente, en la posibilidad que estos les brinden para transformarse a sí mismos y aportar así a la transformación social.

Como ya se ha expresado, el uso de las narrativas motiva la autorreflexión de los sujetos, sobre las acciones vividas, gracias a la libertad que brinda (o exige) para elegir los asuntos con los que se desea construir la historia y la manera de articularlos en ella. Teniendo en cuenta esto, valdría la pena mantener esta comprensión como premisa innegociable para el uso de esta herramienta de expresión. Es decir, motivar la construcción de las historias

personales, a través de ejercicios para recordar o de preguntas abiertas que no conduzcan a ningún fin preestablecido diferente a la comprensión o conocimiento de sí mismo. De esta manera, los saberes, aprendizajes o hallazgos que emerjan, contribuirán con mayor asertividad y fuerza a romper con los encasillamientos que heredamos y mantenemos de la modernidad -quizás por no ser muy conscientes de ellos-, sobre las miradas absolutistas de sujeto, subjetividad y conocimiento.

Finalmente, se comprende entonces que *la capacidad autorreflexiva*, a través de las narrativas autobiográficas, además de caracterizar y dar sentido a los otros constitutivos de las subjetividades que son políticas, motiva su fortalecimiento. Esto se logra gracias a que “la narración es el lugar donde el individuo toma forma, donde elabora y experimenta la historia de su vida” (Delory-Mmberguer, 2009; 58). Esta incidencia, se vislumbra como posible vía para seguir investigando en relación a estas dos categorías y el efecto que con ambas podemos lograr hacia el rompimiento de las cadenas que coartan nuestro autoreconocimiento como sujetos capaces de transformarnos y transformar, con otros y otras, el mundo compartido.

5. Referencias bibliográficas

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). *Las tramas de la Subjetividad Política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. Revista Argentina de Sociología, vol. 6, núm. 11, noviembre-diciembre, pp. 19-43

Alvarado, S. V., Patiño, J. A. & Loaiza, J. A. (2012). *Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (10), pp. 855-869.

Alvarado, S. V. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de Subjetividades Políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa del desarrollo humano. En *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre Editores.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser. Contribuciones al desarrollo de un concepto. En Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Delory-Momberger, Ch. (2009). *Biografía y educación: Figuras del individuo – proyecto*. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Delory – Momberger, CH. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.

Luna, M. T. (2008). *La autobiografía: una herramienta para el estudio de la subjetividad y una mediación para la comprensión de sí*. En *La presencia del otro en los procesos de formación*. Medellín, Colombia. Sello Editorial Universidad de Medellín.

Walsh, C. (2006). *Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo*. Textos & Formas Ltda.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Texto de la Ponencia de apertura del XII Congreso de la Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Florianópolis, Brasil.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad Crítica y educación Intercultural*. En *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. P.10. Tomo 1.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y SUS CONTRIBUCIONES A LA DECOLONIZACIÓN DEL SER

Jeimy Catalina Guerra Correa

Resumen

El presente artículo busca profundizar en torno a las comprensiones que se establecen entre la Interculturalidad Crítica y la Decolonialidad, abordadas desde la perspectiva de Catherine Walsh (2006, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013 & 2014), como alternativas para continuar interrogando las estructuras hegemónicas que configuran los sistemas económicos, sociales y políticos de muchos países como Colombia.

Inicialmente se realiza un breve acercamiento a los ejes transversales de la colonialidad del poder (Quijano, 2007), colonialidad del ser (Mignolo; 2007), y colonialidad del saber (Maldonado, 2007), con el fin de tratar de situarlos en el contexto colombiano; se retoma en el siguiente capítulo los principios que orientan las reflexiones de la Interculturalidad Crítica y luego emergen en un posterior acápite las comprensiones que se derivan en torno a la Interculturalidad Crítica y la decolonialidad, especialmente las contribuciones a la decolonialidad del ser como posibilidad para situarnos, reconocernos y construir desde la diferencia. Finalmente se exponen algunas consideraciones en torno a la posible incidencia de esta configuración en la promoción de acciones colectivas que contribuyan a la transformación de relaciones de poder en los escenarios de la vida cotidiana.

Palabras claves

Interculturalidad, decolonialidad.

Contenido

1. Introducción 2. Visibilizando los ejes fundantes de la colonialidad en el contexto colombiano 3. Principios que orientan las reflexiones de la Interculturalidad Crítica. 4. Interculturalidad y sus contribuciones a la decolonialidad del ser. 5. Consideraciones finales.

Introducción

El proyecto Modernidad/colonialidad/Decolonialidad (Escobar; 2003) es una propuesta de pensamiento crítico latinoamericano que surge a comienzos del siglo XXI cimentada en luchas históricas de los pueblos oprimidos durante la época de colonización y esclavitud en el continente. Su propósito ha sido ampliar las reflexiones en torno a la relación que se establece entre los ejes transversales de la colonialidad del poder (Quijano, 2007), colonialidad del ser (Mignolo; 2007), y colonialidad del saber (Maldonado, 2007) principalmente, como lógicas invisibles de constitución de la modernidad, y los presupuestos del capitalismo neoliberal que configuran los sistemas económicos, sociales y políticos de muchos países como Colombia. Es una propuesta que se gesta desde América Latina pero no solo para esta zona geoespacial, sino que cruza fronteras en la búsqueda de “intervenir decisivamente en la discursividad propia de las ciencias modernas, para configurar otro espacio respecto a la producción de conocimiento” (Escobar, 2000, 51). Es decir, propiciar un pensamiento otro, que movilice maneras otras de relacionamiento hacia la construcción colectiva de sociedades más equitativas.

En el seno de estas discusiones se inscribe la Interculturalidad Crítica como proyecto político decolonial, propuesto desde los movimientos indígenas del Abya Yala¹⁰, especialmente en Ecuador y Bolivia, el cual ha sido retomado por Catherine Walsh (2006, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013 & 2014), quien profundiza sobre las posibilidades que ofrece para pensar la transformación de las estructuras que mantienen la desigualdad, inferiorización y deshumanización de los sujetos y la construcción de nuevas maneras de

¹⁰ América Latina desde la enunciación de los movimientos indígenas.

ser, pensar, aprender, sentir y vivir el mundo.

Ante la posibilidad de imaginar y alentar en Colombia procesos y acciones que permitan seguir interrogando las estructuras hegemónicas de poder, cabe preguntarnos ¿Cómo trascender del escenario del conflicto social y armado a una propuesta de diálogo intercultural en nuestro país?, ¿Qué posibilidades encuentra el sujeto común para decolonizar pensamientos y prácticas cotidianas que contribuyan con este propósito? Estas preguntas aunque no tienen una respuesta concreta en este artículo, se convierten en el punto de partida para vislumbrar nuestra realidad a la luz de las relaciones y comprensiones que deriva la Interculturalidad Crítica como apuesta Decolonial.

Este artículo de reflexión teórica se articula al proyecto de investigación “Configuración de Subjetividades Políticas juveniles y su relación con la Interculturalidad Crítica” (Giraldo & Guerra; 2017), desarrollado en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Convenio UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE.

1. Visibilizando los ejes fundantes de la colonialidad en el contexto colombiano

La colonialidad, tal como refiere Santos (2010; 15) “es una gramática social muy vasta, que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades”. En este sentido, un paso fundamental para iniciar la comprensión de la Interculturalidad Crítica en clave decolonial tiene que ver con la posibilidad de reconocer e identificar cómo la colonialidad desde sus manifestaciones en el poder, el saber y el ser, se encuentra inmersa en nuestras realidades.

La colonialidad del poder de acuerdo con Quijano (2007) hace alusión a las relaciones de explotación y dominación impuestas a nivel global inicialmente por Europa, a partir de la conquista de América y la consolidación del modelo capitalista. La idea de “raza” articulada a otras categorías como el sexo y el género, configuraron una distribución de identidades, dando lugar a un sistema de clasificación y control social que fue instaurado en diversos ámbitos de la vida como el trabajo y la política. Jerarquías raciales que aún hoy

siguen generando círculos de marginación, desigualdad y pobreza como producto histórico de un sistema económico excluyente, que afecta a un gran porcentaje de la población mundial. Muestra de ello, en el caso colombiano, es la precariedad laboral, la concentración de riquezas por parte de las elites y la expropiación de recursos minero-energéticos, tal como evidencia la Coordinación Colombia Europa Estados Unidos, Nodo Antioquia (2016) en el informe anual sobre la situación de derechos humanos.

Por su parte, la colonialidad del saber (Mignolo, 2007) hace referencia a la prevalencia del conocimiento eurocéntrico que legitima una única visión y concepción de mundo, basada en las premisas y metodologías de la ciencia moderna occidental, ocultando y subalternizando el pensamiento y las historias locales de las comunidades presentes en el Sur Global¹¹. En palabras de Castro “los conocimientos que vienen ligados a saberes ancestrales (...) desplegados históricamente por la humanidad durante milenios, son vistos como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, pre-científicos” (2007; 86), sus parámetros de rigurosidad dejan por fuera de la construcción del conocimiento, las subjetividades y con ella los sentidos, las corporalidades y los lenguajes con los que se configura la realidad social. Colonialidad que permanece vigente en muchos escenarios educativos de países como Colombia, donde las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje centran su atención, desde una relación vertical, en la transmisión de conocimientos que consideran universales, sin confrontarlos, más bien por el contrario, reproduciendo “visiones de mundo estereotipadas, sin muchas posibilidades críticas y de pensamiento contextual”. (Arroyo, 2016; 51).

La colonialidad del ser, tercer eje de la matriz y en el que deseo centrar mayor atención, alude a “la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (Maldonado, 2007; 128) es decir, evidencia las implicaciones de la colonialidad del poder y el saber en la experiencia cotidiana de los sujetos. A través de la idea de raza y la configuración del eurocentrismo como única forma de pensamiento, se legitima la sospecha permanente de humanidad para quienes no se asemejan a los prototipos establecidos por el modelo hegemónico, negándoles de esta manera la posibilidad de Ser. En palabras de Walsh esta

¹¹ De acuerdo con Sousa, el sur global “no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo”. (Santos, 2010; 16)

forma de colonización “se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y deshumanización: lo que Frantz Fanon se refirió como el trato de la “no existencia”. Hace poner en duda, como sugiere Césaire, el valor humano de estos seres”. (2012; 68).

Esta forma de racialización se sustenta por ende, en la “radicalización y naturalización de la no-ética de la guerra” (Maldonado, 2007; 136) que se manifiesta en la exterminación y esclavitud de ciertos sujetos y grupos sociales, naturalizando su muerte e invisibilización a partir de una relación de inferioridad respecto a quienes ejercen el poder. En este marco de ideas, cabe pensar el contexto colombiano, el cual ha estado expuesto de manera continua a la violación de los derechos humanos como consecuencia de la guerra, producto de un conflicto social y armado desarrollado por casi seis décadas, que de acuerdo con el Centro de Memoria Histórica (2013), vislumbra el país como uno de lo más inequitativos en el mundo. En él han convergido múltiples formas de subalternización, dominación y violencia contra sujetos y grupos específicos, como asesinatos selectivo, masacres, tortura, desaparición forzada, secuestro, desplazamiento forzado, reclutamiento ilícito, entre otras, que ha dejado miles de víctimas en todo el territorio:

“Entre 1958 y 2012 el conflicto armado ha ocasionado la muerte de por lo menos 220.000 personas, cifra que sobrepasa los cálculos hasta ahora sugeridos. A pesar de su escalofriante magnitud, estos datos son aproximaciones que no dan plena cuenta de lo que realmente pasó, en la medida en que parte de la dinámica y del legado de la guerra es el anonimato, la invisibilización y la imposibilidad de reconocer a todas sus víctimas” (Informe Basta ya; 2013:31)

Una guerra que abarca todos los ámbitos de la vida humana y que se libra no sólo en el campo, sino en las ciudades, en los barrios, en las calles, en las escuelas, en la vida cotidiana de la gente y se evidencia como refiere Alvarado en “los altos niveles de analfabetismo y desempleo, las dificultades para acceder a viviendas dignas y a sistemas de salud integrales (...) la delincuencia y la inseguridad ciudadana, la persistencia de la discriminación étnica y de género” (2014; 19) entre otras situaciones que podríamos decir, pone en duda la dignidad y humanidad de muchas personas.

En este sentido, vale la pena pensar en nuevos caminos que orientados a la confrontación

respecto a dichas prácticas de deshumanización, propicien la construcción de un imaginario distinto de sociedad y genere las condiciones para un poder social distinto, en lo que refiere tanto al conocimiento como la existencia. En esta búsqueda se enmarca la Interculturalidad Crítica cuyos propósitos se amplían en el siguiente capítulo.

2. Principios que orientan las reflexiones de la Interculturalidad Crítica

Partiendo de las reflexiones que Walsh (2009) como investigadora y activista, ha venido construyendo en torno a la Interculturalidad Crítica, reconocemos cuatro principios o características principales que orientan su comprensión y apropiación. La primera de ellas tiene que ver con el *“cuestionamiento continuo a la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder”* (Walsh 2009; 15) es decir se interesa por evidenciar las causas de la asimetría y desigualdad social por las que como se mencionó en el acápite anterior, algunos sujetos y grupos humanos son excluidos con sus saberes, visiones y prácticas de vida. Como su nombre mismo lo indica es la postura crítica de una historia que ha determinado nuestras formas de relacionamiento y participación de acuerdo a los prototipos establecidos por la cultura dominante. En este sentido, se distancia de las posturas funcionales al sistema neoliberal, que limita la interculturalidad al reconocimiento del carácter diverso del país como estrategia de integración de los sectores históricamente invisibilizados –niños, niñas, jóvenes, mujeres, afrodescendientes, indígenas, campesinos- a las políticas actuales del mercado, basadas en el consumo diferencial de bienes.

Desde esta perspectiva la Interculturalidad Crítica va mucho más allá de promover el respeto y tolerancia a la diversidad, se inscribe más en *un proceso de construcción desde la diferencia que visibiliza y articula maneras distintas de ser, vivir y pensar*. En palabras de Walsh refiere a *“un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades* (Walsh 2008; 141). Es un esfuerzo por la configuración de sujetos conscientes de las diferencias, que en un marco de legitimidad a partir del

reconocimiento del otro y de sí mismo sean capaces, de romper con la individualidad para trabajar conjuntamente en la construcción de sociedades equitativas. Asunto que sólo tiene lugar en el ámbito de lo colectivo, en la intersubjetividad, donde se ponen de manifiesto las experiencias, creencias y prejuicios que alentados por las condiciones de desigualdad, median nuestras relaciones.

Allí emerge precisamente el tercer principio que orienta la Interculturalidad Crítica en tanto para la construcción de un proyecto colectivo de transformación social, cultural y político *“hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo”* (Walsh 2009; 9). No se trata de negar la conflictividad inherente de nuestras relaciones, sino de confrontar los imaginarios y percepciones que construimos del otro, mediados muchas veces por el desconocimiento de nuestra propia historia y las desconexiones con nuestros intereses auténticos, que conllevan a la indiferencia, el distanciamiento, la invisibilización o la agresión hacia quienes son, viven y piensan distinto. De esta manera, el conflicto se avizora como posibilidad creativa para ampliar la consciencia de sí y del otro, situarnos y asumirnos con responsabilidad dentro de un contexto que nos articula.

El último principio que reconocemos de la Interculturalidad Crítica alude a la posibilidad de provocar transformaciones radicales de las estructuras, instituciones y relaciones es decir, *“Imaginar y a la vez construir una conciencia y una práctica del Estado, sociedad y país en la que quepan todos”*. (Walsh 2008, 131). Esta intención requiere un accionar en las distintas esferas, familiar, social, educativa, política, donde se teje la vida en común, que aliente y potencie la creación de otros modos y condiciones de ser, saber, pensar y vivir, que no solo están relacionados con aspectos económicos y racionales, como impone el sistema dominante, sino que tiene en cuenta otros elementos y dimensiones como la memoria ancestral, la armonía con la naturaleza, la espiritualidad, entre otras. (Walsh; 2008).

Finalmente, reconocemos la Interculturalidad Crítica como:

“Herramienta pedagógica, que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser,

vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (Walsh 2009; 15).

Es decir, la oportunidad de los seres humanos para situarnos y construir colectivamente a través del reconocimiento de las diferencias, la autoconciencia, el desarrollo de potencialidades y la visibilización de los conflictos como posibilidad para fortalecer el diálogo y aportar en la transformación de las inequidades.

3. Interculturalidad Crítica y sus contribuciones a la decolonización del ser

Teniendo presente los ejes fundantes de la colonialidad comprendidos a la luz del contexto colombiano y los principios que orientan las reflexiones y prácticas de la Interculturalidad Crítica, expuestos respectivamente en los capítulos anteriores, este apartado centra su desarrollo en destacar las articulaciones que se evidencia entre la Interculturalidad Crítica y la Decolonialidad, especialmente las contribuciones que realiza en torno a la decolonización del ser.

La decolonialidad en su trasfondo epistemológico y político se vislumbra como un campo de lucha por el desmonte de la matriz colonial en los órdenes del ser, el saber y el poder. La Interculturalidad Crítica es un camino, que tomando como base la experiencia constitutiva de los sujetos en medio de la conflictividad que genera el relacionamiento con otros, contribuye a confrontar estos desequilibrios de poder. En palabras de Walsh (2009, 233):

“Mientras la interculturalidad apunta a la necesidad de desarrollar interacciones que reconozcan y enfrenten las asimetrías sociales, culturales, políticas, económicas e institucionales, la decolonialidad apuntala los sentidos de no existencia, deshumanización e inferiorización y las prácticas estructurales e institucionales de racialización y subalternización que siguen posicionando a algunos sujetos y sus conocimientos, lógicas y sistemas de vida por encima de otros”.

Esta connotación pone al sujeto homogenizado, objetivado y unificado (Maldonado 2007) en el centro de la reflexión, en tanto es quien experimenta los efectos de la colonialidad del poder y del saber al ser despojada de su historia, su saber, sus narrativas, sus sensibilidades,

su capacidad de transformación. En este sentido, la búsqueda de la Interculturalidad Crítica alienta la *decolonización del ser* y con ella la recuperación de los sujetos y subjetividades que han sido históricamente subalternizadas dentro del proyecto hegemónico de la modernidad. Subjetividad que se comprende con Alvarado (2008; 28) “como expresión y expansión del sujeto histórico, social, político, que sólo puede darse entre el nosotros, en tramas complejas de inter subjetividad; un nosotros que además habita una sociedad fragmentada, desregulada y estructuralmente fracturada”.

En articulación con esta noción uno de los lugares que resalta la interculturalidad para esta configuración, es la vida cotidiana, los escenarios de socialización, el espacio del entre nos, donde es posible asumir la conciencia y cuidado de sí mismo a través del descubrimiento y visibilización de los lenguajes, saberes, ritmos y preguntas frente al conocimiento y la vida misma, para a partir de allí activar el interés por la realidad de los otros y legitimar las voces y los rostros de quienes son diferentes. En este sentido, comprendemos que la interculturalidad “parte primeramente de los procesos de comprensión y fortalecimiento de lo “propio”, no como algo estático y fijado en el tiempo ni tampoco como esencialismo (...) sino como un continuum vital de saberes, prácticas, perspectivas y visiones” (Walsh, 2014; 7). Este proceso de autorreflexión y reconocimiento de sí, no puede darse sino es en el encuentro con el otro, en medio de las convergencias y las tensiones, donde se construye el mundo común. Aproximarnos con actitud sincera a los acontecimientos e historias detrás de los sujetos con los que compartimos, y con ello reconocer la vulnerabilidad que nos habita, es un primer paso superar la indiferencia frente a las situaciones de violencia que vive nuestro país.

En un escenario mediado por la ética de la no guerra (Maldonado, 2007), el miedo y la desigualdad como el que se ha configurado históricamente en Colombia, donde se ha naturalizado la muerte, el despojo y la persecución de quienes no encajan en los ideales y prototipos hegemónicos, decolonizar el ser desde la interculturalidad, implica visibilizar e interrogar de manera crítica dichas prácticas y asumir una actitud de cuidado y defensa de la vida, pero no sólo de la propia, sino poder ampliar nuestros círculos éticos (Alvarado; 2014) de tal forma que me indigne y me preocupe la precariedad y deshumanización de los

otros que no son tan cercanos a mí. Desde esta perspectiva asumir responsabilidades en un orden en que todos hemos sido, de cierta manera, cómplices o partícipes, implica un trabajo de orientación decolonial (Walsh, 2008).

Este despertar crítico de los sujetos, relacionado con la oportunidad de reconocerse en su complejidad, confrontar sus propios prejuicios, compartir el poder y salir de su espacio privado para imaginar y recrear colectivamente otras posibilidades de mundo, como refiere (Maldonado, 2007; 160) “observar cuidadosamente las acciones del condenado, en el proceso de convertirse en agente político”, aunque es un proceso de largo aliento, se convierte en la posibilidad también para “implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder (...) reconceptualizar y re-fundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir”. (Walsh 2008; 141). Es decir, intervenir en las múltiples esferas e instituciones que reproducen y sostienen los esquemas dominantes desde perspectivas como el machismo, el racismo, la homofobia y promover otros modos de “reexistencia” Albán (2006). Es decir, otras prácticas y epistemes que emergen de formas organizativas, de producción, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y reinventarla cotidianamente”. (Ospina, M. Alvarado S. & Fajardo, M., 2016; 297)

Sin embargo, es importante resaltar que este proceso de decolonización del Ser, al igual que el del saber y del poder, no se da de manera fortuita en la vida de los sujetos, sino que obedece a las búsquedas e intenciones de los mismos por transformar su vida y su contexto. Intenciones que pueden motivarse a través de la educación, como herramienta potencial de la Interculturalidad Crítica. Comprendemos con Walsh que la educación no es un proceso que se da únicamente en el ámbito escolar, sino que tiene que ver con los múltiples escenarios donde tenemos la oportunidad de construir espacios de encuentro y diálogo para reflexionar, aprender y desaprender el mundo mediante la construcción y deconstrucción de sí mismos. “Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción”. (Walsh, 2013; 29). Desde esta perspectiva, la Interculturalidad Crítica se extiende a otros campos como la salud, el arte, el medio ambiente, la política, desde

donde se aliente el encuentro entre diferentes, para romper con la individualidad y promover desde el hacer colectivo otros modos de ser, saber, poder y vivir. “La Interculturalidad Crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretujan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir” (Walsh 2009; 15).

4. Consideraciones finales

El acercamiento a la coyuntura actual de nuestro país a la luz de los ejes fundantes de la colonialidad, nos abre retos en términos de continuar imaginando y creando, alternativas que nos permitan contradecir el curso que impone el sistema neoliberal y las prácticas coloniales de invisibilización, exclusión y deshumanización. Allí encontramos la oportunidad de trascender la reflexión teórica de la Interculturalidad Crítica y aportar desde nuestros escenarios de actuación, al fortalecimiento del ser humano, desde todas sus dimensiones, afectivas, comunicativas, creativas, éticas y políticas (Alvarado, 2014), en favor de la construcción de nuevas relaciones en perspectiva decolonial.

La conciencia de sí, el trabajo colectivo, la movilización del pensamiento crítico, la transformación del conflicto en oportunidad y la confrontación de las desigualdades, como principios que promueve la Interculturalidad Crítica, se articulan de forma coherente con las intenciones de la Decolonialidad y especialmente la Decolonialidad del Ser, en tanto promueve la comprensión de los seres humanos como sujetos en constante proceso de construcción y deconstrucción, con capacidad de pensamiento, acción y decisión, y la posibilidad de situarse y reconocerse desde la diferencia avizorando futuros distintos a los establecidos. Ambas apuestas, Interculturalidad Crítica y Decolonialidad, lejanas a los propósitos hegemónicos que promueven el vivir en automático, el individualismo, el consumo desmedido, la mercantilización de la vida, entre otros asuntos, deben ser comprendidos como procesos enlazados en una lucha continua, en caminos aún por construir. (Walsh; 2009).

Comprendiendo la complejidad de lo que significa este tránsito, la decolonización no

pretende instalarse en la vida de los sujetos, arrancando o borrando las memorias de lo que ha implicado el proyecto moderno en su configuración, más bien promueve el desplazamiento a partir un diálogo de saberes, aprendizajes y desaprendizajes, que sólo se construyen a través de la experiencia. Al respecto afirma Walsh:

Suprimir la “s” y nombrar decolonial o de-colonial no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial, es decir, pasar de un momento colonial a otro no colonial, como si fuera posible que los patrones y sus huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento -una postura y actitud continua- de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo de-colonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas. (2009; 14).

Finalmente, reconocer la Interculturalidad Crítica como apuesta decolonial se vislumbra como un camino de esperanza y confianza en los seres humanos para transformarse a sí mismo y transformar el mundo de la mano de otros y otras, apelando al “buen vivir -una nueva vida en sociedad en armonía con el entorno-“, (Walsh 2008, 134) como posibilidad de imaginar y concebir otras formas de desarrollo político, social y económico contextualizadas a las necesidades y realidades de nuestros territorios.

5. Referencias Bibliográficas.

Alvarado, S. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de Subjetividades Políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa del desarrollo humano. En Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre Editores. pp. 21-53

Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En: Di Caudo, María Verónica; Llanos Erazo, Daniel & Ospina María Camila. (2016). Interculturalidad y educación desde el sur. Editorial Universitaria Abya-Yala. Cuenca, Ecuador. pp. 47-66

Coordinación Colombia Europa Estados Unidos. Nodo Antioquia, (2016). Informe sobre la situación de derechos humanos en Antioquia. Entre el sueño de la paz y la continuidad de la guerra. Medellín, Colombia.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. Tabula Rasa. N°1. Enero-diciembre de 2003. Bogotá – Colombia. pp. 51-86.

GHM (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica. Imprenta Nacional. Bogotá, Colombia.

Giraldo; C. & Guerra, J. (2017). Configuración de Subjetividades Políticas juveniles y su relación con la Interculturalidad Crítica” Artículo de investigación. Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Cinde -Universidad de Manizales.

Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Editorial CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto en El Giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Castro-Gómez S. & Grosfoguel, R. (Editores). Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales y Contemporáneos Y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. P. pp. 127-168.

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura en El Giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Castro Gómez S & Grosfoguel R Editores Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales y Contemporáneos Y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. pp. 25-46

Ospina, M. Alvarado S. & Fajardo, M. Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política. En: Di Caudo, María Verónica; Llanos Erazo, Daniel & Ospina María Camila. (2016). Interculturalidad y educación desde el sur. Editorial Universitaria Abya-Yala. En: Di Caudo, María Verónica; Llanos Erazo, Daniel & Ospina María Camila. (2016). Interculturalidad y educación desde el sur. Editorial Universitaria Abya-Yala. Cuenca, Ecuador. pp. 269-294

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social en El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Castro Gómez S & Groosfoguel R Editores. Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. pp. 93–126.

Santos, B. (2010). Decolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. Textos & Formas Ltda.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Texto de la Ponencia de abertura del XII Congreso de la Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Florianópolis, Brasil.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad Crítica y educación Intercultural. En Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz, Bolivia.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. P.10. Tomo 1.

Walsh, C. (2014). "¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos". Ponencia presentada en "Sociedad, Ambiente, Desarrollo, Soberanía". Ecuador.